

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*El juego reglado como dispositivo de APS en el
segundo grado de una escuela de la ciudad de
Paraná.*

Autora: Federica Muriel Bustamante

Dirección: Mg. Lucrecia Cerini

Paraná, 18 de Noviembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional.

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



Universidad Autónoma de Entre Ríos - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Investigación cualitativa con trabajo de campo

“El juego reglado como dispositivo de APS en el segundo grado de una escuela de la ciudad de Paraná”

Autora: Bustamante, Federica Muriel - 42.731.668

federicabustamante7@gmail.com

Directora: Mg. Cerini, Lucrecia - 25.032.418



Paraná, 18 de noviembre del 2025

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo constante y por enseñarme el camino hacia la persona que soy hoy.

A Diego, por impulsarme desde el amor a seguir creciendo y acompañarme en cada etapa de este proceso.

A Violeta, por confiar siempre en mí desde su amistad incondicional.

A mis amigas y amigos de la facultad, por ser un sostén fundamental, unidos por el interés en la psicología y fortalecidos por tantos buenos momentos.

A la FHAYCS, por formarme no solo en conocimientos, sino también en principios y valores.

A la escuela primaria y al centro de salud, por su valiosa colaboración y apertura durante esta investigación.

A Viviana, por hacer de éste un proceso cálido y en compañía.

A Lucrecia, por haber dirigido esta tesis y por su acompañamiento en el último tramo de mi carrera.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	7
1.2 INTERROGANTES.....	11
1.3 OBJETIVOS.....	12
1.4 SUPUESTOS DE ANTICIPACIÓN DE SENTIDO.....	13
1.5 ESTADO DE DEBATE.....	14
1.6 PERSPECTIVA TEÓRICA.....	19
1.6.1 Dispositivo de Atención Primaria de Salud.....	20
1.6.2 ¿Cómo definimos al juego?.....	24
1.6.3 ¿Y al juego reglado?.....	27
1.6.4 Las infancias y los niños; conceptos y argumentos.....	29
1.6.5 Sobre la educación, breve historización y conceptualización.....	33
1.6.6 Estudio de caso. Retraso mental moderado: perspectiva del diagnóstico y la discapacidad.....	37
1.7 FUNDAMENTO DE LA ELECCIÓN DE LA MODALIDAD METODOLÓGICA.....	43
1.8 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	45
1.9 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	47
CAPÍTULO II: INFORME.....	49
2.1 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	49
2.1.1 Roles y funciones: conocer y reconocerse.....	51
2.1.2 Cuidado, contención, inclusión: indicadores para abordar la complejidad en la escuela.....	55
2.1.3 Jugar es Salud Mental: El juego como estrategia de APS.....	59

2.1.4 Incidencias del Juego reglado en niños de segundo grado.....	64
2.1.5 Desde la mirada de un caso: Caso “T”	71
CAPÍTULO III: CONCLUSIONES.....	79
CAPÍTULO IV: BIBLIOGRAFÍA.....	84
4.1 Temática.....	84
4.2 Metodológica.....	89
CAPÍTULO V: ANEXO.....	90
5.1 ENTREVISTAS.....	90
5.1.1 Entrevista con directora.....	90
5.1.2 Entrevista con bibliotecaria.....	98
5.1.3 Entrevista con maestra integradora.....	104
5.1.4 Entrevista con maestra de curso.....	109
5.1.5 Entrevista con psicólogo encargado del taller.....	115
5.2 REGISTROS DE OBSERVACIÓN.....	136
5.3 DOCUMENTACIÓN.....	139
5.3.1 Proyecto: Taller para niñas/niños/jóvenes: la escuela como espacio lúdico.....	139
5.3.2 Nota periodística - Canal Elonce de la ciudad de Paraná - 9 de Agosto de 2024....	142

RESUMEN

En el presente Trabajo Integrador Final se propuso como objetivo general “analizar la implementación de un dispositivo taller de juegos reglados en niños de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná”. Desde una perspectiva cualitativa y enmarcado en la Atención Primaria de Salud (APS), se aborda además, el caso de un niño de 9 años con diagnóstico de retraso mental moderado. Como fuente primaria de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, analizadas mediante el método de frases significativas y trianguladas con lo observado de manera participante en el taller, y con distintos documentos escritos. Los resultados evidencian que la implementación del taller de juegos se enmarca dentro de la función de la escuela como espacio de cuidado, contención e inclusión, donde la subjetividad de cada niño es reconocida y atendida. La experiencia de la implementación de este dispositivo de juegos reglados, da cuenta de su incidencia favorecedora en el desarrollo integral de los niños de segundo grado, que trasciende lo meramente escolar. El análisis permite sostener que jugar, en este contexto, no es sólo una actividad recreativa, sino una forma de intervenir en lo vincular, lo emocional y lo cognitivo desde una perspectiva de derechos. Asimismo, se señala que la propuesta permitió ampliar las posibilidades de participación dentro del aula, del niño Tomás, quien presenta el mencionado diagnóstico, promoviendo su integración al grupo y visibilizando sus capacidades, también favoreció la adquisición de normas, la socialización y el aprendizaje curricular a través del juego. Se concluye que el taller de juegos reglados constituye una herramienta valiosa de intervención y promoción de salud mental infantil en la Atención Primaria de la Salud, que incide positivamente en las trayectorias escolares y en los vínculos tanto entre niños como entre adultos y niños, situando al taller dentro de esta escuela que es considerada como espacio clave de cuidado y promoción de derechos.

Palabras claves: Juego Reglado, Atención Primaria de Salud, Educación.

“Jugar es condición necesaria para que haya niñez [...] jugar es un modo de practicar el cuidado de las infancias y por lo tal jugar es Salud Mental”
(Ministerio de Salud, 2023, p.15)



”Juegos de niños”. Pintada por Pieter Brueghel, El Viejo, hacia 1560. Se han contado hasta 84 juegos distintos. El cuadro se conserva en el Kunsthistorisches Museum de Viena y mide 118 x 161 cm.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En este estudio de investigación se indagó acerca de la implementación de un taller de juegos reglados en una escuela, en niños de segundo grado y se profundizó en el caso de un niño que presenta el diagnóstico de retraso mental moderado, a su vez, se enmarca al taller como un dispositivo de Atención Primaria de Salud. El estudio se desplegó desde el paradigma de la Complejidad y de los Derechos Humanos, tomando diferentes aportes de la Psicología del Desarrollo, Psicología Educacional, Psicología Socio Comunitaria, el campo de la Salud Pública, entre otras.

La problemática abordada en esta investigación se sitúa en una escuela de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina, ubicada en el barrio Presidente Roque Sáenz Peña. Esta institución educativa mantiene vínculos interinstitucionales con un Complejo de Salud dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Entre Ríos.

El complejo está conformado por dos Centros de Atención Primaria de Salud: uno orientado a la atención general en salud y otro enfocado específicamente en la salud mental de niñeces y juventudes. Es en este último donde funciona el Equipo Intersectorial de Niñez y Familia, responsable de implementar el Taller de Juegos Reglados en la escuela.

Para investigar la problemática, se partió de la idea central de que la salud es un Derecho Humano y esto quiere decir que poseemos el derecho solo por ser humanos, en nuestra Constitución Nacional se incorporó el derecho a la salud en el año 1994; a su vez, otro de los ejes que guió este trabajo además de la noción de la salud como un Derecho Humano, es que “el cuidado de las infancias es una responsabilidad del entorno familiar y de la comunidad, así como un deber del Estado” (Cavarra, et al, 2023, p. 75).

El sistema de salud argentino considerado como “el conjunto de relaciones políticas, económicas e institucionales que se concretizan en organizaciones, reglas y servicios y cuyos resultados se relacionan con la concepción de salud existente en la sociedad” (Stolkiner, et al, 2011, p. 2814) es un modelo sectorizado que se subdivide en el subsector público, de la seguridad social y privado; el subsector público incluye las Redes Integradas e Integrales de Salud y los tres niveles de atención, el primer nivel de atención, incluye a los centros de salud, es considerado la puerta de entrada al sistema de salud y los abordajes son ambulatorios; en el segundo nivel de atención se encuentran los hospitales y establecimientos sanitarios donde se brinda atención integral y/o internaciones, y el tercer nivel comprende y asiste a situaciones o problemas que requieren el uso de alta tecnología y procedimientos más especializados como lo son los hospitales especializados y de rehabilitación.

El taller de juegos se encuentra activo actualmente y es llevado a cabo por un psicólogo parte del Equipo Intersectorial de Niñez y Familia, perteneciente a un Centro de Salud Mental, en el marco

de una estrategia de APS; la misma es promovida en nuestra actual Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010) la cual menciona en el artículo 9 que “El proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de salud. Se orientará al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales”, y es definida en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud en 1978 como “asistencia sanitaria esencial basada en métodos y tecnologías prácticos, científicamente fundados y socialmente aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad mediante su plena participación” (Alma-Ata, 1978). Como denota esta conceptualización de APS, este taller se lleva a cabo con el objetivo de acercarse a la comunidad y brindar abordaje a las diferentes problemáticas en las escuelas, a través de la promoción de un espacio lúdico, así como también de la prevención de la violencia escolar.

A partir de mi experiencia personal en las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), realizadas en el año 2023 en la modalidad de Clínica Sistémica, la cual es parte de la Licenciatura en Psicología, brindada en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, surgió mi interés por investigar el taller de juegos reglados en el cuál participé, con el propósito de seguir aprendiendo de la propia experiencia de prácticas y tensionar lo allí vivenciado, investigando y estudiando su implementación en la escuela.

Este dispositivo surge como respuesta a las demandas planteadas por la institución educativa al Centro de Salud. Es llevado a cabo en la escuela por parte de un psicólogo trabajador del mencionado Centro de Salud, y en el cual me inserté como asistente-practicante de la PPS mencionada.

A partir de mi participación en el taller, me ví interesada en el dispositivo preguntándome de qué manera contribuye en las condiciones de vida de los niños que asisten tanto a la escuela como al taller. En el marco de esa práctica, se buscó conocer los distintos aspectos que emergen en la comunidad de los barrios Belgrano y Villa 351 de la ciudad de Paraná, analizando las dimensiones institucionales, comunitarias, contextuales que atravesaron a la escuela y con ellas, la manera en que se implementa el taller de juegos en la escuela.

A su vez, puntualmente me interesó del taller el caso de un niño con diagnóstico de retraso mental moderado, el cual participó de los talleres y con quien tuve la oportunidad de jugar muchas veces; este niño cursaba el segundo grado de la escuela y era el único con este diagnóstico, mientras que los demás alumnos no presentaban discapacidades. Para conservar su identidad, se lo llamó de manera ficticia con el nombre de Tomás, y se lo refirió también como “caso T”.

La experiencia de prácticas del taller de juegos reglados en la escuela, fue realizada en los meses de julio a noviembre del año 2023, llevado a cabo los días lunes y viernes desde las 8 hs hasta las 9.30 hs, destinado al segundo grado de la escuela primaria, al cual asistían un aproximado de 25 niños, en un rango etario de 7 a 9 años.

Dicho taller se inició hace un aproximado de once años, aunque se interrumpió durante la pandemia. A lo largo de este tiempo, el psicólogo coordinador ha permanecido, pero los ayudantes han ido cambiando así como también fueron variando los cursos abordados.

El Equipo Intersectorial de Niñez y Familia del Centro de Salud, al cual pertenece el mencionado psicólogo coordinador, propone la implementación del taller de juegos reglados en la escuela con los objetivos de “promover un espacio lúdico para el desarrollo de diferentes recursos y capacidades en niños, docentes y adultos referentes, que permita el ejercicio activo de sus derechos” y “prevenir la violencia escolar, apelando al juego como un recurso metafórico para simbolizar algunos aspectos emocionales”, y teniendo como fundamento la posibilidad de observar y realizar intervenciones situadas, con los niños en su propio territorio, contexto.

Como parte del recorrido por este espacio es que me surgieron distintos interrogantes sobre este dispositivo; ¿qué importancia tienen los juegos reglados en niños de segundo grado? ¿por qué juegos reglados y no juegos libres? ¿favorece o no a la constitución subjetiva de los niños? En relación a los niños, y en particular al caso “T” es que me pregunté sobre la incidencia que pueden tener los juegos reglados en un niño con diagnóstico de retraso mental moderado.

Es por todo lo mencionado que tuve la posibilidad de mantener conversaciones con el psicólogo referente que lleva adelante el taller año tras año, entre estas, comentó que el contexto de vida de los niños que asisten a la escuela es complejo, mencionó que en la mayoría se ven implicadas diferentes problemáticas entre las cuales destaca la presencia de violencia de variados tipos como ser: doméstica, de género, infantil, abuso sexual contra niños, niñas, adolescentes y adultos, marcado consumo problemático de sustancias y narcotráfico en el barrio, precariedad en las viviendas, y más aspectos que hacen a la vulneración tanto de los derechos humanos como de la declaración de los derechos del niño. Además, menciona que muchos de ellos tendrían un escaso acceso al juego en sus barrios.

Cabe destacar el rol que cumple la escuela frente a este contexto, la cual les brinda un espacio de contención y cuidado más allá de la función educativa; el establecimiento brinda suplementos de alimentación para aquellos niños que así lo requieren, además al ser una escuela de jornada extendida, los niños almuerzan y meriendan allí, reciben donaciones de ropa, calzados, elementos de higiene personal, alimentos, entre otros, para los niños y para la comunidad cercana a la escuela. Por otro lado, se han gestionado los distintos juegos de mesa, libros y demás elementos para poder conformar y hacer funcionar, en el espacio de la biblioteca, el taller de juegos reglados.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que el establecimiento es público, de educación primaria y de jornada completa por lo que los niños pasan gran parte de su día allí, que sea de jornada completa implica que cuenta con Espacios de Definición Institucional (EDIS), en los cuales se aplican los contenidos aprendidos en distintos espacios en formato de taller, cabe destacar que el dispositivo analizado no forma parte de los EDIS. El equipo directivo pone en la gestión del establecimiento un marcado énfasis para brindar siempre mayores posibilidades para el desarrollo de la comunidad.

En lo que respecta a mi experiencia de prácticas, divido en tres a los diferentes momentos de la misma, en relación a lo trabajado con el referente psicólogo y en el taller de juegos en la escuela. En principio realizamos una instancia de preparativos en la cual se nos enseñó a las practicantes las reglas de los juegos disponibles en la biblioteca de la escuela. Esta etapa constó de seis encuentros en los cuales aprendí el encuadre del taller, ciertas normas de convivencia pactadas para llevar adelante los encuentros, las reglas de los juegos, criterios para proceder frente a diferentes situaciones que podrían surgir, como por ejemplo, en el caso de que algún niño no cumpla con el encuadre del dispositivo, y también se nos comentó respecto de las características de la escuela, de los niños que asistían, y del contexto de los barrios de los cuales los alumnos proceden.

En segundo lugar, los encuentros de taller en la institución educativa se programaron todos los días lunes y viernes en el horario de 8 a 9.30 hs de la mañana, siendo 19 los encuentros realizados; los niños llegaban y tenían a disposición los juegos reglados y por libre elección seleccionaban a qué jugar y con quién hacerlo. Aunque dentro del horario escolar, una hora estaba destinada específicamente al taller de juegos, la estructura del taller permitía cierta flexibilidad y los niños podían retirarse si no deseaban participar o si no cumplían con las reglas de convivencia establecidas. La biblioteca, lugar donde se desarrollaba el taller, contaba con variados tipos de juegos entre los cuales puedo mencionar el ludo, rompecabezas, juego de la memoria, ajedrez, damas, cartas, jenga, palitos chinos, cuatro en línea, juegos de suma y armado de palabras, juego de la oca, entre otros.

Por último pero no menos importante, además de estas dos partes mencionadas, contábamos con reuniones de seguimiento y supervisión con el referente para conversar sobre lo ocurrido en los talleres, realizar ciertas articulaciones teóricas, consultar sobre los abordajes de situaciones, e intercambiar todo aquello que considerábamos pertinente.

Por otra parte, a lo largo de los encuentros en el taller, generé un vínculo con uno de los niños en particular, y es por mi propia implicación en el dispositivo y con este niño que decidí tomar a este caso para analizarlo en este estudio, él cuenta con el diagnóstico médico de Retraso Mental Moderado, por lo que la complejidad del caso amerita, según mi parecer, la profundización en la investigación.

Por último, tomando en consideración todo lo mencionado anteriormente, y teniendo en cuenta de que se trata de un dispositivo de APS, se consideró de suma relevancia su estudio, investigar en este caso en particular, el dispositivo taller de juegos reglados, si los abordajes colaboran en la promoción de la salud mental, en la mejoría de la calidad de vida de estos niños, de su cotidianeidad. Se ven las implicaciones sociopolíticas de esta investigación, el barrio, la comunidad, la escuela, el centro de salud, son todos parte de la realidad nacional actual. A su vez, los sujetos que interactúan en estos espacios son producto y reflejo de dicha realidad. Este último aspecto es de suma relevancia académica y disciplinar según mi parecer ya que como disciplina, la psicología está íntimamente relacionada con los sujetos y su constitución, y estudiar respecto de la incidencia de un dispositivo de juegos reglados en niños hace a los conocimientos de la Psicología.

1.2 INTERROGANTES

Es a raíz de lo mencionado en la descripción y justificación de la problemática que surgen en mí los interrogantes:

El dispositivo, ¿Cómo se implementa en esta escuela y en relación con la Atención primaria de Salud?; ¿favorece o no a la constitución subjetiva de los niños, en el marco de los aspectos problemáticos que a ellos los atraviesan? ; ¿qué impacto pueden tener los juegos reglados como instrumentos conformadores de subjetividades? ¿Los juegos funcionan como herramientas cognitivas, motrices y socio-afectivas en relación con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y socialización, tanto dentro como fuera del aula?¿Cómo incide el juego reglado en el caso de un niño con discapacidad?

Es en este marco en donde se enlazan los interrogantes mencionados y me permiten formular la pregunta problema de la siguiente manera:

¿Cómo incide un dispositivo taller de juegos reglados en niños de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná, considerando el caso de un niño de 9 años con retraso mental moderado que participó en el año lectivo 2023?

1.3 OBJETIVOS

El objetivo general es:

- Analizar la implementación de un dispositivo taller de juegos reglados en niños de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la incidencia del dispositivo taller de juegos reglados, en la experiencia escolar de un niño de 9 años con diagnóstico de retraso mental moderado.
- Examinar el dispositivo taller de juegos reglados, en tanto estrategia de atención primaria de salud.
- Describir los roles que los referentes institucionales y el coordinador desempeñan en relación con el dispositivo taller de juegos reglados.

1.4 SUPUESTOS DE ANTICIPACIÓN DE SENTIDO

En relación a la incidencia del taller en los niños de segundo grado, parto del supuesto de que:

El dispositivo taller de juegos reglados incidiría de manera beneficiosa en el desarrollo infantil de estos niños de segundo grado debido a que brindaría herramientas cognitivas, sociales, socio afectivas, vinculares, como recursos para su desarrollo, permitiría aprendizajes y ampliaría posibilidades de interacción dentro y fuera del ámbito escolar. El taller contribuiría a enriquecer sus maneras de relacionarse con los demás y de abordar los desafíos que se presentan en su cotidianidad, tanto en el caso “T” estudiado, como en los demás niños del curso. Este dispositivo prevendría y promovería la Salud Mental, siendo este una estrategia de APS implementada por el Equipo Intersectorial de Niñez y Familia del Centro de Salud, y como respuesta alternativa a la demanda de tratamiento, llevada a cabo por un profesional psicólogo del Centro de Salud.

1.5 ESTADO DE DEBATE

Con el propósito del acercamiento hacia las investigaciones previas del tema de estudio y en relación a lo planteado en la situación problemática, se realizó la debida búsqueda de antecedentes y se han priorizado aquellas relacionadas con talleres de juegos y experiencias de promoción y prevención de la Salud Mental, comenzaré presentando aquellas investigaciones pertenecientes a la Nación Argentina, y luego las que corresponden a otros países latinoamericanos. Cabe destacar que todas las investigaciones coinciden en la importancia de posibilitar el acceso a los juegos en niños y que esto resulta beneficioso para ellos en lo que respecta a su salud.

Comenzando por el primer grupo mencionado, las investigaciones correspondientes a la Nación Argentina, encuentro la investigación de la autora Claudia Bang, que se titula **“Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas”**. Fue publicado en la Revista “Psicoperspectiva: Individuo y Sociedad” en el año 2014 y el objetivo general es “realizar una aproximación conceptual que permita incorporar prácticas de promoción de salud mental comunitaria desde una perspectiva crítica y abierta a la complejidad, como aporte a la psicología comunitaria desde el campo de la salud y salud mental”, adentrándose en cuestiones referidas a la promoción de la Salud Mental, a la participación de la comunidad y a las problemáticas psicosociales complejas. A partir de una perspectiva crítica y de la epistemología de complejidad, siendo un estudio de tipo teórico-conceptual, se propone que el concepto de promoción de salud mental comunitaria es un aporte conceptual clave para el trabajo comunitario en salud/salud mental y que “la intervención comunitaria a través de prácticas de promoción de salud mental crea condiciones para el desarrollo de un pensamiento creativo colectivo, crítico y dirigido a la acción” lo cual es de suma importancia debido a que una comunidad con este tipo de pensamiento “se encuentra en mejores condiciones de ser actores de transformación de sus propias realidades”. Esta investigación se relaciona con el presente estudio ya que brinda una conceptualización sobre prácticas de promoción de la salud mental, dentro las cuales considero que el taller de juegos se puede pensar incluida.

Siguiendo con el estado de debate de la temática a investigar, me encuentro con los aportes de las autoras Bang, Claudia, Barile, Chiara, Guldreis, Marina., & Jungberg, Mariela, titulado **“Arte, juego y salud mental: una propuesta de articulación entre universidad, instituciones y comunidad”** publicado en el año 2018 en la Revista “Redes De Extensión”. “El objetivo general del proyecto es producir colectivamente encuentros de juego y arte en el espacio público como práctica de promoción de salud mental, propiciando vínculos entre instituciones, universidad y comunidad en el barrio de Abasto (Ciudad de Buenos Aires)” desde una concepción integral de la salud mental incluyendo a lo colectivo, lo diverso y lo histórico en la lectura de los padecimientos de una época y utilizando las categorías teóricas de “promoción de salud mental comunitaria”, “creatividad colectiva” y la relación del arte y el juego como herramientas. Se concluye que el abordaje de la experiencia desde las diferentes miradas ha permitido describirla en su complejidad, haciendo confluir múltiples

dimensiones de un mismo proceso, además de participar de forma sostenida en la producción colectiva de encuentros de juego y arte en el espacio público como práctica de promoción de salud mental, propiciando vínculos entre estudiantes, docentes y referentes institucionales. Vínculos que anclan sus raíces en el afecto como condición necesaria de la intervención comunitaria, lo cual les ha permitido rescatarse como actores potentes cuyos devenires se entretajan de forma singular en un mismo proceso participativo. Esta investigación aporta una mirada de interrelación en las prácticas de Salud y como formación profesional, incluyendo al juego como herramienta, esto coincide con el marco de la experiencia de PPS realizada.

Por otro lado, recojo como antecedente al artículo de las autoras Arrúe, Carola y Elichiry, Nora E. titulado **“Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria”**, publicado en la revista científica “Anuario de investigaciones” vol.21 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires en junio del año 2014 con el objetivo de presentar resultados de la investigación "Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar: el caso de los talleres de juego en el aula". En el estudio se indagó respecto de talleres de juego realizados semanalmente en dos escuelas, utilizando una metodología de corte cualitativo, mediante las categorías teóricas de “Juego”, “Aprendizaje situado”, “Inclusión educativa” y “Formatos pedagógicos”. Los resultados obtenidos refieren a que “El análisis de este caso remite a la importancia de atender a los micro-procesos cotidianos en los que se construyen aprendizajes. Observar los procesos de cambio en la participación ayuda a complejizar las miradas dualistas sobre los sujetos, al interior del contexto escolar y entre diferentes contextos de aprendizaje”.

En el mismo marco la autora Carola Arrúe, presenta en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires del año 2012, con el título de **“Jugar en la escuela. El juego como promotor de aprendizaje escolar e inclusión educativa”**, conclusiones del estudio de caso de talleres de juego realizados entre 2007 y 2010 en las aulas de primer ciclo de dos escuelas estatales. posicionándose desde una perspectiva etnográfica, exploró las continuidades y discontinuidades del sistema de actividad conformado en los talleres con la actividad áulica cotidiana. Se realizó una descripción analítica del sistema de actividad de los talleres de juego, atendiendo a su carácter situado en el contexto escolar” llegando a las conclusiones de que “el análisis de la experiencia de los talleres de juego en el aula pareciera indicar que, aún si algunas de las condiciones propias que distinguen a la actividad lúdica entran en cierta tensión a la hora de pensar la inclusión del juego en situaciones de enseñanza y de aprendizaje escolar, este tipo de propuestas resultan beneficiosas para promover la inclusión educativa real. La utilización de la actividad como unidad de análisis resulta fecunda para atender a la complejidad de los fenómenos en estudio, y brinda la oportunidad de apreciar los diferentes factores que hacen a la construcción de aprendizajes situados en contextos específicos, tales como la escuela”. Es de ese modo que se analizan experiencias de talleres de juego en la escuela, lo cual es también el propósito de esta investigación.

Otra de las investigaciones tenidas en cuenta es la realizada por las autoras Aramberri, María Soledad, y Quenan, Inés Guillermina, titulada **“Aspectos del juego favorecedores en la construcción de la inteligencia en niños con discapacidad intelectual: sistematización de una experiencia de campo”** y publicada en el año 2015 para la titulación de la licenciatura en terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El estudio cuenta con los objetivos generales de sistematizar la experiencia de campo de la práctica clínica III de la licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP en una institución psicopedagógica a partir de la implementación de un taller de juegos como estrategia de promoción de salud en el ámbito institucional e identificar y conocer cuáles son los aspectos del juego que contribuyen desde la mirada de la Terapia Ocupacional al desarrollo intelectual de niños con discapacidad intelectual de entre 10 y 13 años que concurren al instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata durante el ciclo lectivo 2014; bajo la modalidad de sistematización de experiencia y mediante las categorías teóricas de “inteligencia”, “aprendizaje”, “juego”, “discapacidad intelectual”, alcanzan los resultados de que el juego es la “herramienta principal para favorecer el desarrollo cognitivo del niño, debido a que es su principal área de interés y motivación, y es a través de este que podemos ver su “hacer” y cómo el niño se va desarrollando en el medio ambiente. Desde las áreas del desempeño ocupacional, y tomando el juego como la herramienta que favorece el desarrollo de las potencialidades del niño, pudimos ver los beneficios de su utilización en lo que refiere a los trayectos pre profesionales”. Este estudio aporta una mirada sobre la discapacidad intelectual en la escuela y su relación con la inteligencia, en una experiencia de campo, brindando un acercamiento al estudio y análisis de la información a partir de prácticas en el campo educativo y con niños que presentan una discapacidad intelectual, aspecto que coincide con el caso tomado para estudiar aquí también.

Por último dentro de este primer grupo de antecedentes, encuentro dos investigaciones realizadas en esta casa de estudios, la de la autora Sacks, Nerina y la de la autora Glaser, Rocío del Cielo.

La primera de ellas correspondiente a la autora Sacks, Nerina, fue publicada en 2023 bajo el título de **“Experiencias de Participación Social-Comunitaria en Atención Primaria de la Salud”**, con el objetivo general de recuperar y describir experiencias de Participación Social-Comunitaria de personas usuarias de un Centro de Atención Primaria de Salud, utilizando la metodología cualitativa, siendo una Investigación de Campo de tipo descriptiva, y las categorías teóricas de “Participación Social Comunitaria”, “Atención Primaria de la Salud” y “Experiencias”, arriba a los resultados de que “existen experiencias de participación comunitaria en el CAPS [...] y que estas responden a diferentes perspectivas teórico políticas [...] así como conviven diversas posturas teórico-políticas en las definiciones y propuestas sobre participación, en la práctica estas multiplicidades de posicionamientos también aparecen expuestos y tienen efectos, o condicionan, las formas de participación.” Este estudio, al ser perteneciente a la misma casa de estudios bajo la cual se realiza mi investigación y de un período cercano en el tiempo, me permitió explorar la modalidad y metodología empleada, además de la exploración por las categorías teóricas y autores que se relacionan con lo aquí estudiado.

La siguiente investigación realizada por Glaser, Rocío del Cielo, es titulada **“Prevención y Promoción de la Salud Mental en el ámbito Educativo. Reflexiones y articulaciones posibles”** y publicada en 2022, a través de una modalidad cualitativa y mediante una lógica compleja dialéctica, con el objetivo general de “Reconocer acciones de promoción y prevención de la salud mental llevadas a cabo por los docentes del primer ciclo de la Escuela Mitre de la ciudad de Paraná.” y las categorías teóricas “Salud mental”, “intervención comunitaria”, “Prevención”, “promoción”, “educación” adviene a las conclusiones de que “El trabajo en red con otros sectores y grupos sociales e instituciones provee una permeabilidad y flexibilidad en las prácticas, que resultan de este modo análogas a las condiciones y características que las prácticas del campo de la salud mental demandan” y que las herramientas más utilizadas por las docentes como recurso para el abordaje de las estrategias de promoción y prevención de la salud mental son la observación, la escucha, las charlas cotidianas, los espacios de reflexión y la relación alumno-docente. Al igual que el estudio anterior, este, al ser de la misma casa de estudios también me permitió observar la metodología de trabajo y las articulaciones teóricas realizadas en relación a una experiencia de prevención y promoción de la salud en el ámbito educativo, lo cual coincide con lo estudiado en este TIF.

En relación al segundo grupo de antecedentes seleccionados, los pertenecientes a otros países latinoamericanos, sitúo al Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial perteneciente a la autora Solis Manzano Maribel Nathaly titulado **“Juegos reglados en el respeto a las diferencias individuales en niños de Educación Inicial II”** y publicado en Ecuador en agosto del año 2024. El objetivo general es “analizar los juegos reglados en el respeto a las diferencias individuales en niños de Educación Inicial II”. Las categorías teóricas utilizadas son “juego reglado”, “respeto” y “diferencias individuales”, la modalidad es de tipo bibliográfica documental cualitativa, empleando un alcance exploratorio descriptivo. “La investigación concluye que los juegos reglados son efectivos para fomentar el respeto a las diferencias individuales entre los niños ya que no solo contribuyen al desarrollo de la empatía y la comprensión, sino que también ayudan a los niños a colaborar y trabajar juntos respetando las habilidades y limitaciones de cada uno.

Además, otra investigación tomada en cuenta para el presente estudio es la tesis de la Universidad de los Llanos, Facultad de ciencias humanas y de la educación, para la obtención del título de licenciatura en educación infantil, realizada por las autoras Maroly Xiomara Becerra y Karen Minellys Morenos Figueroa, publicada en el año 2023 y titulada **“El juego reglado como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los niños en condición de vulnerabilidad de la fundación alzates premier del barrio Villa Suárez en el municipio de Villavicencio”**. El objetivo general es “determinar la influencia del juego reglado como estrategia pedagógica para fortalecer las relaciones interpersonales de las niñas y los niños en condición de vulnerabilidad de la fundación Alzates Premier del barrio Villa Suarez en el municipio de Villavicencio”, utilizando un enfoque de investigación cualitativo y las categorías teóricas de “juego reglado”, “estrategias pedagógicas”, “relaciones interpersonales” y “vulnerabilidad social” es que

llegan a los resultados de que la implementación de juegos reglados en la educación es crucial para fomentar un entorno respetuoso y dinámico que favorezca el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y una interacción positiva. Al incorporar estas actividades, los educadores pueden contribuir al desarrollo de comportamientos apropiados y valores sociales en los niños, que trascenderán el aula y perdurarán a lo largo de su vida.

Por último, encuentro la investigación realizada por las autoras Ángela Vanesa Beltrán, Mora Ángela Jireth Guzmán Ospina y Lina Patricia Salazar Castillo para la obtención del título de Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Cundinamarca Soacha, Cundinamarca, publicada en Mayo del 2021 bajo el título de **“El juego de reglas como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo en el área ciencias naturales”** cuyo objetivo general es “analizar el impacto que genera el juego de reglas, como una estrategia pedagógica que permite el fortalecimiento del aprendizaje significativo en el área ciencias naturales en niños y niñas de grado primero”. Utilizando las categorías teóricas de “juego de reglas”, “estrategia pedagógica” y “aprendizaje significativo”, se caracteriza por un enfoque de investigación cualitativo y alcanza los resultados de que [...] “las actividades lúdicas como el juego en los niños influyeron de manera positiva, debido a que estas generaron un interés en el estudiante por un aprendizaje duradero [...] el juego de reglas como instrumento educativo, fue un medio importante que tuvieron los estudiantes para comprender de manera más fácil nuevos conocimientos”.

1.6 PERSPECTIVA TEÓRICA

Este trabajo se basa en una visión compleja desde una perspectiva integral en la cual se destaca el Enfoque de Derechos en el abordaje de problemáticas comunitarias complejas, en este mismo marco es que se toman aportes de la Psicología del Desarrollo, Institucional, Socio Comunitaria, Educacional, Salud Pública, entre otras, para abordar las categorías teóricas de la temática a investigar.

Cabe destacar que las categorías teóricas seleccionadas para el desarrollo de este trabajo son: *“Dispositivo de Atención Primaria de Salud”, “Juegos reglados”, “infancias” y “retraso mental moderado”*.

La presente investigación se encuentra enmarcada bajo la epistemología del Paradigma de la Complejidad de Edgar Morín (1994);

La complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (p. 17).

Superador del paradigma simplificante, el paradigma de la complejidad considera que la realidad no se fundamenta en la simplicidad sino en la complejidad y es por ello que las perspectivas no pueden ser fragmentarias, ni desarticuladas de las dimensiones comunitarias. Cuando hablamos desde este enfoque, las situaciones deben pensarse de manera integral, interdisciplinaria e intersectorial.

1.6.1 Dispositivo de Atención Primaria de Salud.

Considero que el taller de juegos es un dispositivo de APS y por lo tanto, corresponde definir qué se entiende por esto;

Comenzando por la categoría de dispositivo, puedo mencionar los aportes de García Fanlo (2011), quien retoma de Foucault, Deleuze y Agamben el concepto de “dispositivo”. Michel Foucault, según García Fanlo, plantea tres niveles de problematización para poder abordar este término, menciona que:

El dispositivo es una red [...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (García Fanlo, 2011, p. 1)

Además, comenta que la naturaleza de esa red puede aparecer de diversas maneras según los elementos presentes y que:

Ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes. (p.1)

Por último también menciona el tercer nivel según el cual el dispositivo sería “una especie [...] de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia”. (p. 1)

Continuando con la teorización, el taller de juegos en la escuela es un dispositivo pensado como una estrategia de atención Primaria de la Salud, según mi participación, observación y análisis realizado a lo largo de la experiencia de prácticas y el trabajo con los profesionales del Centro de Salud.

La definición del concepto de APS se encuentra por primera vez en la Declaración de Alma Ata, lugar en donde se dió la “Conferencia internacional de Atención Primaria de Salud” (Alma-Ata, URSS) el 12 de septiembre del año 1978, con el objetivo de brindar estrategias de atención para los

gobiernos, los profesionales sanitarios y los implicados en el desarrollo para proteger y promover la salud de la comunidad mundial, define que:

La atención primaria de salud es atención sanitaria esencial, basada en la práctica, en la evidencia científica y en la metodología y la tecnología socialmente aceptables, accesibles universalmente a los individuos y las familias en comunidad a través de su completa participación, y a un coste que la comunidad y el país lo puedan soportar, a fin de mantener cada nivel de su desarrollo, un espíritu de autodependencia y autodeterminación. Forma parte integral tanto del sistema sanitario del país (del que es el eje central y el foco principal) como del total del desarrollo social y económico de la comunidad. Es el primer nivel de contacto de los individuos, las familias y las comunidades con el sistema nacional de salud, acercando la atención sanitaria al máximo posible al lugar donde las personas viven y trabajan, constituyendo el primer elemento del proceso de atención continuada. (OMS, 1978, p 2)

El taller de juegos es pensado como una estrategia que busca salir de las cuatro paredes del consultorio para acercarse a la comunidad, ir hacia ella y brindar el taller a los niños en su contexto, en su escuela, en su comunidad, además como respuesta a una demanda construida en conjunto entre el equipo Intersectorial de Niñez y Familia del Centro de Salud y los docentes, según lo mencionado por el psicólogo responsable del taller, además, busca de ese modo orientar al reforzamiento, restitución y promoción de los lazos sociales, como lo refiere el artículo 9 de la Ley Nacional de Salud Mental.

Según lo planteado por Stolkiner y Solitario (2007) “la estrategia de APS enunciada en Alma Ata, reflejaba más el ideario de un período que se cerraba, el de los estados sociales” (p.127) ya que para los mediados de los 70 advenía la crisis y con gran influencia del mercado y una ideología capitalista, se propuso una “transformación pro-mercado de las sociedades, y en una variación del modelo de relación entre estado mercado y sociedad civil”. Desde este punto de vista y a lo largo del transcurso del tiempo el concepto de APS propuesto por la OMS fue tomando diferentes sentidos en relación a los contextos en los que fue implementado como estrategia y las políticas públicas que atravesaron a los países, y esto se debió a que si bien los enunciados de Alma Ata buscaban el alcance y la ampliación de participación comunitaria, “eran lo suficientemente amplios como para prestarse a diferentes interpretaciones y aplicaciones”. Es de este modo que para 2005 la OPS/OMS publica un documento destinado a redefinir la Atención Primaria de Salud en las Américas, reconociendo cuatro enfoques de la Atención Primaria: APS Selectiva, Atención Primaria, Alma Ata- APS ampliada y Enfoque de salud y derechos humanos. En la Tabla 1 se resumen los diferentes enfoques de la APS

Tabla 1: Enfoques de la Atención Primaria de Salud¹

Enfoque	Definición o concepto de Atención Primaria de Salud	Énfasis
APS Selectiva	Se orienta solamente a un número limitado de servicios de alto impacto para afrontar algunos de los desafíos de salud más prevalentes de los países en desarrollo. Uno de los principales programas que incluyó este tipo de servicios fue conocido por su sigla en Inglés GOBI (control del crecimiento, técnicas de rehidratación oral, lactancia materna e inmunización) y también se conoció como GOBI-FFF cuando adicionó alimentos suplementarios, alfabetización de la mujer y planificación familiar. Énfasis Conjunto limitado de actividades de los servicios de salud para los pobres Atención Primaria La mayoría de las veces se refiere a la puerta de en	Conjunto limitado de actividades de los servicios de salud para los pobres
Atención Primaria	La mayoría de las veces se refiere a la puerta de entrada al Sistema de Salud y al sitio para la atención continua de salud de la mayoría de la población. Esta es la concepción de APS más común en Europa y en otros países industrializados. Desde la definición más estrecha, este enfoque está directamente relacionado con la disponibilidad de médicos especializados en medicina general o familiar.	Un nivel de atención de un Sistema de Salud
Alma Ata “APS Ampliada”	La declaración de Alma Ata define a la APS como un primer nivel amplio e integrado, que incluye elementos como participación comunitaria, coordinación intersectorial, y descansa en una variedad de trabajadores de la salud y practicantes de las medicinas tradicionales. Incluye los siguientes principios: respuesta a los más amplios determinantes de la salud; cobertura y accesibilidad universal según la necesidad; autocuidado y participación individual y comunitaria; acción intersectorial por la salud; tecnología apropiada y costo-efectividad en relación con los recursos disponibles.	Una estrategia para organizar los sistemas de atención de salud y la sociedad para promover la salud.
Enfoque de Salud y Derechos Humanos	Concibe la salud como un derecho humano y subraya la necesidad de responder a los determinantes sociales y políticos más amplios de la misma. Difiere por su mayor énfasis en las implicaciones sociales y políticas de la Declaración de Alma Ata que en sus principios. Defiende que si se quiere que el contenido social y político de Alma Ata logre mejoras en la equidad en salud éste debe orientarse más hacia el desarrollo de políticas “inclusivas, dinámicas, transparentes y apoyadas por compromisos legislativos y financieros” que a estar detrás de aspectos específicos de la enfermedad	Una filosofía que atraviesa la salud y los sectores sociales

Según los estudios realizados por Stolkiner et al (2011), “el desarrollo de la estrategia de APS en Argentina ha demostrado capacidad de producir modificaciones –esperadas e inesperadas – en el discurso y en los actores” (p.8); es de este modo que distintos agentes de salud y salud mental han ido elaborando diferentes abordajes situados, basados en dicha estrategia, contextualizados en sus realidades y territorios, teniendo siempre sobre la lupa esta ambigüedad que posibilita el concepto pero

¹ Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas. Agosto de 2005

produciendo modificaciones en las prácticas en Salud Mental, es que a lo largo de la historia de nuestro país se fueron desarrollando diferentes dispositivos de abordaje.

Es siempre bajo la historización de un país que hay que pensar las prácticas y nunca como un hecho aislado. El paradigma actual implica un momento crítico en ciertas prácticas y es en el marco de las leyes y decretos que las prácticas en Salud continúan desenvolviéndose, así como es el caso del dispositivo Taller de Juegos Reglados en la escuela, el cual sigue sosteniéndose como un dispositivo de APS con participación en la comunidad. Y tal como menciona Rovere (2012) respecto de la APS y los períodos críticos, es necesario evaluar los componentes, despejar equívocos, desidealizar enunciados, enfrentar los intentos de canibalizar su terminología y armar estrategias “en donde quede claro cuáles son los actores y cómo se posicionan respecto al derecho a la salud, a la inclusión social y a profundizar la equidad, desarrollar estrategias en consecuencia y pensar nuevas reglas de juego” (p.340).

1.6.2 *¿Cómo definimos al juego?*

En relación a la categoría teórica del “Juego reglado”, me parece interesante desglosarla y comenzar por la primera parte de esta categoría que es el Juego; una primera definición, que considero amplia y que articula diversos aspectos abordados en este apartado, es la propuesta por Cavarra et al. (2023):

Reconocido como un derecho de los y las niñas, el juego es una actividad recreativa, un recurso educativo y un instrumento de exploración del mundo exterior, un canal de expresión de creatividad e imaginación, un modo de socialización y vinculación; es subjetivante, constitutivo del cuerpo y de la identidad, un medio de elaboración de situaciones traumáticas, y posibilitador de la simbolización, el pensamiento abstracto y la incorporación de reglas. Por todo esto, el juego se presenta como un eje fundamental para el desarrollo integral de las infancias (p.77).

El juego, como derecho fundamental de los niños y las niñas, trasciende su carácter recreativo para convertirse en un recurso clave en los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo emocional. Su impacto va más allá del entretenimiento, ya que permite la exploración del entorno, la expresión de la creatividad y la construcción de la identidad, favorece la simbolización y el pensamiento abstracto, facilitando la elaboración de situaciones complejas. Asimismo, la interacción con pares durante el juego fortalece la capacidad de cooperación, la comprensión de normas y la regulación emocional, aspectos esenciales para la vida en sociedad.

Continuando con aportes de la psicología del desarrollo, los autores relacionan aspectos del juego y el aprendizaje; Jean Piaget (1996), considera que “el juego es esencialmente asimilación o asimilación que prima sobre la acomodación” (p. 121) . El juego es asimilación y esta es la acción del organismo sobre el medio, es el proceso mediante el cual se incorpora de manera real o simbólica nueva información a los esquemas ya existentes en un sujeto; por medio del juego, los niños exploran su entorno y lo transforman para que pueda incorporarse a las creencias preexistentes, de este modo, van relacionando sus conocimientos y experiencias previas con otras nuevas, realizando procesos de aprendizaje fundamentales para su crecimiento.

Vigotsky (1978) considera que “el juego crea una zona de desarrollo próxima en el niño [...] contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo” (p. 156).

Winnicott (1993) respecto del Juego y en relación al contexto de esta investigación, en la cual se propone un taller de juegos como estrategia de Atención Primaria de Salud, el autor menciona que el juego, en sí mismo, es una forma de terapia y que fomentar el juego en los niños representa una

forma inmediata y universal de psicoterapia, que además contribuye a desarrollar una actitud social positiva hacia su valor y significado. “El juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (p.75).

A través del juego es que se puede conocer a los niños y construir un vínculo con ellos, a través del mismo es que despliegan su subjetividad y ponen en escena sus perspectivas, y es por esto que puede ser un indicador de posibilidades e imposibilidades, preocupaciones, conflictos, y más situaciones que permitan inferir aspectos de las vidas de los niños con quienes jugamos; el juego actúa como una vía de comunicación entre el adulto y el niño. Por esto es que el juego en el campo de la salud es una poderosa herramienta, ya que colabora tanto en la prevención como en la promoción de la salud y en la identificación de posibles dificultades que precisen de intervenciones o tratamientos más específicos. El juego actúa como un elemento de protección en la infancia, especialmente en contextos populares, ya que permite al niño asumir un rol activo en su propio desarrollo y vivir experiencias creativas que enriquecen su crecimiento.

Cabe destacar entonces que el juego, es trascendental en la infancia, puesto que está vinculado tanto al desarrollo psicomotriz como al intelectual, social y afectivo, posibilita la creación y construcción en los niños, además permite el aprendizaje porque funciona como un medio para la exploración y el conocimiento del mundo que les rodea y de los demás, así como también de sí mismos; permite la socialización entre pares y con adultos y el desarrollo integral del niño. Además, “los primeros años de vida constituyen un período crucial para el desarrollo cerebral. Son las experiencias las que estimulan, en parte, ese desarrollo cerebral, y dentro de éstas, el juego ocupa un lugar destacado” (Rowensztein, 2021, como se citó en Cavarra, et al, 2023).

Por otra parte, según el artículo 31 de la Convención sobre los derechos del niño de Naciones Unidas (aprobada según la Ley Nacional N° 23.849), el principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño de la ONU, y en concordancia con lo aquí sostenido, el jugar es un derecho en los niños que debe ser garantizado por los adultos responsables de ellos, y entre estos, el Estado; el niño tiene el derecho “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” (Naciones Unidas, 1989, art. 31). Pero entendido el juego no solo como un espacio de ocio y recreación sino como una actividad siempre creadora que es tan necesaria como lo es la educación, y por eso es fundamental que estos dos espacios, es decir el juego y la educación, puedan dialogar y mezclarse para fomentar el desarrollo tanto intelectual como social y psicológico en los niños, entendiendo además que el juego acerca competencias y habilidades para el niño y su desenvolvimiento en la vida social. “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones [...]; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (Naciones Unidas , 1959, principio 7).

Por último, tomando los aportes de la Dirección Nacional de Abordaje Integral de Salud Mental y Consumos Problemáticos (2023), a través del juego, niñas y niños exploran, descubren y aprenden a interactuar con su entorno y con otros. Posibilita la comunicación y el aprendizaje, promoviendo tanto los lazos interpersonales como grupales, al tiempo que permite la exploración de su

mundo. Gracias al juego, los niños no solo adquieren conocimientos y habilidades, sino también valores como la solidaridad, el compañerismo y la capacidad de relacionarse con los demás. Además, la actividad lúdica tiene una dimensión comunitaria, fomentando la convivencia social, donde el respeto por las reglas y una competencia saludable reducen el individualismo y contribuyen a disminuir la violencia en los lazos sociales. Y, al ser motor del desarrollo infantil, el juego cumple un rol esencial en la vida, lo cual sienta las bases para la creatividad, salud mental y la resolución de problemas en etapas posteriores como lo son las adolescencias, juventudes y adulteces.

Siguiendo a Delval (1994), respecto a los juguetes, creo que es más esencial que los adultos estimulen y jueguen con los niños, mostrándoles las posibilidades y ampliando los caminos, manteniendo la actividad con ellos y enseñándoles, antes que el hecho de regalarles juguetes ostentosos y sofisticados; al contrario, cuanto más inexacto es el juguete, mejor es, ya que le permite al niño intervenir en la creatividad y el simbolismo.

1.6.3 ¿Y al juego reglado?

El juego cambia a lo largo del tiempo y, conforme el niño va creciendo, experimenta diferentes tipos de juegos, como el juego de ejercicio en el período sensorio motor, el juego simbólico dominante entre los dos- tres y los seis-siete años y el juego de reglas a partir de los seis-siete años, los cuales se van entremezclando. Piaget analiza los distintos tipos de juegos en los diferentes estadios del desarrollo y, dado que este estudio se basa en niños de segundo grado (que en este caso incluye niños de 7, 8 y 9 años), resulta relevante retomar sus planteamientos sobre esta etapa.

Según Piaget (1972) , a estas edades corresponde el estadio de las operaciones concretas, que abarca desde los 7 hasta los 11 años y se caracteriza por la aparición de operaciones lógico-aritméticas y espacio-temporales. En este período, los niños son capaces de resolver problemas de seriación, conservación y clasificación, logrando realizar operaciones, aunque siempre ligadas a la acción.

En relación con el juego en esta etapa del desarrollo, Piaget (1996) menciona que en este estadio se “abandona el juego egocéntrico de los niños en provecho de una aplicación efectiva de las reglas y del espíritu de cooperación entre jugadores” (Pp.190-191). Cabe recordar que, según este autor, el desarrollo avanza de mayor a menor egocentrismo y que, en estas edades, predomina el juego de reglas. Además, señala que:

Mientras el juego de ejercicio simple comienza desde los primeros meses de existencia y el juego simbólico a partir de los primeros meses del segundo año, el juego de reglas no se constituye sino durante el segundo estadio (es decir de los 4 a los 7 años) y sobre todo durante el tercer período (de los 7 a los 11 años) [...] el juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida (deportes, cartas, ajedrez, etc.). La razón de esta doble situación –aparición tardía y supervivencia más allá de la infancia– es muy simple: el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado. En efecto: así como el símbolo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas ciertas relaciones sociales se constituyen (p. 193).

Este último aspecto mencionado es crucial debido a que denota la continuidad de este tipo de juegos en la adultez y a lo largo de toda la vida, demostrando cómo se ve implicado en la socialización, y como herramienta para la vida en sociedad no solo en la infancia sino para toda la vida, lo cual reafirma la importancia de este tipo de talleres en la escuela y como estrategia del Centro de Salud. El juego reglado surge cuando la actividad lúdica se desarrolla en grupo y exige que los participantes establezcan acuerdos para su funcionamiento y en estas edades, los niños se van sumergiendo cada vez más en los juegos reglados y los juegos de mesa son adecuados para hacerlo ya que hay diferentes complejidades conforme se vaya aumentando en edad y capacidad de resolución y

juego. De los siete a los once años, los niños pueden entender las reglas y cumplirlas, “ejecutar las acciones y/o ajustarlas a un orden en tiempo y espacio en función a los resultados a lograr” (Díaz Arana, et al, 2023, p. 20). Como señala Del Val (1994), lo que caracteriza a los juegos de reglas es que los jugadores deben respetar las reglas y éstas determinan quién gana en el juego, este último aspecto no se encontraba en el juego simbólico en el que no hay ganadores. Además, en las edades correspondientes a esta investigación, se considera a la regla como sagrada e intangible ya que provienen y son enseñadas por un adulto y por lo tanto son inmodificables, según lo estudiado por Piaget y retomado por Del Val.

Cabe destacar que un contexto que posibilite y habilite el juego reglado es preciso para que esto se efectúe, y sin adultos que acerquen los juegos a los niños, nada de esto puede pensarse, no está de más recordar que el juego en los niños es un derecho que debe ser garantizado por los adultos, y entre estos, el Estado.

Vigotsky (1978) comparte que los juegos con reglas comienzan al final del período preescolar y se extiende a lo largo de la edad escolar y considera que “el juego que comporta una situación imaginaria es, de hecho, el juego provisto de reglas” y complejizando la cuestión es que invita a pensar que “no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente por adelantado” (p. 144). En el caso de este dispositivo estudiado, los juegos disponibles para los niños sí poseían las reglas formuladas de antemano puesto que se trataba de juegos de mesa.

Los Juegos Reglados son “una serie de juegos que dependen de instrucciones o reglas” (Sarlé, et al, 2010, p.13), sin dudas que seguir una regla requiere de instrucciones, pero es pertinente decir que la esencia de este tipo de juegos, está definida por las reglas, las reglas definen a este tipo de juegos. Estas autoras señalan que es necesario que haya una explicación clara de los juegos y para eso se tiene que conocer bien a las reglas, por eso me parece fundamental el periodo realizado previamente en esta experiencia de prácticas en donde se nos acercaron las reglas; es necesario que alguien que conozca el juego enseñe este conocimiento para que se logre jugar de manera autónoma en un siguiente momento. “Todos estos juegos se aprenden por transmisión social [...] Todos necesitan que al menos uno de los jugadores, sepa jugarlo y lo enseñe” (Sarlé, et al, 2010, Pp. 15-16).

Por último, frente a la pregunta ¿Qué son las reglas? Las autoras mencionan que las reglas son como contratos que indican la finalidad del juego y cómo jugar, siendo así las reglas el sostén y lo que diferencia a los juegos entre sí. Además deben ser precisas y claras, siendo un prerequisite el conocer las reglas para poder jugar pero destacan que esta no es la única condición para poder jugar ya que además, se necesita comprender “el para qué de esa regla”, y así se podrá captar el sentido del juego.

1.6.4 Las infancias y los niños; conceptos y argumentos.

Para abordar la categoría teórica de “niños” y con ella, las infancias, considero pertinente comenzar mencionando que, según la Convención de los Derechos del Niño (CDN), “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Naciones Unidas, 1989, art. 1°).

El niño es un ser siendo, es habitar la infancia, los niños son sujetos de derecho que se encuentran en desarrollo y “las identidades infantiles no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable, sino que deben ser entendidas como construcciones relacionales y dinámicas en permanente cambio y transformación” (Faas, 2018, p. 26), entender que hay diversas formas de ser niño es el primer paso para poder acercarnos a su estudio.

Posicionándose sobre el paradigma de la diversidad, autores consideran pertinente y necesario hablar de “infancias”, en plural, y no en singular; “hablar de los niños y las infancias en plural, a los fines de lograr un abordaje más amplio y diverso y sin que por ello se deje de buscar y plantear similitudes y líneas del desarrollo en las infancias” (Faas, 2018, p. 26). Desde esta pluralidad es que se da lugar a pensar la diversidad de formas de vida con la que cuentan los diferentes niños, además permite dar cuenta de que las condiciones materiales, familiares, estructurales, sociales, económicas, psíquicas, biológicas, culturales, entre otras, son desiguales entre los niños. En palabras de las autoras Giraldez y Guardia (2019), quienes refieren a las categorías de infancias, niñeces y adolescencias:

Así como se acuerda que dichas categorías se constituyen como una construcción cultural instituida socio-históricamente, también se ha comenzado a sostener que existen diversas formas de transitar la infancia, la niñez y la adolescencia en función de las condiciones materiales y simbólicas de existencia, de los factores sociales-económicos y culturales, del acceso a bienes y servicios. Esto implica la existencia de múltiples y diferentes infancias, en un mismo momento histórico, en un mismo contexto social (p. 40).

Por ello, es fundamental abordar las infancias como plurales y diversas no solo desde una perspectiva temporal estrictamente cronológica, que las limita a una franja etaria específica, sino como una construcción cultural determinada por factores socio-históricos, es decir, pensar a las infancias como constructos históricos-sociales, dependientes de las representaciones sociales que hacen a un momento histórico determinado; esto ha sido estudiado por distintos autores; el historiador francés Philippe Ariès (1914-1984) realiza un recorrido por las distintas concepciones históricas de la infancia, a través del estudio y análisis de documentos y obras de arte de las épocas.

Ariès (1987) plantea que han existido diferentes sentimientos de la infancia, entendidos como “la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del

adulto, incluso joven” (p. 178). Sostiene que en la sociedad medieval este sentimiento no existía y propone dos tesis sobre los períodos posteriores en los que sí se desarrolló esta conciencia.

En la primera tesis, menciona que en las sociedades de los siglos XVI, XVII y parte del XVIII no se lograba representar adecuadamente al niño ni al adolescente, ya que se les reducía a meras “cositas graciosas”. En este contexto, la infancia tenía una duración limitada al período de mayor fragilidad. En cuanto el niño alcanzaba cierta autonomía física, se integraba rápidamente en el mundo de los adultos, con quienes compartía tanto el trabajo como el juego.

La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad [...] en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven. La transmisión de valores y conocimientos, y en general la socialización del niño, no estaba garantizada por la familia, al niño se le separaba enseguida de sus padres y puede decirse que la educación, durante muchos siglos, fue obra del aprendizaje, gracias a la convivencia del niño o del joven con los adultos. (pp. 9-10)

En este período existía un sentimiento superficial hacia el niño, al que Ariès denomina mimoseo, el cual surgía en el ámbito familiar y definía al niño como una “cosita graciosa” en sus primeros años de vida. Su lugar en la familia y en la sociedad era insignificante y breve, y los adultos lo percibían como una fuente de diversión. “El niño se convierte, por su ingenuidad, su desparpajo y su gracia, en una fuente de diversión y de esparcimiento para el adulto” (p. 180).

A partir de finales del siglo XVII, esta situación cambió en algunos sectores debido a una transformación en las costumbres. Esto dio lugar a la segunda tesis planteada por Ariès, según la cual el niño y la familia adquirieron un nuevo papel en las sociedades industriales. La educación comenzó a institucionalizarse y la escuela sustituyó al aprendizaje como el principal medio de formación. “Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos” (p. 11).

Los niños fueron separados del mundo adulto para ser escolarizados, y la familia pasó a convertirse en un espacio de afecto. Se desarrolló un sentimiento de complicidad dentro del núcleo familiar, los padres comenzaron a interesarse en la educación de sus hijos y la organización familiar giró en torno a ellos. Esto llevó a lo que Ariès denomina “la polarización de la vida social del siglo XIX en torno a la familia y a la profesión, y la desaparición [...] de la antigua sociabilidad” (p. 12).

Bajo la influencia de los moralistas, se construyó un nuevo sentimiento de la infancia, que ya no era un simple mimoseo, sino una percepción más seria y auténtica del niño. Así, la infancia conquistó una posición central dentro de la familia, que comenzó a preocuparse por su bienestar, su educación y su futuro.

Para concluir con los postulados de este autor, Ariès señala que:

“El descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII y podemos rastrear su evolución en la historia del arte y la iconografía durante los siglos XVII y XVI. No obstante, los testimonios se vuelven particularmente numerosos y significativos a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII”. (p. 74)

A partir del análisis histórico de las concepciones sobre la infancia, se puede entender a las infancias no solo como una etapa biológica o natural, sino como un constructo social que se configura dentro de un entramado complejo de influencias culturales, políticas y educativas. Sandra Carli (1999) resalta la tensión entre la intervención adulta y la experiencia personal del niño, lo que pone de manifiesto que la construcción de la niñez como sujeto no es un proceso estático ni homogéneo. En lugar de ser una etapa definida por características universales, las infancias se construyen en el encuentro de las normas sociales impuestas por los adultos y las vivencias únicas e irrepetibles de cada niño. Este fenómeno se ve reflejado en las nuevas formas de experiencia social, que emergen dentro de un contexto de transformaciones en las políticas públicas, las dinámicas familiares y los sistemas educativos, los cuales, a su vez, están alterando las condiciones en las cuales los niños construyen su identidad. La reconfiguración de estos elementos, en un contexto de constantes cambios, influye directamente en la manera en que los niños experimentan sus infancias y en cómo se forman como sujetos dentro de la sociedad. Este enfoque resalta la importancia de comprender la niñez no solo desde los marcos teóricos preestablecidos, sino también desde las realidades dinámicas que cada niño vive.

Por último, en relación con la subjetividad de los niños, para comprenderla es necesario considerar no solo aspectos individuales, sino también sociales, biológicos y psicológicos. Es fundamental entender que el niño "adviene y deviene en el intercambio con su entorno, inmerso en un mundo de complejas relaciones. Los contextos histórico-sociales generan tramas y discursos en los cuales estamos inevitablemente inmersos, y es desde estos marcos que se van generando diferentes condiciones de producción de subjetividad" (Faas, 2018, p. 26). Las infancias son fenómenos influidos por el contexto social y el momento histórico en el que se desarrollan; no obstante, esto no excluye la existencia de procesos generales y compartidos que impactan a los niños en distintas sociedades.

En nuestro país, no fue sino hasta el año 2005 que se aprobó la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la cual derogó la Ley N° 10.903 de Patronato de Menores (el Régimen de Patronato de Menores era un sistema legal mediante el cual el Estado asumía la tutela y control de niños y adolescentes en situación de abandono, desamparo o conflicto con la ley) y estableció la aplicación obligatoria de la CDN. En este marco, la normativa dispone que “los organismos del Estado, con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación,

esparcimiento, juegos recreativos y deportes” (art. 20). Dicho artículo refuerza lo establecido en el artículo 31 de la CDN.

En síntesis, reflexionar sobre las infancias implica reconocer su complejidad, su diversidad y el respeto por sus diferencias, es concebir que son construcciones histórico-sociales y que existe un trayecto único en la posibilidad de ser niño y que, más allá de las singularidades, para permitirles un desarrollo integral y una vida digna, deben garantizarse derechos fundamentales como el acceso a la salud, educación, alimentación, seguridad, y al juego en los niños.

1.6.5 Sobre la educación, breve historización y conceptualización.

Teniendo en consideración que el contexto de estudio seleccionado corresponde a una escuela de la ciudad de Paraná, considero pertinente realizar una breve historización y conceptualización de la educación y su relación con la psicología, disciplina que nos compete.

Adentrándonos en la educación escolar propiamente, entre los siglos xvii y xix, la educación escolar no estaba necesariamente a cargo del Estado porque no se lo consideraba efectivo, sino que eran corporaciones las encargadas de brindarla, por ejemplo, las corporaciones religiosas; esto mostraba el dominio del saber pedagógico construido por fuera del estado y el financiamiento dependía de los recursos de las familias cuyos alumnos asistían a las escuelas. Recién hacia la segunda mitad del siglo xix fue que comienza a darse el “pasaje de la educación escolar basada en la lógica corporativa hacia una nueva configuración en la que la educación escolar pasa a ser una razón de estado. En términos de Michel Foucault, este proceso se denomina “estatalización” (Narodowski, 2005, p.38). Es de este modo que “se pasa a una oferta monopólica hegemonizada por el estado” y “el viejo anhelo de enseñar para todos [...] iba a ser motorizado por una nueva organización política montada sobre los Estados nacionales que habrían de acabar con la tradición corporativa y sus pedagogías” (p. 39). Este pasaje dependió de los procesos independentistas de cada país, su organización política y sus peculiaridades sociales, pero en general, el período de conformación de sistemas educativos nacionales se sitúa entre los años 1870 y 1930.

En Argentina, en 1884, bajo el ejercicio de la presidencia de Julio A. Roca se sancionó la Ley N° 1420, de educación común, gratuita, obligatoria y laica; siendo la piedra fundacional del Sistema Educativo Nacional;

“El binomio obligatoriedad- gratuidad escolar contribuye al progreso y a la emancipación de las clases sociales más pobres. La pedagogía construyó este concepto con el objeto de sacar a los pobres de las calles (donde significaban un peligro social) para disciplinar a la infancia en las escuelas, procesarlos de acuerdo con un currículum unificado, enseñarles hábitos, costumbres y una cierta moralidad”. (Narodowski, 2000, p.79)

Lilia A. Bertoni (2001) en sus aportes sobre “La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo xix” señala que en el marco de este dispositivo “escuela” y con la creación en Buenos aires, en 1884, de la Asistencia Pública, como un organismo municipal dedicado a asistir los problemas de la salud urbana o las emergencias, se formó un vínculo de control sanitario, de higienización y de vacunación como instrumentos de acción y eficacia que se extendió también en el ámbito escolar; siendo esto un control sanitario y social. En el año 1886, se crea el Cuerpo Médico Escolar del Consejo Nacional de Educación (CNE), aprobando en 1887 el plan de seguimiento de los niños y de control de la salud familiar conjuntamente con la asistencia pública debido al impacto de la

epidemia de cólera en la ciudad. Es de este modo que se vislumbra el rol de control social que ejerció el estado a través de las escuelas como dispositivo, con el objetivo de consolidar una identidad nacional.

Durante un largo período de tiempo estuvo en vigencia la Ley Nacional N° 1420, que enmarcaba al Sistema Educativo en nuestro país y bajo la cual se menciona en el Art. 1° que “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. Es hacia el año 1993 cuando se sanciona la Ley N° 24.195 conocida como Ley Federal de Educación, la cual definió a la educación como un bien social y una responsabilidad común. Esta norma organizó el Sistema Nacional de Educación, señalando el inicio y la dirección de su reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración en el marco de la época. Posteriormente, en 2006, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 reemplazó este marco legal, consolidando el derecho a la educación en Argentina, su financiamiento y su mayor alcance y se encuentra vigente en la actualidad.

Silvina Gvitz, et al. (2009) invitan a pensar el término educación como un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes (no solo contenidos escolares), adopta diferentes formatos en cada época y en cada sociedad y es necesario e inherente a las sociedades humanas ya que posibilita el crecimiento tanto individual como social, además implica al poder, mencionan las autoras que la educación es poder ya que desde su concepción, el poder “es la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (p.18). En síntesis, “educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad” (p.20).

Hay muchas maneras de pensar a la educación, desde miradas antropogénicas, disciplinares, pero sobretudo la educación es una práctica social, histórica y ético política; considero, tomando los aportes de Maltaneres (2020) que, la misma es una práctica debido a que es realizada por los hombres y para esto crean instituciones, leyes, sistemas; es social en tanto es propia de los seres humanos y necesaria para la vida en sociedad, en la cual se transmiten saberes pautados mediante reglas; es histórica y varía a lo largo del tiempo; y es ético política ya que posee una intencionalidad en los planes de estudio, las finalidades y las metas se fijan de manera política.

Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2005) señalan que Educar es un acto político y “la despolitización de las políticas educativas (en ocasiones presas de supuestos técnicos y en ocasiones presas de la lógica mediática) no hace sino erosionar la eficacia simbólica de una educación que debería asegurar igualdad, justicia y libertad para todos” (p.9). Educar es un acto político que sobresale las paredes de la institución escolar, sin embargo a fines de este estudio, nos limitamos a la educación escolar; la escuela es un campo institucional, entendido este como al “conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado [...] es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 27).

“La escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos y en los que ocupaban un lugar central las cuestiones relativas a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo”(Frigerio y Poggi, 1992, p. 20).

Carolina Scavino (2004) realiza un análisis sobre las relaciones entre psicología y educación en el marco de los procesos históricos de mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, apuntando en una cita de Talak y Ríos (1999) las siguientes consideraciones:

“El saber hacer sobre los niños vendría de la mano de los discursos científicos de la época, tanto del área de la medicina, como de la educación y la criminología. El discurso psicológico sería una de las herramientas de que se valdrían estas áreas para construir una regla sobre los valores de normalidad y patología del desarrollo infantil” (p.104).

El perfil de la tradición escolar sostenía rasgos positivistas y normalizadores, en donde el rol del docente constaba de una fuerte figura sobre la organización y la actividad escolar, el saber se depositaba en él, y el alumno era el receptor de ese saber; el gobierno de esa época avalaba la pedagogía positivista y se vió en la psicología experimental una herramienta de utilidad, Mercante y Senet son algunos de los referentes a partir de los cuales comenzó a ordenarse a la población infantil según parámetros de normalidad y anormalidad y haciendo de la escuela un espacio para la selección de población para ocupar puestos de trabajo y control de la población.

Hacia el siglo XX ingresa el discurso sobre la “escuela nueva” el cual apelaba a una mirada democrática sobre los alumnos, lo cual requería de una transformación en los maestros y los vínculos pedagógicos tradicionales. Hacia 1930 se espiritualiza este discurso, ingresando una lectura católica sobre la educación; y surgen oposiciones desde concepciones de la psicología evolutiva, tal es el caso de Ponce que “fija en la inteligencia la posibilidad de determinar el carácter del psiquismo propiamente infantil y erige en Piaget la figura más relevante de la época” (Scavino, 2004, p.107), y otros autores como Debat, Fossati y Ponce; sin embargo, se extendió hasta fines de la década de 1950 una educación nacionalista y católica. Por otra parte, en el siglo XX se relaciona a la Psicología con la medicina y la escuela es considerada un lugar en el que se puede detectar patologías infantiles.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en un contexto atravesado por dictaduras y procesos democráticos intermitentes, diferentes enfoques tensionaron la relación entre psicología y educación en Argentina: por una parte, se sostenía una visión técnica y diagnóstica del rol del psicólogo dentro de la escuela y, por otra parte, discursos más críticos e integrales emergían, influenciados por la pedagogía crítica junto al pensamiento latinoamericano, buscando pensar al niño y al aprendizaje en relación a su contexto tanto social como cultural.

Desde la vuelta a la democracia en 1983, comenzó a consolidarse una mirada más interdisciplinaria en el campo educativo. La psicopedagogía, la psicología educacional, la sociología

de la educación, entre otras, empezaron a dialogar entre sí para dar cuenta de la complejidad de los procesos de aprendizaje y de los vínculos que se construyen en la escuela.

Es así que se ha propuesto correr el foco de una visión centrada exclusivamente en el déficit o la patología, para empezar a reconocer al niño como un sujeto activo, portador de derechos y saberes, en línea con los cambios sociales, culturales y jurídicos del país. No obstante, aún persisten en muchas prácticas educativas ciertas lógicas heredadas de la pedagogía tradicional.

1.6.6 Estudio de caso. Retraso mental moderado: perspectiva del diagnóstico y la discapacidad.

Entendemos por estudio de caso a un fenómeno de interés en un proceso de investigación; requiere un análisis cualitativo sobre un sujeto u objeto específico, para conocer un tema estudiado, elaborando hipótesis, comprobándolas, o bien teniendo conocimientos nuevos del tema. En este caso, el sujeto de estudio fue un niño de nueve años que cursaba el segundo grado de la escuela primaria y que asistía al taller de juegos reglados, además contaba con el diagnóstico de Retraso Mental Moderado enmarcado por el Certificado Único de Discapacidad (CUD), el cual es un documento público válido en todo el país que prueba la discapacidad y permite ejercer los derechos y acceder a las prestaciones previstas en las leyes nacionales 22.431 y 24.901, que serán abordadas más adelante en este escrito.

Es por lo mencionado que considero necesario desglosar la categoría teórica de “Retraso Mental Moderado”, de la cual se desprenden las categorías de “Diagnóstico” y “Discapacidad”.

Comenzando por la palabra diagnóstico, etimológicamente proviene del griego “diagnōstikós” que quiere decir “a través del conocimiento” está compuesta por los vocablos “dia” que significa “a través de”, “gnosis” que refiere al conocimiento y “tikos” que significa “relativo a”. Antiguamente no se utilizaba en el ámbito médico sino que se usaba para indicar la capacidad de reconocer, es con el renacimiento que comenzó a dársele un sentido médico.

Tomando los aportes de Lovari (2019) puede decirse que los diagnósticos pueden ser una herramienta útil para comprender diferentes trayectorias de desarrollo y valorar la riqueza que aporta la diversidad. En algunos casos, permiten identificar apoyos específicos y realizar ajustes razonables cuando son necesarios. Sin embargo, no deben entenderse como una definición cerrada de la persona. Conocer un diagnóstico no implica, por sí solo, comprender ni aplicar las estrategias pedagógicas adecuadas. Dado que el aprendizaje impulsa el desarrollo, implementar prácticas educativas pertinentes se vuelve un propósito fundamental.

“El diagnóstico conlleva siempre una evaluación realizada principalmente a través de la entrevista entre el profesional y el consultante, teniendo en cuenta otras modalidades complementarias tales como el uso de batería psicodiagnóstica, informes previos, interconsulta con otras especialidades” (Barreiro, 2017, p. 216). Hoy en día, la clasificación de los diagnósticos en Salud Mental se basa en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión (CIE-10) y el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM V), y según la información recopilada en las entrevistas, este diagnóstico fue otorgado por un médico neurólogo para el otorgamiento del Certificado Único de Discapacidad, que según la normativa, para la evaluación y valoración de discapacidad deben usarse la CIE-10 y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF);

es preciso que una junta interdisciplinar otorgue este documento pero se brinda, según el criterio de dicha junta, en función de informes médicos y evaluaciones previas realizadas por un profesional.

Es necesario subrayar que, desde el posicionamiento que aquí se sostiene, los diagnósticos no deben entenderse como herramientas cerradas ni determinantes, ya que corren el riesgo de encasillar a los sujetos bajo etiquetas fijas que poco aportan a su proceso terapéutico. Por el contrario, se considera que el diagnóstico puede ser útil en la medida en que contribuya a construir estrategias de acompañamiento más integrales y contextualizadas, orientadas a potenciar las posibilidades del niño en lugar de limitarlo a partir de una mirada patologizante.

Continuando con el caso de estudio y su diagnóstico, cabe destacar que en el manual diagnóstico y estadístico vigente (DSM V), no se refiere al diagnóstico de retraso mental sino que menciona dentro de los trastornos del neurodesarrollo a la Discapacidad Intelectual (DI) dentro de la cual se especifica la gravedad, que sería moderado en este caso:

La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Se deben cumplir los tres criterios siguientes: A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas. B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad. C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (American Psychiatric Association, 2013, p.33)

Sin embargo, sí se encuentra nombrado de este modo en la cuarta edición del DSM, y a los fines de respetar la nomenclatura utilizada en el CUD, se mantiene esta manera de nombrarlo en este trabajo, a su vez, puede notarse que los criterios de uno y otro diagnósticos, no varían en demasía, es por esto que retomo la descripción que se realiza del Retraso Mental en el DSM IV:

La característica esencial del retraso mental es una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C). El retraso mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central. (American Psychiatric Association, 1994, p.41)

En el análisis de estos criterios se observa que hay coincidencias entre las definiciones mencionadas en el DSM V y en el DSM IV porque ambas incluyen un componente referido a la deficiencia intelectual, otro a la deficiencia en la adaptación y otro al factor etario; sin embargo, se diferencian en el modo de nombrar al trastorno, en el manual vigente se lo llama “Discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual)”, y en el manual anterior, se lo menciona como “Retraso Mental”, no obstante, muchos profesionales de la salud aún consideran a este manual (DSM IV) para llevar adelante sus prácticas ya que, como se observa en este diagnóstico, en algunos trastornos, los criterios no ofrecen variabilidades gruesas y se trataría más de un cambio en la nomenclatura.

Incluso se menciona de este mismo modo en el CIE-10, clasificación utilizada para la realización de este diagnóstico teniendo en consideración que según la normativa debe usarse esta clasificación para el otorgamiento de CUDs. El CIE -10 volumen 1 (2008), respecto del Retraso Mental dice que es un:

Estado de desarrollo mental incompleto o detenido caracterizado especialmente por un deterioro de las capacidades que se manifiestan durante la fase de desarrollo, capacidades que contribuyen al nivel global de inteligencia, por ejemplo, las funciones cognoscitivas, el lenguaje y las habilidades motrices o sociales. El retraso puede tener lugar con o sin otra alteración mental o física. (p.348)

Además, se expresa allí que los grados de retraso mental se evalúan por medio de exámenes estandarizados de inteligencia, y por la evaluación general del funcionamiento intelectual realizada por un profesional calificado para realizarla y que las habilidades intelectuales y la adaptación social pueden cambiar con el tiempo y mejorarse.

Por otro lado, el Dr Israel Lopez, et al (2005), retomando los criterios mencionados anteriormente, consideran respecto del Retraso Mental (RM) que si bien sería un problema psicológico, educativo o médico:

Se trata fundamentalmente de un problema social. Conocer las causas o factores que mantienen la prevalencia de esta entidad nos permitirá accionar sobre el futuro de estos pacientes y otorgarles una mejor calidad de vida.

Es importante convencerse de que no es una enfermedad, sino un estado de discapacidad que se manifiesta antes de los 18 años de edad y se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio, así como también por alteraciones de la capacidad adaptativa que se exteriorizan en dos o más áreas funcionales: Autonomía personal, Comunicación, Orientación en el entorno, Trabajo, Tiempo libre.

Si es moderado, las potencialidades de escolaridad serán solo hasta el 6º grado de la Educación Especial, pero sigue siendo susceptible de formación laboral y capaz de integrarse social y laboralmente con ayuda. (Pp. 1-2)

Desde mi punto de vista, es importante tener en cuenta el factor social en tanto posibilitante y habilitante, hacer una lectura de la red que rodea al sujeto para así construir con esa red, oportunidades. Esto se debe tener en cuenta en todas las edades de la vida, pero sobre todo en el período de la infancia porque el niño se encuentra en los primeros años de su desarrollo y la estimulación temprana puede contribuir a una mejora en la vida de ese sujeto. Y esto, a modo de reflexión personal, me lleva a pensar que si bien el diagnóstico de Retraso Mental incluye los factores de deficiencia intelectual y adaptativa, es crucial para un abordaje terapéutico el trabajo con aquellos otros significativos en la vida del sujeto. Contrariamente a esto, considero que un contexto que ignore o no pueda brindar estas posibilidades complejiza aún más estas características que hacen al diagnóstico, acotando el panorama y las oportunidades en el sujeto.

En concordancia con lo planteado en el párrafo anterior, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) menciona que los factores contextuales, los cuales abarcan el conjunto de circunstancias que influyen en la vida de una persona y en su estilo de vida, incluyen tanto los factores ambientales como los personales, los cuales pueden afectar a una persona con alguna condición de salud, así como su bienestar general. Los factores ambientales se refieren al entorno físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus actividades. Estos factores son externos al individuo y pueden impactar de manera positiva o negativa en su desempeño y en su capacidad para funcionar como miembro de la sociedad, además de influir en sus estructuras y funciones corporales.

Como se mencionó anteriormente, el Retraso Mental es un estado de discapacidad, retomemos qué han dicho las legislaciones respecto de la discapacidad en la Argentina.

En 1981, año en que el país se encontraba atravesando la última dictadura cívico militar, se sancionó la Ley N° 22.431 que estableció el denominado "sistema de protección integral de las personas con discapacidad" y en el artículo 2 menciona que la persona discapacitada es entendida como “toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. Esta normativa refleja una mirada asistencialista hacia las personas con discapacidad, ya que las posiciona como aquellos a los que hay que atender y no retoma su posición como sujetos de derechos, centrándose en que sean receptores de medidas de contención y atención. La Ley N° 25.504 fue sancionada y promulgada en el año 2001 y modifica un artículo de la ley N° 22.431 referido al cambio de Secretaría de Estado de Salud Pública (año 1981) a Ministerio de Salud de la Nación (año 2001).

Otra de las leyes vigentes en materia de discapacidad es la Ley N° 24.901, promulgada en 1997, la cual conserva la misma definición de personas con discapacidad pero introduce avances significativos en términos de derechos, reconociendo a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. A diferencia de la ley anterior, que se centraba en las asistencias y medidas aplicadas a estas personas, la Ley N° 24.901 establece claramente los derechos que les corresponden, sin enfocarse en las ayudas o intervenciones asistencialista, establece el sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

La Ley N° 26.378 sancionada en 2008, aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006”. Dicha Convención tiene como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. Y menciona que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno” (p. 1) y que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

Por último el decreto N° 698/17 creó la Agencia Nacional de Discapacidad, que fomenta el desarrollo y la aplicación de políticas que consoliden derechos de las personas con discapacidad, potenciando la transformación social y la inclusión.

Si bien la legislación se ha encargado de progresar en materia de la inclusión y los derechos para las personas con discapacidad, no siempre se cumplen con estas garantías, es por eso que en el campo de la salud, deben ser constantemente revisadas las prácticas y para esto es necesario conocer estos derechos.

A pesar de que la legislación ha dado pasos importantes en el avance de la inclusión y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, la realidad es que, en muchos casos, estas garantías no se cumplen de manera efectiva. Esto se debe a diversas barreras, tanto estructurales como actitudinales, que persisten en diferentes áreas. En este contexto, es crucial que las prácticas y procedimientos relacionados con el campo de la salud sean revisados de manera constante, asegurándose de que realmente se respeten y se cumplan los derechos de las personas con discapacidad y que se brinden los abordajes adecuados, desde el paradigma de los derechos humanos. Para lograr esto, es fundamental contar con un conocimiento profundo y actualizado sobre los derechos de estas personas, de modo que los profesionales de la salud puedan implementar medidas que promuevan su pleno ejercicio y acceso a la atención de calidad que merecen, fomentando a que la legislación no se quede solo en palabras, sino que se traduzca en acciones efectivas y transformadoras en la práctica diaria.

1.7 FUNDAMENTO DE LA ELECCIÓN DE LA MODALIDAD METODOLÓGICA

El diseño del trabajo integrador final tiene énfasis en la metodología de investigación de corte cualitativo, con un carácter exploratorio y descriptivo, debido a que este tipo de diseño permite una flexibilidad y un entramado de significados que conllevan a la producción de conocimientos y a la contrastación en la teorización de los mismos, priorizando la pregunta respecto al “cómo”. En este sentido, Hernández, et al. (2014) dicen que:

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos) Así, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos. (Pp.8-9)

A su vez, este es un trabajo de campo el cual conlleva en sí la riqueza del contacto interpersonal, en este sentido se valoran las fuentes primarias de información, priorizando el testimonio directo de los docentes, del psicólogo, la observación participante en los talleres, teniendo en cuenta la garantía del anonimato y la confiabilidad de la información. La experiencia de observación tuvo un rango temporal de realización entre los meses de julio a noviembre del año 2023, dando inicio al anteproyecto en el transcurso del año 2024 y a este TIF en 2025.

El contexto seleccionado es una escuela de la ciudad de Paraná, la cual cuenta con una población escolar perteneciente a los barrios aledaños a la misma. Este es un tipo de espacio considerado “institucionalizados” que según la autora Achilli (2009) “implican alguna organización pautada, jerarquizada que se comienza solicitando autorización al personal autorizado” (p.1).

En cuanto al universo de estudio, este corresponde a todos los niños que asistían a esta escuela de la ciudad de Paraná. Por otro lado, la población corresponde a los niños de segundo grado que asistieron a esta escuela y participaron en el taller de juegos reglados. La unidad de análisis, la cual es “la unidad acerca de la cual se recogen datos a través del encuestamiento directo o indirecto” (Torrado, 1983, citado en Guber, 2004, p. 62), es el dispositivo de juegos reglados en la escuela, la elección de esta unidad de análisis permite explorar el taller como estrategia de intervención que se implementó en los participantes, destacando el caso de un niño con retraso mental moderado. A su vez, encuentro como unidad de información complementaria: legajo del niño, informes escolares, notas periodísticas realizadas al director, profesional del Centro de Salud y docentes .

Por último, la muestra seleccionada es no probabilística y corresponde al caso de un niño con diagnóstico de retraso mental moderado ya que, [...] “Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 108). No se selecciona al azar, sino que se elige de manera intencional para profundizar en un caso específico relevante al fenómeno de interés.

1.8 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el marco de esta investigación y para dar respuesta a la problemática planteada desde una exploración teórico-práctica se consideró pertinente la recolección de datos desde distintas técnicas; como fuente primaria de la información, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, las cuales “tendrán una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo, al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan” (Steinar, 2011, p. 4). Es utilizada esta técnica ya que me permitió dar lugar a que las preguntas de la entrevista puedan variar dependiendo de lo que el entrevistado aporte, sin determinar de antemano el curso de la entrevista pero siempre respetando un marco que ordene en pos de los objetivos planteados, es decir que aporta cierta flexibilidad para plasmar lo que cada uno de los entrevistados construya en ese momento pero sin dejar de lado los objetivos por los cuales se originó la entrevista.

Se realizaron cuatro entrevistas individuales en distintos espacios del establecimiento educativo, a cuatro docentes de la escuela que se encontraban en relación con el taller de juegos y con el caso “T” tomado en esta investigación, cuyos roles son variados, y una entrevista individual al psicólogo encargado del taller realizada en el Centro de Salud. La elección de los entrevistados estuvo sujeta a posibilitar una mirada amplia tanto del dispositivo “Taller de juegos reglados” así como también del caso “T” y del contexto de vida de los niños de segundo grado de esta escuela primaria de la ciudad de Paraná.

- Entrevista N° 1: Directora.
- Entrevista N° 2: Bibliotecaria.
- Entrevista N° 3: Maestra Integradora.
- Entrevista N° 4: Maestra de segundo grado.
- Entrevista N° 5: Psicólogo coordinador del taller

En primer lugar se entrevistó a la directora, quien generó el nexo para poder continuar con la siguiente entrevista a la bibliotecaria, figura clave ya que el taller se lleva a cabo en el espacio de la biblioteca, con la presencia de esta docente en todos los encuentros, por otra parte, se realizó otra entrevista con la maestra integradora quien aportó valiosa información respecto del caso “T” y su inclusión en la escuela; además, se realizó la entrevista con la maestra del segundo grado de la escuela, quién enriqueció la información respecto del curso en general y del caso “T” en particular, por último, se llevó adelante una entrevista con el psicólogo encargado de llevar a cabo el taller de juegos reglados, quien brindó una mirada más específica en relación a la Psicología y el punto de vista del Centro de Salud.

Además, complementariamente a las entrevistas semiestructuradas, se hizo uso de la observación participante en el campo, es decir en el taller de juegos reglados en la escuela, la cual “designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, en el medio ambiente de estos últimos”. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 1); aunque esta técnica no se llevó a cabo con un enfoque etnográfico formal, al haber formado parte de los encuentros del taller de juegos reglados durante el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada, asistí de manera regular al espacio en el que se llevó a cabo la experiencia, desarrollado en la biblioteca de la escuela, presenciando un total de diecinueve encuentros, lo que me permitió recopilar información valiosa sobre el taller y los niños, así como también del contexto escolar, información que no puede ser ignorada en el informe de este Trabajo Integrador Final y la cual fue, en parte, registrada en pequeños fragmentos a los cuales se los considera como “micro registros de observación”. Utilizando dicha información, a modo de enriquecimiento de las interpretaciones sobre las frases significativas derivadas de las entrevistas, ampliando así la mirada del fenómeno de estudio.

Como fuente secundaria de la información, fueron recopilados diferentes documentos institucionales, como ser el Proyecto Institucional del Centro de Salud en donde se fundamenta al Taller, notas periodísticas y por otro lado, documentos correspondientes al niño Tomás (caso estudiado en esta investigación), entre ellos el legajo escolar e informes de diferentes maestros.

“La investigación documental permite “contextualizar” el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados;[...]. La investigación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación. De este modo, el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística.” (Yuni y Urbano, 2014, p. 100).

Para acceder a la documentación de Tomás, se procedió a realizar el correspondiente pedido de autorización institucional, en el cual se explicitó claramente que se iba a resguardar la privacidad y confidencialidad de los datos del niño. Este procedimiento tuvo como objetivo garantizar el cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación. Asimismo, se aseguró que la utilización del material fuera estrictamente con fines académicos, respetando la identidad del niño implicado.

1.9 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En cuanto a la técnica de análisis y procesamiento de la información, se optó por la utilización de la técnica de las “Frasas significativas”, la cual, según Díaz y Badano (2003), se basa en un proceso metodológico que implica una secuencia activa de acciones: “captar-construir-escribir-describir-comprender- el sentido”. Este procedimiento se enmarca dentro de una lógica interpretativa, más cercana a una actitud lúdica y artesanal del análisis que a un enfoque técnico y mecanicista. En palabras de los autores, se trata de “jugar a comprender: más parecido al acierto que a la certeza, a la artesanía que, a la industria; la recorrida por la entrevista juega a la comprensión” (p. 3). Esta perspectiva plantea un abordaje que no pretende arribar a verdades absolutas ni conclusiones cerradas, sino más bien desplegar sentidos posibles a partir del material discursivo recuperado en las entrevistas.

La técnica se aplica directamente sobre los textos desgrabados, trabajando a partir de ellos con dos grandes ejes de análisis: los temas y los modos. Por “temas” se entienden aquellas dimensiones argumentativas que emergen de manera reiterada en el discurso, y que giran en torno a materias significativas para el sujeto que habla. Estas reiteraciones no solo marcan la pertinencia de ciertas palabras o expresiones, sino que también permiten situar al sujeto en un contexto espacial y temporal determinado (social, político, cultural, económico). De este modo, los temas permiten identificar cómo la persona se posiciona a sí misma, cómo se distingue del conjunto, y qué aspectos de su experiencia considera relevantes o significativos para compartir.

En cuanto a los “modos”, éstos se refieren a los conceptos que se encuentran en una relación más cercana con la experiencia vivida por el sujeto. Se trata de núcleos de sentido que condensan formas particulares de habitar el mundo, y que aportan claves valiosas para la interpretación. Como parte del procedimiento analítico, se puede recurrir al subrayado o uso de resaltadores para marcar aquellas expresiones que, por su densidad semántica o su carga subjetiva, destacan en el texto. Son frases o fragmentos que condensan una perspectiva o un punto de vista, y que resultan reveladores para la construcción de sentido.

El objetivo final del uso de esta técnica es acceder a las categorías de sentido presentes en el discurso de los entrevistados. Estas categorías, vinculadas a una temática general, permiten avanzar hacia una descripción analítica del fenómeno investigado. Así, el trabajo con frases significativas no se limita a una codificación mecánica, sino que implica un proceso interpretativo complejo, donde la sensibilidad del investigador y su capacidad para establecer vínculos entre el texto y el contexto resultan fundamentales para la elaboración del análisis, reconociendo la construcción del conocimiento bajo el recorte de la realidad del observador que hace las distinciones a partir de su propia subjetividad.

Por último, para el análisis de la información se empleó la estrategia de la Triangulación, Denzin (1990) la define como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (como se citó en Aguilar y Barroso, 2015, p. 74). La

triangulación de datos refiere a utilizar diferentes fuentes de información sobre un mismo objeto de estudio para contrastar la misma, y así aportar mayor confiabilidad en los datos ya que se reconoce que una sola fuente de datos para un determinado tema puede ser limitante.

Entonces, se combinaron aquí datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas, las observaciones, documentos institucionales y notas periodísticas, para así contrastar y enriquecer las categorías construidas, aportando una mirada más amplia del dispositivo y su incidencia en los niños de segundo grado. Recopilando así la información a partir de lo dicho (frases significativas en las entrevistas), lo hecho (la observación en el taller), y lo escrito (en los documentos, proyecto, legajo, informes, notas).

CAPÍTULO II: INFORME

2.1 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos y la técnica de las frases significativas como herramienta para analizarlos, se buscó construir categorías analíticas y teóricas para su posterior procesamiento, haciendo énfasis en aquellas frases reiteradas y consideradas pertinentes para la investigación y el alcance de los objetivos planteados; teniendo siempre en cuenta la propia implicación y su análisis es que se busca el acercamiento a los interrogantes para ir desglosándolos y así analizándolos.

Las categorías de análisis construidas fueron:

- Roles y funciones: conocer y reconocerse.
- Cuidado, contención, inclusión: indicadores para abordar la complejidad.
- Jugar es Salud Mental: El juego como estrategia de APS.
- Incidencias del Juego reglado en niños de segundo grado.
- Desde la Mirada de un caso: Caso “T”.

Si bien estas categorías se encuentran apartadas en subtítulos, cada una de ellas tiene directa relación con las demás.

Con el objetivo de analizar el dispositivo “Taller de juegos reglados”, se postuló que la implementación es el proceso que permite observar y analizar la incidencia del taller, así como del caso particular de “T” y del entorno que atraviesan los niños de segundo grado de esta escuela primaria de la ciudad de Paraná, se consideró necesario incorporar diversas voces institucionales. Para ello, se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas.

Cuatro de estas entrevistas se realizaron en el ámbito escolar, con distintos referentes clave que aportaron miradas complementarias:

- Entrevistada N° 1 (E1): Directora de la institución.
- Entrevistada N° 2 (E2): Bibliotecaria (espacio donde se desarrollaron los encuentros del taller).
- Entrevistada N° 3 (E3): Maestra Orientadora Integradora (acompañaba a “T” en su trayectoria escolar).
- Entrevistada N° 4 (E4): Docente a cargo del segundo grado.

La quinta entrevista fue realizada en el Centro de Salud, con el psicólogo responsable del dispositivo, cuyo enfoque resultó fundamental para comprender el encuadre del taller desde su planificación y ejecución así como también, aportó su perspectiva disciplinar respecto de los juegos.

- Entrevistado N° 5 (E5): Psicólogo encargado del taller.

Cabe destacar que se optó por mantener las frases significativas de las entrevistas en su forma textual, es decir, respetando las palabras exactas utilizadas por los y las participantes, sin realizar una transformación o reducción conceptual de sus expresiones. Esta decisión metodológica responde a una perspectiva cualitativa situada en el enfoque de la complejidad.

Preservar las palabras originales de los entrevistados permite el acercamiento a la riqueza que ellos aportan sobre sus vivencias, reconociendo que cada forma de decir no sólo comunica información, sino que también construye sentido. Es por esto que la decisión de mantener las frases textuales busca no imponer una simplificación del relato de los entrevistados. En cambio, se favorece la emergencia de sentidos en diálogo con lo pensado aquí, permitiendo que el análisis respete la singularidad y la complejidad del fenómeno estudiado para luego ser tensionado con las construcciones teóricas consideradas pertinentes y con las observaciones realizadas.

Preservar la voz original fue, entonces, una forma de darle lugar al sujeto, a su subjetividad, y a la complejidad de las experiencias que se intentan comprender en este trabajo.

Asimismo, la información recolectada mediante la observación participante se incorporó con el objetivo de enriquecer los datos obtenidos en las entrevistas, las cuales se analizaron mediante el mencionado método de frases significativas, por último, se incorporó información de documentos institucionales brindados por los referentes, con la misma finalidad de complementar la información. Esta triangulación, permitió ampliar la comprensión del fenómeno en estudio, integrando los tres aspectos: entrevistas, observación y documentos, para favorecer un análisis más profundo y contextualizado.

2.1.1 Roles y funciones: conocer y reconocerse

En una primera instancia, se buscó explorar sobre los roles y funciones de todos los entrevistados en el contexto de la escuela y del dispositivo taller de juegos reglados, para acercarnos a la construcción del conocimiento, en el marco de la complejidad en la cual se da esta experiencia, reconociendo que se realiza bajo la subjetividad del observador; para conocer el posicionamiento de los entrevistados frente a dicho dispositivo y a la escuela y como forma de presentación de los entrevistados, entendiendo que el análisis del dispositivo en los niños, requiere comprender cómo se lo implementa, sostiene, interpreta y acompaña dentro de la escuela.

La pregunta inicial realizada fue:

“¿Hace cuánto tiempo estás en esta escuela y cuál ha sido tu rol y tu función?”.

La actual directora de la escuela, entrevistada número 1, responde que:

E1: “En la escuela hace 26 años que estoy, fui maestra de ciclo, después pasé a estar de vicedirectora y ahora actualmente estoy haciendo el rol de directora [...] Este año porque se jubiló el director y porque rendí el examen para dirección, tuve la posibilidad de poder concursar y ganar [...] Hace 26 años que trabajo, toda mi antigüedad, mi carrera, tenía 22 años cuando vine a esta institución, así es que conozco, tengo ahora alumnos de alumnos de los que fueron míos, así que sí, desde hace muchos años”.

Tanto a partir de las observaciones realizadas como de lo que se infiere de las entrevistas, se advierte que la selección de los grados que participan en el taller de juegos está a cargo del equipo de conducción. Es decir, se trata de una función específica de los directivos, quienes deciden qué cursos asistirán al taller según sus propios criterios. Esto se refleja en lo mencionado por la segunda entrevistada, es decir la bibliotecaria, cuando menciona que:

E2: “la dirección, el equipo de conducción, es el que elige qué grado por ahí necesita más, por la problemática, porque hay un grado que es problemático, porque el chico ahí integrado necesita. Entonces, por eso se elige el grado en particular, no es cualquier grado, es el que más o menos creen que necesitaría más ese tipo de herramienta para poder encontrar otras problemáticas”.

A partir de este primer interrogante de la entrevista, se pudo percibir en la entrevistada N° 1 que los años de práctica docente áulica y sus posteriores funciones directivas le permiten tener un conocimiento institucional y contextual, tanto nacional, local como institucional, de manera gradual y progresiva, atravesado por numerosos cambios a lo largo del tiempo. Estos incluyen transformaciones derivadas de los marcos curriculares surgidos de las leyes de educación, así como de modificaciones políticas, sociales y económicas, que condicionaron las prácticas y que han complejizado las dinámicas sociales.

Autoras como Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) señalan que, “el espacio de lo social no es un campo homogéneo ni "entero". Se encuentra recortado. Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se origina en distintas coyunturas históricas” (p. 17). Esta afirmación permite comprender cómo los cambios históricos y estructurales fueron "recortando"

el campo institucional y afectando su organización interna. En el caso de la escuela analizada, estos recortes se traducen en transformaciones concretas en las prácticas docentes, las dinámicas pedagógicas y las funciones directivas, tal como lo relata la entrevistada. Es de este modo que al haber permanecido por tantos años en esta institución educativa, la actual directora fue testigo y participe de estos cambios en la historia de la institución como tal pero más específicamente de cómo fueron impactando dichos cambios en las prácticas docentes en esta escuela en particular.

En cuanto al rol y función frente al taller de juegos, si bien la directora no participa en el jugar con los niños, interviene en lo que respecta a la gestión y decisión de los cursos que requieren de este espacio; para concluir con este rol, el psicólogo encargado del taller, menciona que:

E5: “el antiguo director, que pasaba por el taller, siempre estaba ocupado, pero si podía detenerse dos minutos se sentaba a jugar [...] la directora de ahora, a ella no le gusta jugar, no le gustan los juegos de mesa, pero siempre tuvo la misma buena disposición”.

Por otra parte, adentrándonos en las funciones de la bibliotecaria, entrevistada número 2, con respecto al dispositivo analizado, comenta:

E2: “Hace 28 años, ingresé como bibliotecaria [...] Yo soy la que ordeno, la que busco la ficha, la que recuento, doy de bajas, hay juegos que tienen menos fichas [...] y es un trabajo que, la verdad que también colabora mucho al taller, como es en biblioteca y los juegos también se usan a la tarde. Son juegos de la escuela y forman parte de las cosas que tiene la biblioteca. Y bueno, yo creo que también es un rol de poder conservar y cuidar para que todos lo puedan usar”.

En relación a los roles y funciones de la bibliotecaria, el psicólogo encargado del taller de juegos (entrevistado número cinco) comenta que “La bibliotecaria es excelente [...] lleva la biblioteca de una forma espectacular. Los chicos iban a jugar, a sentarse tranquilos, a jugar con sus juegos. Hace años que están los mismos juegos y juegan veinte chicos todo el tiempo, todos los días, y los juegos están bien, si se pierden algunas cosas. Eso es parte del taller, también el cuidado de los juegos”.

Esta mención es importante pues denota un reconocimiento de la función docente en esta experiencia de taller a lo largo del tiempo y además demuestra una valorización de estas funciones de cuidado y conservación para el taller. Este es un aspecto crucial ya que la conservación de los juegos, que son el material fundamental para poder realizar el taller, es lo principal para sostener la continuidad y existencia del mismo porque sin materiales no habría taller.

En cuanto a la Maestra Orientadora Integradora (MOI)², entrevistada número 3, respecto a sus tareas y funciones en la escuela expresa que:

E3: “hacemos el diagnóstico pedagógico al principio del año, y después se van haciendo durante todo el año, mini diagnósticos, y vamos viendo qué es lo que necesita el estudiante”.

La MOI no acompaña sola y exclusivamente a un niño sino que la valoración es en general, para brindar los recursos requeridos en la orientación e integración de los niños de la escuela que lo

² La Resolución 0978/06 del CGE expresa que el MOI es un docente de Educación Especial que cumple funciones en Escuelas de Educación General Básica, acompañando a sus pares en tareas áulicas.

requieran. En cuanto al dispositivo estudiado, según lo observado y conversado, ella no forma parte directa pero es a través de los docentes que lo conoce, respecto a esto menciona que:

E3: “Lo puedo conocer a través de los docentes, más que nada, porque no he participado activamente en el espacio. Pero de los docentes me parece súper enriquecedor que ellos vean también cómo el jugar puede modificar, modificarnos”.

En lo que refiere a los roles y funciones de la maestra de curso, a partir de la observación participante y las entrevistas puede discernirse que la maestra de curso es aquella que acompaña a los niños en su trayectoria aulica, llevando adelante los procesos de aprendizaje específicos y los lleva a cabo vinculando lo aprehendido en el taller de juegos; además, su función en lo que respecta al taller de juegos era acompañar a los niños hasta el espacio del taller y permanecer allí toda la hora, estando a disposición frente a cualquier requerimiento o eventualidad que se presente; por ejemplo, en el caso del niño Tomás, en cuestiones de su abrigo, su higiene, su postura, etc.

Frente a la pregunta por sus roles y funciones, el psicólogo encargado del taller de juegos en la escuela, entrevistado número 5, respondió que “En el Centro de Salud soy psicólogo, estoy en el equipo de niños [...] una parte del trabajo es en las escuelas. Yo voy a la escuela en formato de taller de juegos”.

Si bien es muy importante conocer de qué manera cada uno de los entrevistados desempeña su rol y su función de manera individual, este trabajo se da siempre en un entramado colectivo, que incluye interacciones sociales con otros, entre otros, con otros grupos; tal como sostienen Perkins y Salomon (1998) “lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios” (como se citó en Davini, 2015, p. 25).

Por otra parte, otro de los puntos indagados en las entrevistas fue sobre el origen del taller. Se procuró conocer cómo fue este comienzo para indagar cuánto sabían los entrevistados sobre este momento fundacional y, de ese modo obtener más información acerca de su posicionamiento frente al taller de juegos.

E1: “se trabajaba con la Defensoría del Pueblo y se empezaron a hacer talleres de juego con los docentes. Venían a hacer talleres con los docentes, aparte del taller de Esteban³. Y así es como que se fue haciendo una red y de ver la necesidad por ahí también de la violencia que se generaba dentro de la escuela con los niños. Entonces es como que a veces no solamente la violencia, sino por ahí carencias afectivas que también salen a través de la escuela. Por eso surge esta necesidad de implementarlo acá. Y por algo todavía lo seguimos llevando adelante”.

E2: “Hace como 10 años será que llegó el taller a la escuela, diez años u 8 años. Sí ¿Cómo llegó? No sé. Yo sé que un día estaba el otro director, el director anterior, y dijo que el centro de salud quería hacer un proyecto. No sé si el centro de salud se acerca o Esteban se acerca. Pero para trabajar el juego y él creía que era muy importante que los docentes primero sepamos jugar para poder, después eso, volcar en los chicos, porque si los docentes no sabemos, ¿cómo vamos a poder? [...] Empezaron con los docentes, el taller empezó con nosotros, y una vez que hicimos varios encuentros

³ Esteban es el psicólogo encargado del Taller de juegos reglados en la escuela

que hicimos juegos, nosotros jugábamos, nos enseñaban las reglas del juego, nos enseñaban cómo se juega esto, lo otro. Empezaron a venir los chicos y así siguió”.

En las respuestas arrojadas por las entrevistadas 3 y 4 no se reconocen frases significativas referidos a este punto y tampoco se les preguntó sobre el origen; según lo mencionado por ellas, su trayectoria en la escuela es relativamente breve, la maestra del curso comenzó a trabajar allí hace tres años y la MOI hace dos años, por lo que no vivenciaron el momento en que se originó el taller.

El entrevistado número 5 responde que se hacían reuniones en la escuela entre varias instituciones debido a las problemáticas:

E5: “En ese momento tenían muchos problemas en el barrio. De peleas entre bandas [...] Y había que hacer algo. Y en ese momento hacía el taller pero ... en el centro de salud. Y empecé a hacer el taller ahí. Y como había muchos juegos. Y me puse a jugar con los chicos [...] la directora dice ‘bueno, hagan algo , todos hablan y nadie hace nada’ y bueno, terminé yo”.

En relación a estas reuniones donde se conversaba sobre la necesidad de hacer algo con las las problemáticas que se venían observando; es el psicólogo quien asume una postura activa respecto a implementar el taller de juegos en la escuela, haciéndose cargo; siguiendo a Blanco, et al (2004) quienes distinguen las posiciones del “darse cuenta” y “hacerse cargo”, la primera entendida como un proceso sostenido de profundización y ampliación del campo de la conciencia de nuestro accionar cotidiano, y el segundo como la posibilidad de hacernos responsables de aquello que vamos descubriendo. En el decir del entrevistado, la demanda puede ser interpretada como que los reunidos se daban cuenta de las problemáticas, las debatían y eran conscientes de ellas, pero no se estaban haciendo cargo, por lo que al solicitar que “hagan algo”, la directora demandaba que se “hagan cargo”, y el Centro de Salud tomó las riendas proponiendo el Taller de Juegos, para abordar las problemáticas. En este momento me pregunto si la directora, como representante y parte de este problema no debía hacerse cargo también, sin embargo, pienso que sí, se hacen cargo desde la institución, al llamar a un equipo experto que pueda colaborarles.

2.1.2 Cuidado, contención, inclusión: indicadores para abordar la complejidad en la escuela

A partir de las frases significativas expresadas en el instrumento de recolección de datos, se pudo vislumbrar que, en esta escuela, la función trasciende lo meramente educativo. En este contexto particular, la escuela se erige como un espacio de contención, cuidado e inclusión en un entramado social signado por la vulnerabilidad.

La escuela está rodeada por barrios de la ciudad caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad, pobreza, violencia, al decir de los entrevistados:

E1: “Es un contexto de mucha vulnerabilidad [...] el contexto es de muchas necesidades básicas, como le decimos nosotros, de vivienda”.

E2: “viven en la pobreza la mayoría y en muchos casos también en un contexto de violencia familiar. Y no sé si tanto familiar sino barrial.

E3: “Están muy violentadas estas infancias desde lo psicológico, desde lo físico, desde lo nutricional. Yo veo muchas falencias, de todo ese combo, por así decirlo, en el contexto. Y que, bueno, llegan a la escuela con todo ese bagaje y mucha pobreza”.

E5: “Los chicos por ahí se crían entre los balazos. Entonces el contexto social es complicado”.

Frente a este panorama, la escuela de jornada completa cobra un sentido fundamental, no sólo como espacio de enseñanza formal, sino como un verdadero enclave de protección social. Al permanecer allí durante siete horas y media, los niños no solo acceden a contenidos educativos, sino también a alimentación (desayuno, almuerzo y merienda), vinculación afectiva significativa y una rutina que ofrece cierta estabilidad, se interpreta que la escuela cumple una función de contención frente a este contexto de complejidad en el que están insertos los niños que asisten a la misma.

Es a partir de las siguientes frases significativas que puede afirmarse esto:

E1: “es de jornada completa, es la única en Paraná, no existe otra escuela con esta característica. Nosotros estamos siete horas y media con los niños, entonces ellos tienen el desayuno, el almuerzo, la merienda, entonces en estos tipos de contextos es lo que hace que vengan a la escuela [...] es como un espacio de contención para los chicos pero con un aprendizaje, obviamente con la función educativa [...] si el chico no está en la escuela nosotros, llamamos, acompañamos, recibimos a la familia [...] acá todos tienen un nombre, un sentido y un lugar. Es lo que brinda la escuela”. Este testimonio evidencia un posicionamiento institucional que asume la dimensión vincular como parte intrínseca de la función escolar”.

E2: “la escuela siempre está apoyando y ayudando en todo sentido, no solamente en la parte educativa sino también en la parte social”.

E3: “llegan a la escuela con todo ese bagaje y mucha pobreza. Es muy difícil revertir como ese caminito si no le damos todo acá lo posible y demostrarles que otros mundos son posibles”.

Asimismo, la inclusión, entendida no solo como integración física en el aula sino como una participación activa y significativa en la vida escolar, también se presenta como uno de los ejes transversales en el relato de los/as entrevistados/as.

E4, por ejemplo, relata sobre el caso de “T”: “a él le gusta quedarse en la escuela, pero a la vez es como que el turno a la tarde ya es mucho para él, es mucho. Entonces se iba, pero se iba enojado, se iba peleando, y pegaba a todo el que estaba en la fila, le pasaba y le pegaba, cosas así [...] La escuela ha tratado de contener y de avanzar en todo lo que se pueda respecto de estos chicos. Así que yo creo que la escuela está bien posicionada respecto a lo que es la inclusión”.

El punto de la inclusión es importante ya que este estudio busca analizar también la incidencia del taller en la experiencia escolar del llamado “caso T” que corresponde a un niño del segundo grado que asistió al taller y que posee el diagnóstico de retraso mental moderado y se encuentra con intervención de MOI y de equipo interdisciplinario, según la información recopilada en los informes escolares. En relación con este niño, al que se le llama figurativamente con el nombre de Tomás, la directora menciona:

E1: “Es un niño que está con el EOE⁴ que antes era llamado el SAIE que es un equipo interdisciplinario que tiene una psicopedagoga, una psicóloga, una fonoaudióloga, una asistente social que vienen a la escuela y van acompañando junto con la MOI que está dentro de la escuela [...] que se encarga de la parte pedagógica de que haya una propuesta específica para T. Y es así, él tiene una propuesta específica con contenidos específicos, con objetivos específicos, con propósitos específicos que él tiene que alcanzar [...] se planifica, previamente se hace un seguimiento durante y después se hace un cierre pero siempre en la escuela no por fuera porque ellos no diagnostican, acompañan.

Además del abordaje del Equipo Orientador Escolar, en los informes escolares correspondientes a este niño, se menciona que “trabaja con PPI”, esto significa que cuenta con un Proyecto Pedagógico Individual (PPI), lo que denota la concepción del aprendizaje basado en el currículo oficial, pero realizando adaptaciones curriculares y evaluativas necesarias considerando su condición de discapacidad intelectual, por lo que se precisa una estrategia que resulte flexible, dinámica e integral, “incluyendo conceptos como el espacio o los materiales didácticos utilizados, para la eliminación de las barreras de acceso, así como las configuraciones de apoyo necesarias” (Lovari, 2019), confirmado según las entrevistas realizadas con la docente del curso, quien utiliza diferentes recursos dinámicos para el trabajo áulico, los cuales son retomados más adelante en el análisis.

Al entrevistar a la bibliotecaria, ella comenta que en relación a este tema, la Maestra Orientadora Integradora realiza un seguimiento del trayecto de este niño y sugiere que converse con ella, esto se toma en consideración y la MOI frente a la pregunta por la inclusión refiere que:

E3: “Desde la escuela, digamos, el paradigma de la inclusión va más allá de los diagnósticos médicos, sino va con el paradigma social de la discapacidad, que tiene que ver con las condiciones del contexto del estudiante y qué podemos hacer con ellos como docentes, porque no somos profesionales de las salud, por así decirlo. Entonces, el abordaje es desde ese lugar”.

Este paradigma se encuentra enmarcado dentro de la perspectiva de derechos y considera a la discapacidad como “un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno” (Lovari, 2019) por lo que una educación

⁴ Equipo Orientador Escolar

inclusiva busca reducir las barreras que evitan la participación plena de las personas en una sociedad, aportando nuevas dinámicas que potencien la participación de las personas con discapacidades.

La escuela, no solo dice que se posiciona desde este lugar sino que en la práctica puede contrastarse esto, al ocupar el rol de contención e inclusión, se presenta como un lugar en donde la participación de todos los niños toma un lugar central, y más allá de la flexibilización en la currícula y las dinámicas de aprendizaje, la igualdad caracteriza a la institución en tanto no se destaca al niño o niña con discapacidad sino que se lo integra como un alumno más, considerando las adaptaciones para que se logre la participación activa y significativa en la vida escolar, y esto también ocurre de este modo en el taller de juegos, al decir del psicólogo coordinador del taller: “Y es que es uno más en el taller,⁵ además nadie tiene un problema con eso”.

Una de las frases que llamó la atención y denota esta función que más allá de la educación implica un lugar de cuidado, y resume el tipo de relación que mantiene la escuela con las familias, el reconocimiento y la manera de representar que tienen los barrios hacia la escuela, es la mencionada por el psicólogo coordinador del taller:

E5: “esa escuela es como un paraíso porque a la escuela no la tocan. Siempre respetaron la escuela. Y los chicos están mucho tiempo ahí [...] Esos chicos tienen otra realidad. Además de la realidad del barrio”.

Romero Peña (2009) retoma la noción de contención dentro del ámbito escolar y señala que “cuando las acciones educativas formales no tienen ya la exclusividad en la distribución del conocimiento, el papel del cuidado y el amor se asumiría como necesario y socialmente exigido” (p.5). En este marco, los docentes son quienes “cuidan, aman y establecen sentidos para los ‘sinsentidos’ sociales de los ‘niños vulnerables’ [...] Es una función social exigida a los docentes, que sean los ‘contenedores’ de los niños, ante un aparente debilitamiento de las estructuras y dinámicas sociales” (p. 5).

Esto pone en evidencia que la función que se le requiere al docente se amplía más allá de la mera transmisión de saberes, y sobre todo en estos contextos como el investigado aquí, el cuidado pasa a posicionarse como rol fundamental de las escuelas. La figura del/la docente, entonces, se ve convocada a contener, sostener y significar la experiencia subjetiva de los niños y niñas, en un rol que desborda ampliamente la transmisión curricular.

Considero a esta institución como posibilitadora de otra realidad alternativa al barrio pero no externa ni ajena a él, que brinda una perspectiva distinta en la vida de estos niños, demostrando otra forma de habitar el entorno y recordando que los modos de concebir a las infancias varían en torno a los contextos de existencia.

Esta percepción institucional, no es ajena a las familias miembros de los barrios, ya que al ocupar este lugar de contención y alimentación para sus hijos, los barrios cuidan a la escuela y “a la escuela no la tocan” (E5). Al respecto, la directora de la escuela (E1) comenta que “si la familia

⁵ Se refiere a Tomás

entiende que nosotros queremos lo mejor para sus hijos y primero tenemos un vínculo y después pasamos al aprendizaje. Si la familia siente eso, trabajamos codo a codo con el mismo mensaje”.

Esta valoración y cuidado por parte de la comunidad también se refleja en notas periodísticas locales. En entrevistas documentales realizadas por Canal Once de la ciudad de Paraná, en agosto de 2024, en el marco del programa “Ayudar hace bien”, se evidencia cómo la escuela es reconocida por su labor social, recibiendo donaciones de ropa, calzado, alimentos, elementos de higiene personal y de limpieza, destinadas a acompañar y sostener a las familias que más lo necesitan.

En definitiva, la escuela, ámbito donde se realizó el taller y aquí investigada, no sólo educa, sino que cuida, contiene e incluye. En este hacer cotidiano, sostiene una función política y ética, posicionándose como un agente de salud integral y de transformación social en territorios donde los derechos básicos aún se encuentran en disputa.

2.1.3 Jugar es Salud Mental: El juego como estrategia de APS

El sistema de salud público cuenta con distintas estrategias para vincularse con la ciudadanía: puede aguardar que las personas acudan a los centros de salud y hospitales, o bien puede tomar la iniciativa y acercarse él mismo a las comunidades.

El dispositivo taller de juegos analizado se inscribe en este segundo tipo de abordaje, ya que, a través de un profesional Licenciado en Psicología, el Centro de Salud se acerca a la escuela para implementar allí el taller. De este modo, se trata de una estrategia de APS, en tanto se realiza en el territorio, con una lógica comunitaria. A continuación se presentan diversos elementos que permiten sostener esta afirmación.

En palabras del psicólogo, entrevistado número 5:

E5: “Hay que ir a poner el cuerpo [...] Estar ahí. Si no estás ahí no sirve [...] Uno es el niño que te traen los padres, otro es el niño que te trae a la escuela y otro es el niño que ves vos. Y a veces no coincide ninguno de los tres. Y ahí en la escuela, por lo menos, vos vas a su contexto, a su realidad”.

En este punto, Cavarra, et al. (2023) nos hablan de la relevancia en conocer las condiciones de vida de las personas usuarias, así como también su ubicación en el territorio, destacando “la importancia y efectividad de la promoción de la salud y prevención de la enfermedad, con participación de la comunidad” (p. 32) Y esto se realiza justamente por medio de un abordaje situado, en su contexto, en este caso, a través del dispositivo taller de juegos reglados en la escuela.

Lo dicho, refleja cómo en el acercamiento con los sujetos en su contexto se los conoce de distintos modos, más allá de los relatos; el adentrarse en su territorio, permite conocerlo en su complejidad, encarnar las problemáticas y las dinámicas sociales que las rodean, ampliando el recorte de esa realidad, e incluyendo otras variables que en la clínica individual no se presentan de ese modo. Para así abordarlo desde ese lugar, promoviendo la salud y previniendo enfermedades, pero también, interviniendo en las problemáticas que surgen, y utilizando al juego como estrategia para esto. Pensado el taller en sus orígenes como una propuesta frente a la violencia y a la carencia afectiva según lo mencionado por la directora.

Díaz Arana, et al (2023) afirman, en relación con lo expuesto en el párrafo anterior, que “la actividad lúdica es esencialmente comunitaria” (p.15) ya que promueve al desarrollo de la capacidad de convivencia social y los buenos tratos, disminuyendo la violencia y mejorando los modos de expresión, vinculación y desarrollo.

E5: “En la escuela te enfrentas a varias realidades y varias situaciones que tienen distintas complejidades. No es lo mismo que en la terapia individual [...] hay que estar atentos, hablar con los profes también para ver cómo se relacionan las cosas [...] Las intervenciones en la escuela no tienen nada que ver con la terapia individual”.

Las entrevistadas, en relación a esto mencionan:

E2: Yo sé que un día estaba el director anterior, y dijo que el centro de salud quería hacer un proyecto. No sé si el centro de salud se acerca o Esteban se acerca. Pero para trabajar el juego, y él creía que era muy importante que los docentes primero sepamos jugar para poder, después eso, volcar en los chicos”.

E1: “vino Esteban con esta propuesta del juego [...] y no es que solamente se jugaba en la hora de Esteban, o se juega, porque todavía tenemos el taller, sino que la idea es que los maestros aprendan a ir llevándolos a ellos [...] es más, cuando se empezó el taller, se empezó solamente con los maestros. Era un taller que lo implementaba Esteban con los maestros porque la idea era que nosotros aprendiéramos para obviamente después poder darles la clase”.

E3: “Tanto al niño como a los docentes nos colabora, digamos, porque vemos otras formas de vincularse y de manejarse en un espacio que podemos llegar a llevar al aula, que no necesariamente tiene que ser algo estructurado [...] de los docentes me parece súper enriquecedor que ellos vean también cómo el jugar puede modificar, modificarnos. Desde situaciones de la vida cotidiana hasta a sí mismo, digamos, incorporar nuevas cosas, transformarnos”.

El juego, lejos de ser una mera actividad recreativa, constituye una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las infancias. Reconocer su valor implica también pensar en su transmisión, no solo hacia los niños, sino hacia los adultos que los acompañan en sus trayectos educativos. En este sentido, el taller de juegos reglados implementado en la escuela se plantea como una estrategia de Atención Primaria de Salud, no solo en su incidencia directa sobre los niños, sino también como un dispositivo de formación docente para ponerse en juego en el trabajo con los niños.

El psicólogo encargado del taller asume una posición activa en este proceso, buscando enseñar a jugar a los docentes. Esta propuesta no se limita a brindar actividades específicas o técnicas concretas, sino que apunta a una apropiación más profunda de la lógica del juego como forma de intervención, encuentro y cuidado. Se trata de habilitar en los docentes una experiencia significativa que les permita incorporar el juego como una herramienta pedagógica y vincular, más allá del espacio acotado del taller.

Esta transmisión busca trascender el dispositivo puntual, instalando en la práctica docente una mirada que reconozca el juego como derecho, como lenguaje, como modo de vinculación, como modo de expresión y de elaboración simbólica. En este sentido, el taller no se presenta como una intervención aislada, sino como un recurso que se inscribe dentro de una política de cuidado en clave preventiva y comunitaria, coherente con los principios de la Atención Primaria de la Salud.

Acompañar a los docentes en el descubrimiento y revalorización del juego es también una forma de fortalecer sus herramientas institucionales para intervenir en la complejidad de las situaciones cotidianas escolares.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del juego a los adultos que educan no es secundaria, sino constitutiva del impacto transformador que puede tener un dispositivo como este taller. Se trata, en definitiva, de sembrar en el que enseña la posibilidad de jugar, para que ese juego pueda multiplicarse como práctica sostenida en el tiempo, ampliando su potencia más allá del momento y el lugar del

taller, y contribuyendo así a un clima escolar que reconozca las potencialidades que en el jugar se presentan.

En base a esto, fue fundamental lo recopilado por las maestras de la escuela, sobretudo la maestra del segundo grado de la escuela, ellas comentaron diversos modos en los que aplican y conciben al juego en esta escuela, al respecto las docentes mencionaron:

E1: “el juego es inherente a la vida del niño, entonces el juego siempre se prioriza [...] acá no todos los chicos van al taller, pero sí todos los chicos juegan en diferentes horarios, porque eso está puesto ya en el horario pedagógicamente, que todos tienen que tener la hora de juego [...] en la escuela tratamos de que todo sea no sea aislado, sino que sea una continuación de otro trabajo, por algo mismo, son proyectos institucionales que lo tienen que aplicar todos e integrar también [...] Acá aprovechamos con los juegos didácticos que tenemos la mayoría para que aprendan otro tipo de contenido a través del juego”.

E2: “hay muchos juegos que utilizan las palabras, la lengua, creo que un montón, matemática también, cuando juegan tienen que leer las reglas así que yo creo que sí, ayuda de otra manera como una herramienta más de lectura, para afianzar lectura y para afianzar los números”.

E3: “yo creo que siempre cualquier espacio que sea lúdico va a propiciar y fomentar cosas buenas en los niños, siempre. En esta situación específica más aún creo, desde otro lugar, darle herramientas y recursos, otra forma de vincularse [...] Los juegos de ellos son con armas. Tienen un palito y te construyen un arma, en vez de construir otras cosas. Desde acá siempre les invitamos a que puedan ir desde otro lugar”.

E4: “nosotros a veces hablamos de manera particular con él⁶ porque él mismo nos hace preguntas respecto a ciertos chicos también. Es como una forma que nosotros tenemos de desahogarnos y de que él nos brinde otras herramientas. Porque por ahí uno dice ‘Te habla, nada más te cuenta algo’, pero no, más allá de lo que te cuenta te está dando una herramienta. Vos tenés que saber ver dónde está”.

Refiriéndose al uso de juegos para enseñar contenidos académicos, la maestra del segundo grado dice: “teníamos diferentes cajas con letras, con juegos, con sílabas, con oraciones. Y bueno, arrancás primero con las palabras, con el abecedario y de ahí vas avanzando. Y después ellos mismos sacaban y armaban oraciones, armaban palabras [...] también se llevaban de acá las cajas con sílabas y armaban palabras. Hay otra caja que tiene animalitos y vos tenés que armar la palabra [...] teníamos un supermercado. Habíamos traído diferentes bolsitas de azúcar, de yerba, de fideos, de arroz, botellas de leche. Entonces, las enjuagamos y, bueno, después las poníamos ahí, les poníamos papel, las cerrábamos y les poníamos precios. Teníamos una caja con billetes, entonces ellos jugaban y aprendían un montón”.

El trascender del Taller de Juegos Reglados a otros espacios de la institución escolar, es decir, a las aulas, a la biblioteca en tiempos extra al taller, permite fortalecer y hacer más efectiva la estrategia de APS, ya que no se limita a un ámbito específico ni a un tiempo acotado, sino que se

⁶ Hace alusión al psicólogo encargado del taller

proyecta y se entrelaza con la vida cotidiana de la escuela y con ella, con la de los niños que allí asisten. De este modo, el taller deja de ser un mero espacio aislado para convertirse en un dispositivo transversal que habilita nuevas formas de vinculación, intervención y acompañamiento tanto para los docentes como para los niños, fomentando nuevas dinámicas de interacción entre ellos. En esta expansión del juego reglado hacia otros espacios, se potencia aún más su capacidad preventiva y promotora de la salud, al abrir posibilidades que trascienden lo lúdico y permiten abordar las problemáticas que atraviesan a las infancias.

Gloria Edelstein (2005) retoma la concepción de las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales históricamente determinadas y en un tiempo y espacio concretos, que responden a necesidades que se encuentran más allá de las intenciones individuales y, recuerda que solo pueden entenderse en el marco del contexto social e institucional, “la enseñanza no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que proviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (p. 140).

Otro punto importante a considerar en este análisis son los objetivos del taller. Estos se encuentran enmarcados en un proyecto elaborado por el equipo intersectorial de Niñez y Familia del Centro de Salud, titulado “Taller para niños/niñas/jóvenes: la escuela como espacio lúdico”.

En dicho proyecto se menciona que los objetivos generales del taller son:

- “Promover un espacio lúdico para el desarrollo de diferentes recursos y capacidades en les niños, docentes y les adultos referentes, que permita el ejercicio activo de sus derechos”.
- “Prevenir la violencia escolar, apelando al juego como un recurso metafórico para simbolizar algunos aspectos emocionales”.

Los objetivos específicos son:

- “Favorecer el despliegue de aspectos cognitivos y su complejización”.
- “Fomentar el desarrollo de espacio de relación social entre pares”.

Al preguntarle en la entrevista al psicólogo responsable sobre el objetivo que se plantean desde el Centro de Salud en relación con este dispositivo en particular, su respuesta fue: “el objetivo es ir a otra escuela”. Esto puede pensarse en términos de abordajes situados como el reconocimiento por parte del profesional, del requerimiento en distintos lugares de la ciudad de este tipo de estrategias, y frente a esto, la posibilidad de seguir ampliando los sectores en donde se brinda el taller y lo que con él se pretende alcanzar. Esta afirmación no alude a los fines inmediatos del taller en sí, sino a una mirada ampliada, que pone de relieve la voluntad de replicar esta estrategia en otras instituciones. Desde esta perspectiva, se interpreta no sólo como una intervención puntual, sino como parte de un abordaje situado y territorial, propio de la Atención Primaria de la Salud, que reconoce la necesidad de expandir estas prácticas hacia otros contextos escolares de la ciudad donde también se detectan demandas similares.

Considero que la examinación del dispositivo taller de juegos reglados, en tanto estrategia de atención primaria de salud es un punto crucial en todo este trabajo; tomando esto en cuenta me parece pertinente mencionar que en dicho documento, los mismos profesionales traen a colación que este es un espacio grupal para niños en el cual se propone el trabajo de promoción, prevención, fortalecimiento y acompañamiento a los niños, a través del juego y juegos reglados, y a partir de instancias lúdicas y de encuentro entre pares. Lo cual confirma a la propuesta como una estrategia de APS, en función de lo desarrollado en el Marco Teórico de este Trabajo de Investigación.

Según lo planteado en el mismo documento, se parte de la idea central de que es fundamental el “reconocimiento del derecho a jugar de los niños, niñas y jóvenes y con la necesidad de sostener estrategias de promoción y prevención de salud mental”. Ya que sostienen que se ha incrementado la pérdida de espacios lúdicos por lo que “el sostenimiento y la generación de momentos de juego lejos de ser privativo de los niños y niñas debe incluir a los adultos referentes, como garante del sostenimiento e involucrados progresivamente”, esto coincide con lo mencionado por la MOI “yo veo que no hay mucho espacio de juego por fuera de la escuela, vínculos sanos, vínculos amorosos”.

Jugar es Salud Mental y es un derecho en los niños que debe ser garantizado por los adultos responsables de ellos, y entre estos, el Estado, por lo que este tipo de espacios reconoce el carácter que la legislación ⁷ le aporta al juego, como derecho básico de todos los niños y niñas, y como tal, debe ser garantizado; “Jugar es condición necesaria para que haya niñez [...] jugar es un modo de practicar el cuidado de las infancias y por lo tal jugar es Salud Mental” (Díaz Arana, et al. 2023, p. 5).

⁷ Es decir, la declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas y la Ley Nacional N° 23.849, como se mencionó en el apartado “¿cómo definimos al juego?” dentro de la perspectiva teórica.

2.1.4 Incidencias del Juego reglado en niños de segundo grado

Para reconocer las incidencias de un dispositivo de APS en niños, resulta fundamental retomar la categoría teórica de infancias no como un concepto homogéneo, sino como una construcción plural, atravesada por variables históricas, sociales, culturales e institucionales. Tal como sostiene Frigerio (2006), pensar las infancias implica reconocer la multiplicidad de relaciones que entran en juego y las múltiples formas de ser niño en contextos diversos. La autora advierte que “la infancia siempre tuvo tantos rostros como sujetos singulares, tantas figuras como clases sociales” (p.326).

Desde esta perspectiva, cada proceso infantil es único, pensar la infancia como un constructo social que se configura dentro de un entramado complejo de influencias culturales, políticas y educativas permite pensar al dispositivo de juegos reglados como posibilitador del acceso a esas trayectorias singulares en su complejidad; el juego incide de manera singular en cada niño y en cada experiencia, es por este motivo que se busca analizar a través de las frases significativas de los referentes, estas incidencias, acercándonos a la implementación del taller en el segundo grado de manera general en el contexto particular de la escuela, pero ahondando en el caso singular de un niño que a su vez presenta el diagnóstico de Retraso Mental Moderado y, también, teniendo en cuenta lo observado a partir de mi experiencia como participante del taller y los informes escolares del niño.

El juego, como se sostiene a lo largo de este trabajo, favorece el desarrollo infantil, promueve la salud mental y sirve como medio de comunicación con los niños, estos son aspectos fundamentales para pensar al dispositivo estudiado y considero que, debe ser contrastado con lo observado en el taller, es por esto que se buscó indagar sobre los cambios concebidos por los docentes, en los niños de segundo grado de la escuela primaria de la ciudad de Paraná. Particularmente, los juegos de reglas “son juegos de combinaciones sensorio-motoras o intelectuales con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados” (Piaget, 1996, p. 196).

Respecto de las incidencias del taller de juegos reglados en los niños de esta escuela, los referentes institucionales mencionaron:

E1: “Cuando el niño logró una autonomía de juego, una autonomía de poder decidir lo que está bien, lo que está mal, de que logre la tolerancia, de que logre reconocer al otro, se pasa o se prioriza a otro grupo que tenga más necesidades”.

La autonomía de juego, de discernimiento, la tolerancia, el reconocimiento del otro, son habilidades necesarias en las infancias, y es a través del juego que pueden ponerse en práctica y afianzarse o aprenderse, estos rasgos del juego son priorizados en el relato de la directora como punto de evaluación de la incidencia del juego en los niños, reconociendo que una vez que se alcanza esto, podría priorizarse dar el taller a otros niños.

También, la directora menciona respecto del segundo grado: “no solamente tenían a este niño, sino que había otros casos donde también había que buscarle la manera de ayudar [...] por ejemplo, los turnos de intercambio. Saber que hay un turno de intercambio para hablar uno, esperar al otro, y

eso también después lleva a comprender consignas. La oralidad es una de las cosas que acá fortalecemos mucho”. Mediante el taller, se busca fortalecer los turnos de intercambio para luego poder aplicar este aprendizaje en diferentes áreas. Al haber una continuidad de lo aprendido en el taller, en el aula, se refuerza el aprendizaje de esta habilidad lo cual fortalece el saber, para ser aplicado en otros espacios de la vida cotidiana.

Según Piaget (1972), a las edades de los niños del segundo grado les corresponde el estadio de las operaciones concretas, que se caracteriza por la aparición de operaciones lógico-aritméticas y espacio-temporales. Los niños mediante este tipo de estrategias practican la resolución de problemas de seriación, conservación y clasificación, logrando realizar operaciones, aunque siempre ligadas a la acción, el recurso lúdico liga este tipo de operaciones con el hacer, fomentando la práctica y el aprendizaje de las mismas.

E2: “a lo largo de los meses uno va viendo el progreso y cómo directamente no necesitan ni que vos los guíes ni que les digas nada, ellos ya saben, entran ordenados, esperan, esperan que llegue el otro grupo para poder sacar los juegos”.

E2: “El grupo era bastante revoltoso al principio [...] El cambio de cumplir las reglas, de tener paciencia, de poder esperar al otro. Yo creo que eso les hace re bien para todo el ámbito, no solamente para el ámbito del juego [...] A los chiquitos le damos más juegos didácticos diríamos y sí porque hay muchos juegos que utilizan las palabras la lengua creo que un montón, matemática también cuando juegan tienen que leer las reglas así que yo creo que sí, ayuda de otra manera como una herramienta más de lectura, para afianzar lectura, para afianzar los números [...] posibilidad de encontrar también a través del juego sus dificultades de aprendizaje, sus dificultades familiares, porque vos ahí charlas, hablás, te cuentan cosas, los chicos se abren, diríamos, de otra manera”.

El juego reglado precisa del establecimiento de determinado orden para su ejecución, normas de convivencia entre los jugadores y administración del tiempo, el espacio y de los turnos entre los participantes, esto requiere del ejercicio y modificación de conductas y actitudes, en donde se ponen en práctica las habilidades sociales, motrices y cognitivas, sin esto, no se puede jugar a determinados juegos.

La paciencia y la espera se practican a la hora del juego y todo esto es posible al haber un encuadre que enmarque las normas que deben cumplirse al estar dentro del espacio; el ingresar a la hora del taller, ya indica un orden que hay que respetar, esto coincide con lo que se observó, en cuanto los niños ingresaban a la biblioteca, lugar donde se realizaba el taller, se sentaban de manera ordenada a esperar a los demás compañeros y cuando estaban todos presentes, ellos solos seleccionaban a qué jugar y decidían el espacio en donde se acomodarían para hacerlo; al principio de los encuentros era preciso indicarles que se sienten a esperar y que luego elijan un juego, que durante el mismo se mantengan sentados, y se les alentaba a que jueguen por un tiempo prolongado, es decir que no cambien tan rápido de juego sino que los terminen o que jueguen por un tiempo sostenido, pero luego se percibió una internalización de esas normas ya que lo hacían de manera autónoma, es decir que se

logró vislumbrar la autonomía adquirida de las normas, de la espera, la paciencia y el reconocimiento del espacio y del tiempo.

Además, al tratarse de una escuela primaria, y según lo conversado con la directora, los contenidos curriculares buscan también reforzarse en estos espacios, y así el aprendizaje de las palabras y números también se pone en práctica en el taller de juegos reglados, continuando con la línea de los saberes a través de diferentes ámbitos de la institución, esto es clave al tratarse de una escuela de Jornada Completa en donde se cuenta con Espacios de Definición Institucional (EDIS), donde se ponen en práctica los contenidos curriculares, en diversos espacios de taller. Es importante señalar que el dispositivo en cuestión no está incluido dentro de los EDIS pero me parece importante poner en relación los espacios en cuanto a un contexto institucional y la presencia de la continuidad entre los saberes curriculares y los espacios que no son los meramente aulicos y convencionales.

Por otra parte, la maestra del curso comenta:

E4: "Hay muchos chicos que les ha ayudado muchísimo [...] por ahí muchas veces ellos juegan sin reglas. Ellos no aplican reglas en el juego. A no ser aquellos alumnos que van a fútbol, a voley, ellos sí, pero el resto es como que nada, y esto les ayuda un montón. A mí, te digo sinceramente, en las clases me ha ayudado muchísimo porque yo puedo aplicar un montón de cosas. Por ejemplo, el ludo, ellos juegan acá, nosotros a veces lo llevamos al aula y a veces ellos se ponen nerviosos, ¿viste? 'No, no, no, ya está', les digo yo. 'Vamos por turno, no se apuren. El que llega primero, llega primero, no se apuren ustedes. No es que perdieron, sino que vamos más atrasados'. Es como los contenidos, que a veces algunos van más rápido y otros van más atrasados. Bueno, así comparaciones así como para que ellos puedan ir. Pero sí, te ayuda mucho".

Al preguntarle sobre el juego habitual en los niños, la docente del segundo grado reconoce que los niños que no asisten a deportes, no tienen acceso al juego de manera reglada; cabe destacar que esto se toma como una afirmación parcial ya que no puede ser generalizable que todos los niños de este segundo grado que no asisten a deportes no tienen acceso al juego de manera reglada, pero se vislumbra el hecho de que no es un espacio recurrente en la mayoría de ellos, por lo que confirma lo sostenido anteriormente sobre la pérdida y disminución de estos espacios, es así que el taller acerca y refuerza esa posibilidad de juego reglado en ellos, donde los docentes notan una necesidad de dichos espacios y las incidencias que tiene este tipo de juegos en ellos; retomando a Piaget (1996) refiere que el juego de reglas aparece de manera tardía y subsiste más allá de la infancia, en la vida adulta, y esto se debe a que este tipo de juego es "la actividad lúdica del ser socializado. En efecto: así como el símbolo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas ciertas relaciones sociales se constituyen" (p. 193).

Además, la docente comenta que aplica las herramientas del mismo taller en el aula, dejando entrever al juego reglado como medio que permite enmarcar al ejercicio de los niños; considero significativo que según su mirada, ella dice que les ha ayudado mucho, y entiendo que reconoce lo mucho que le colabora también para poder brindar los conocimientos en la clase, es decir que le brinda recursos a ella para el trabajo con los niños, lo cual incide de manera beneficiosa también en los

procesos de ellos, ya que es sabido que con cuantos más recursos cuente la docente, mejor va a poder adaptarse a los procesos de los niños.

Este tipo de enseñanza a través del juego se fundamenta en la llamada “Metodología de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)”, que en los aportes producidos por la Fundación Bosco Global (2021) se refiere como una metodología en la cual se usa el juego como herramienta educativa con diversas posibilidades, tales como el apoyo al aprendizaje, la asimilación de contenidos y la evaluación de conocimientos, “el ABJ supone la utilización, adaptación o creación de un juego para usarlo en el aula y, de esta forma, trabajar o reafirmar unos contenidos lo que sería estudiar jugando” (p.19).

Continuando con la entrevista con el psicólogo referente, él retoma en relación a las incidencias del juego en los niños del segundo grado, el caso de una niña que estaba atravesando un duelo y comenta:

E5: “La otra vez había una nena que estaba haciendo un duelo y no aprendía nada, no sabían qué hacer con ella, no aprendía nada. Y la chica estaba inhibida por el duelo. Me lo dijo a mí jugando [...] ella vivía pensando en eso. Cuando habló, yo lo avisé en la escuela, tardaron diez segundos en llamar a la madre, decirle, preguntarle qué pasaba con eso. Vimos cómo era, estaba todo bien, nada más que la chica, la nena hacía un duelo”.

A partir del juego, se despliega la posibilidad de comunicarnos con los niños y, a través de este nos acercamos a construir una relación con ellos, a través del mismo es que emerge su subjetividad por eso puede ser un indicador de posibilidades e imposibilidades, preocupaciones, conflictos, y más dificultades; el juego actúa como una vía de comunicación entre el adulto y el niño, y colabora en la identificación de posibles dificultades que precisen de intervenciones o tratamientos más específicos.

La Dirección Nacional de Abordaje Integral de Salud Mental y Consumos problemáticos, a través de la Red Federal de Juegotecas, afirma que por medio del juego, los niños y niñas pueden desplegar su subjetividad y mostrarnos sus preocupaciones y/o conflictivas, ellos “incluyen en la escena del juego vivencias que los inquietan, perturban o molestan. Incluso pueden detectarse situaciones traumáticas” (Díaz Arana, 2023, p.13).

E2: “Encontrar también a través del juego sus dificultades de aprendizaje, sus dificultades familiares, porque vos ahí charlas, hablás, te cuentan cosas, los chicos se abren, diríamos, de otra manera”.

En el caso de esta niña traída por el psicólogo, se vislumbra cómo a través del juego ella comunicó lo que le estaba impidiendo desenvolverse en el resto de las áreas, y dejando notar así su propia subjetividad puesta en escena.

Otra situación acontecida bajo mi presencia en el taller en la que se observó claramente cómo a través del juego, los niños pueden mostrarnos sus conflictivas, fue la experiencia de una niña de segundo grado que se encontraba atravesando una grave problemática en la casa, pues su padre golpeaba a su madre mientras la niña se encontraba presente en la casa; ella casi no hablaba, se mostraba muy tímida, si se le preguntaba algo respondía con monosílabos, en una oportunidad,

jugando en el taller, recoge dos maderas y empieza a representar una discusión entre una mamá y un papá, a partir de eso, el psicólogo habló con las docentes para que se contacten con la familia y luego los vecinos comentaron la problemática por la cual ella estaba atravesando, después de esto la niña pudo poco a poco demostrarse más abierta a conversar dentro del taller.

A través de este espacio de APS, como se afirmó y argumentó anteriormente, se posibilita la detección temprana de las señales de alarma que pueden estar inhibiendo a los niños en su accionar, ya que se habilitan canales de comunicación con los niños y niñas; en estos espacios lúdicos, los profesionales pueden conversar y observar a los niños y a partir de esta información, realizar el abordaje que corresponda, como en el caso de esta niña que no podía aprender por estar en una situación de duelo y a partir de lo conversado con ella en el taller, se pudo desplegar el debido accionar para que ella logre atravesar ese duelo de una manera más amena; si bien este ejemplo ilustra con claridad la incidencia que puede tener el juego en los niños, no está de más aclarar que este análisis resulta limitado por tratarse de una frase a partir de la conversación mantenida con el psicólogo, en donde no se siguió indagando sobre la singularidad de este caso, sino más bien se lo toma a modo de ilustrar la incidencia del taller de juegos en los niños del segundo grado, y el carácter terapéutico que posee el juego en sí, citando al psicólogo entrevistado, “el juego te lo muestra todo, tenés que estar atento y disponible y dispuesto a entender. En el juego nadie se puede ocultar, ni siquiera los adultos. En cualquier juego”.

En relación a otro niño del segundo grado en quien se reflejan las incidencias del juego, el psicólogo encargado del taller dijo:

E5: “Seguramente te acordas del chico deambulador, de segundo grado. Hay un chico que ya hemos logrado que no deambule, pero era... ‘Ya jugué’, eran dos minutos, ya jugué y nunca jugaba. Deambulaba, deambulaba, deambulaba, deambulaba”. La insistencia en el relato del deambular es tomada en cuenta ya que ilustra cómo el niño no lograba jugar sino en su lugar, respondía con el deambular, lo cual llamó la atención y requirió de intervenciones para que este niño pueda jugar.

Me parece importante retomar los aportes de la Red Federal de Juegotecas en Salud, dependiente de la Dirección Nacional de Abordaje Integral de Salud Mental y Consumos Problemáticos (2023) quienes mencionan que:

No todos/as los y las niñas juegan, y quienes lo hacen, no lo realizan de la misma manera. Las causas por las cuales un niño o niña no juega pueden ser múltiples. Sin profundizar en este aspecto, se señala que la imposibilidad de jugar en un niño es una señal de alarma que debe ser atendida temprana y oportunamente. Asimismo, el juego en los y las niñas puede ser diverso de uno/a a otro/a, incluso cuando tienen la misma edad cronológica. El juego de un niño/a se encuentra estrictamente ligado a su desarrollo integral, a las variables intra e intersubjetivas, a

la cultura que habita, al contexto socio-histórico, entre otras. Esta multiplicidad de factores hace que el juego presente diferentes formas. (p.17)

Continuando en la entrevista, el psicólogo confirma que es a través del juego que se logra que niño no deambule y agrega:

E5: “y a través del encuadre, por eso hay que sostener un encuadre fijo. Porque lo que lo ordena es el encuadre fijo. Acá hay que respetar las reglas, acá ‘para de moverte, no te podés parar, no podés no jugar’. Sin retarles. Y bueno, después hay que medir todo el tiempo. Depende de cada chico, no es que va a haber una forma”.

Entendido el encuadre como un acuerdo mutuo entre los que asisten al taller, en donde hay que respetar normas y límites, además de reglas, toma un rol fundamental para que se alcancen los objetivos del taller, ordena a todos y facilita el desarrollo del mismo, denotando ser un aspecto favorable en el desarrollo del taller, ya que permite su óptimo desenlace.

Por otra parte y también en relación con aspectos del juego que inciden de manera favorable en los niños, el psicólogo menciona:

E5: “Está bueno que se les brinde esos espacios a los chicos también para que puedan jugar, más allá de las pantallas, un juego de mesa, que tal vez no tienen el espacio para jugar un juego de mesa [...] Pero bueno, sí, eso de sentarse a jugar, acercarlos ese espacio de un juego de mesa a chicos que tal vez en su casa no lo hacen también es súper importante para mí”.

En relación a lo dicho por él, se piensa al juego como estímulo potenciador del desarrollo integral, “entendiendo que los primeros años de vida constituyen un período crucial para el desarrollo cerebral. Son las experiencias las que estimulan, en parte, ese desarrollo cerebral, y dentro de éstas, el juego ocupa un lugar destacado” (Rowensztein, 2021, como se citó en Cavarra, et al, 2023, p.77).

Por otra parte, el entrevistado menciona significativamente “Hay que dar lugar a las cosas que pasan. Si vos sos protagonista, si la persona que está jugando con los chicos es muy directriz, o te pones en protagonista, hay que saber dar espacio, hay que saber correrse, jugar un poco neutro, respetando las reglas, y dar la posibilidad a que los chicos se expresen”.

Creo pertinente retomar que así como se busca acercar el juego a las docentes, como manera de brindarles las herramientas a ellas y que luego puedan ser aplicadas en otros espacios, en el momento previo a mi inserción en el taller de Juegos, se me enseñaron las reglas de los distintos juegos ya que se reconocía la importancia de que el adulto que juegue y enseñe las reglas a los niños, tenga bien en claro las mismas, ya si el adulto no sabe jugar, ¿cómo va a enseñarle al niño?

Esto se puede pensar desde el rol de facilitador lúdico, reconociendo la importancia del adulto en la transmisión de las reglas a los niños, la función del facilitador lúdico es compleja ya que implica la tarea del adulto de “acompañar, fomentar, y motivar el jugar de niñas y niños, sin perder de vista la relación asimétrica que existe entre ambos” (Díaz Arana, et al. 2023). Es importante poder diferenciar que esta función no es la misma que la que posee un jugador, que puede dejarse llevar por el juego, al contrario, el facilitador lúdico mantiene una distancia para que el juego se instale y una vez logrado

esto se retira para que los niños puedan jugar de manera autónoma y con el protagonismo que merecen.

También, en la entrevista con el psicólogo se dió lugar al intercambio de esta técnica en la cual el adulto, facilitador lúdico, comienza a jugar y luego se separa para dejar que los niños jueguen entre ellos, y frente a esto menciona: “esa técnica, es muy importante, es casi una de las cosas más importantes del taller. Porque agarrás un chico que no juega, incorporás otro y después te vas separando”. Y esto se contrasta también con lo realizado por mí en el momento de prácticas, confirmando así que el rol ocupado por los adultos del taller no es meramente el de ir a jugar sino que implica el entramado de técnicas de facilitación lúdica, en donde se es mediador entre el niño y el juego, de manera tal de potenciar su creatividad e ir destrabando los conflictos que se ponen en juego en el espacio.

Para finalizar con el análisis de la incidencia del juego en los niños del segundo grado, antes de adentrarnos en el caso “T”, cabe retomar lo dicho por el psicólogo frente a la pregunta por la decisión de utilización de juegos reglados y no de juegos libres, él recupera lo dicho por un docente en el momento del origen del taller: “ni bien empecé, le dije a un profe ‘con tal de que jueguen, que jueguen como quieran’. Me dice, ‘no, el problema, en este barrio, es que acá todos ponen sus reglas’. Es verdad. Y a partir de ahí siempre se jugó respetando las reglas. Respetando las reglas”.

En consonancia con esto, la maestra del curso dice: “Sí, por ahí muchas veces ellos juegan sin reglas. Ellos no aplican reglas en el juego”.

A partir de estas frases, puede postularse la noción de la regla como unificadora, todos deben respetar las mismas reglas, en un contexto en el cual cada uno se comporta según su conveniencia, el entramado de reglas uniformes para todos posibilita distintos modos de socialización, promoviendo la Salud Mental y creando así a través de este dispositivo “condiciones individuales, sociales y ambientales que permitan el óptimo desarrollo psicológico y psicofisiológico” (Hosman y Llopis, 1999, p.31 como se citó en Bang, 2014, p. 113).

Pensar en la introyección de reglas no como un proceso individual sino relacional, situado y co-construido, exige la presencia de entornos significativos que encarnen la norma desde el vínculo, la coherencia, la contención y la afectividad. Allí, los dispositivos como el taller de juegos reglados pueden operar como mediadores terapéuticos, educativos y sociales. Es mediante este taller que se habilita la posibilidad de construcción de legalidades en los niños, ellos, a través de las reglas, conocen leyes y normas que deben respetar, ya que según lo mencionado, por fuera no aplicarían reglas, en sus barrios no habría reglas y muchas veces se traspasan las normas, entonces la construcción de estos espacios favorece a su constitución subjetiva, permitiendo la simbolización a través de la construcción de legalidades.

2.1.5 Desde la mirada de un caso: Caso “T”

Continuando con el análisis y adentrándome específicamente en el caso de estudio, al cual le llamé “Caso T”, con el nombre ficticio de “Tomás”, comenzaré retomando lo mencionado en la cuarta entrevista con la maestra del curso, la cual resultó ser una fuente clave de información sobre los procesos de aprendizajes en él, como era de esperar, la maestra del curso es la que más tiempo pasa con él.

E4: “Él empezó el año pasado conmigo en segundo grado y la verdad que le faltaban un montón de hábitos, como el poder sentarse, el estar tranquilo la clase entera o parte de ella. Muchas veces hacíamos juegos, dinámicas de juego, para poder tranquilizar a todo el grupo porque era un grupo bastante complejo. Entonces hacíamos muchas dinámicas de juego como para introducir a la clase, y él era uno de los que primeramente tiraba todo, nos pateaba todo. Igual así fue pasando los primeros meses, hasta que de a poquito él fue viendo que los otros llegaban y jugaban bien. Entonces él empezó también a participar, muy pequeños momentos de concentración tenía al comienzo, pero después eso se fue estirando un poquito más y adaptando. Pero le costó medio año poder adaptarse y conseguir, digamos, la rutina que el resto del grupo tenía”.

La docente describe claramente al niño y también al grupo, al cual categoriza como “bastante complejo”, lo que enmarca la necesidad de generar dinámicas de juego como forma de encauzar conductas y facilitar la entrada al trabajo escolar. Dentro de este clima general, el caso de Tomás aparece al principio como disruptivo: “tiraba todo, nos pateaba todo”. Sin embargo, el relato da cuenta de un proceso progresivo de adaptación, en donde el niño empieza a participar y sostener momentos de concentración, este niño cuenta con el diagnóstico de Retraso Mental moderado, por lo que se enmarca dentro del mismo esta dificultad en comparación con los demás niños, pero el reconocimiento de este aspecto en la docente, remarca y representa el posicionamiento inclusivo de la escuela.

Es fundamental señalar que el taller comienza en junio, coincidiendo con el momento en que Tomás comienza a adaptarse al aula, lo que permite pensar al taller no como único factor explicativo, pero sí como parte constitutiva de un entramado institucional que posibilita cambios en la conducta y en las disposiciones escolares del niño. Teniendo en consideración la multicausalidad de los cambios, no puede pensarse el efecto del taller de manera aislada, sino dentro de una lógica escolar que incluye relaciones, tiempos, normas y climas que lo enmarcan.

E4: “Había momentos en los que, bueno, se le pidió a la mamá que lo buscara al mediodía y ahí era donde se complicaba porque a él le gusta quedarse en la escuela, pero a la vez es como que el turno a la tarde ya es mucho para él, es mucho. Entonces se iba, pero se iba enojado, se iba peleando, y pegaba a todo el que estaba en la fila, le pasaba y le pegaba [...] Él, en el turno de la mañana, por ejemplo, conmigo estaba re tranquilo. Eso fue después de mitad de año, te estoy hablando. Que se puso re tranquilo, que trabajó más, que se pudo concentrar en su actividad, que participaba junto con el grupo y fue uno más del grupo, pero en el turno de la mañana. Después del mediodía era como que él ya cambiaba. La mamá me dijo que él tomaba medicación y que ella lo medicaba antes de venir a la

escuela. Yo creo que por eso también la tranquilidad que tenía en el turno de la mañana, como que al mediodía ya se le iba el efecto”.

Un aspecto interesante señalado por la maestra del curso refiere a la diferencia de comportamiento de Tomás entre el turno mañana y el turno tarde. Este cambio se vincula según lo dicho por la maestra, con la administración de medicación por parte de la madre, lo que pone en juego la discusión sobre el uso de fármacos en la infancia. Lejos de demonizar el uso de psicofármacos, se destaca en este análisis que, en el caso de Tomás, la medicación parece colaborar con su estabilidad emocional y capacidad de atención, sin que esto implique dejar de lado la necesidad de intervenciones psicoterapéuticas.

Emerge en palabras de la directora, una crítica que no apunta al uso de la medicación en sí, sino a la insuficiencia de atención en el Centro de Salud cercano a la escuela:

E1: “Otra problemática es el tema de la salud. Tenemos muchos chicos que necesitan tratamiento, tenemos solamente un solo centro de salud,⁸ donde no da abasto, por ejemplo, el psicopedagogo, que tiene un rol que tiene que ver directamente con el aprendizaje. Pero no dan abasto. Entonces, la parte odontológica, que es otra de los temas. Así que sí, la parte de salud es otra de las necesidades que requieren las familias en este tipo de contexto”.

La directora realiza estos aportes teniendo en consideración una mirada global de los niños que asisten a esta escuela, sin embargo a los fines de este apartado, se tiene en cuenta esto para ponerlo en tensión con el caso “T”, quien atraviesa la misma problemática de accesibilidad de los tratamientos en salud. Esta situación instala un límite tanto al trabajo escolar como al alcance del taller ya que como se menciona también en los informes escolares recopilados del niño Tomás y tenidos en consideración para el análisis, en ciertas oportunidades habría adquirido turnos pero no se pudo sostener la continuidad del tratamiento porque no asistió a los turnos asignados: si bien el dispositivo lúdico contribuye a la prevención y promoción de la salud, no sustituye los abordajes terapéuticos puntuales que ciertos niños requieren; en este caso en donde hay un diagnóstico puntual y un contexto complejo, es necesario un abordaje familiar, sin embargo esto no es sencillo de prescribir, más aún teniendo en cuenta la poca disponibilidad de los centros de salud locales.

En relación con esto, la MOI dice sobre el caso de Tomás: “es muy complejo contar con la familia para que nos ayude. De hecho, no pudieron sostener los tratamientos psicopedagógicos, fonoaudiólogos, del centro de salud. Y bueno, desde la escuela como que hacemos lo que podemos sin esas herramientas”.

Todo lo realizado en la escuela contribuye a que se aumenten las posibilidades en Tomás, sin embargo, se reconocen los límites existentes, entre las propuestas de la escuela para los niños se encuentra el taller de juegos, entendiendo los beneficios que aporta el juego en el desarrollo de cada uno, y entre estos, Tomás, a quien también le colabora en su desarrollo.

⁸ Se refiere a otro Centro de Salud de la zona, distinto al que propone el Taller de Juegos que se encuentra alejado geográficamente.

Otro punto a considerar es el hecho de que el Centro de Salud que propone el Taller de juegos reglados se encuentra ubicado demasiado lejos de esta escuela, y si bien se acerca a la comunidad al proponer este taller en la escuela, existe una barrera que se reconoce en este punto de conexión para la propia realización de tratamientos, considero que existe allí una barrera espacial ya que como es de esperar, la población escolar asiste al centro de salud que se encuentra cercano a los barrios en donde viven.

Puede pensarse que en cuanto a la prevención y promoción, este taller aporta valiosos recursos a la escuela, sin embargo esta barrera espacial con el centro de salud marca una distancia significativa respecto a la continuidad de tratamientos. Se reconoce que en ocasiones es necesario un abordaje clínico puntual y en esos casos el taller no puede asumir esa responsabilidad, ya que excede su propuesta lúdica. Además, al encontrarse a gran distancia, las familias acuden al centro de salud que les corresponde por su área programática. Según lo expresado por la directora, en ese centro de salud cercano no reciben los tratamientos adecuados, debido a que la demanda es alta y el centro se encuentra saturado.

Este dato se considera relevante en tanto fue proporcionado por la máxima autoridad de la institución escolar. Si bien el objetivo de este trabajo no se adentra en la articulación interinstitucional, se valora esta información como cierta y significativa.

Una de las contribuciones más relevantes del taller para Tomás fue la posibilidad de trabajar el cumplimiento de reglas a través del juego, lo que se tradujo luego en prácticas escolares, la maestra del curso señala:

E4: “Le ayudó mucho el taller de juegos. No solamente a él, hay muchos chicos que les ha ayudado muchísimo porque yo vi en T, por ejemplo, que se frustraba mucho y, bueno, después como que fue adaptándose al juego, a la rutina del juego, a tener reglas, porque antes no las tenía. Entonces él veía que el juego tenía diferentes reglas, y bueno, a partir de ahí también se pudo implementar en el aula diferentes reglas para que él las pudiera cumplir. Yo creo que sí, que a él le ayudó”.

La bibliotecaria, por su parte, comenta sobre Tomás: “Creo que el espacio del juego le hace re bien a él porque en cuanto a él es muy activo, muy como que le cuesta prestar atención, entonces yo creo que el juego le ha hecho re bien porque le trae a la calma, tiene que seguir reglas, tiene que respetar, así que creo que eso le hace re bien a él”.

El psicólogo dice también que: “Este año estaba mucho mejor”

Es clave el tiempo de realización de la entrevista con el psicólogo que se hizo en abril del 2025, así se incluye una dimensión temporal que permite analizar los cambios en el tiempo, y que según lo mencionado por el psicólogo, él estaría mucho mejor.

Estas afirmaciones se conectan con observaciones en campo: al principio, Tomás se frustraba si no lograba resolver los rompecabezas o las sumas, pero mediante mi trabajo como facilitadora lúdica, fui recurriendo a distintas técnicas, una de ellas consistía en mostrarle por separado cada una de las piezas, para así facilitar el reconocimiento y que pueda ordenadamente razonar sobre la resolución; utilizando esta técnica, podía observarse que él manifestaba mayor tranquilidad y menor enojo, lo que

se traduce en que su frustración fue disminuyendo y así se fue posibilitando el juego. Con el pasar de los encuentros, él fue aprendiendo cada vez más el juego hasta aprender el armado del rompecabezas sin necesidad de la segmentación de piezas.

El caso del juego de la memoria ilustra este proceso, tomando en consideración lo observado en el juego con Tomás y otros niños del curso; en un principio, los niños levantaban las piezas y cuando las devolvían al centro las colocaban en un lugar distinto al original, a partir de notar esto, mi tarea consistió en marcar la regla de devolver al mismo lugar la pieza por lo que a partir de esto ellos pudieron reconocer y recordar mediante el uso de la memoria, los lugares en donde estaban las piezas y así encontrar los pares de piezas iguales ya que el no devolver las fichas a su lugar original, impedía el despliegue de la memoria como estrategia. Al establecer como regla devolver cada ficha a su lugar, los niños comenzaron a recordar la ubicación y así jugar correctamente.

Este juego fue retomado también en la entrevista con el psicólogo, cuando se le preguntó por este niño y si le ayuda el taller, él dijo que le ayuda: “todo lo que le ponga a jugar y a relacionarse con otros chicos a través del juego. Además juega bien al juego de la memoria [...] Él a todas sus potenciales las usa. Lo que no puede, no puede. Que tampoco recuerdo bien lo que no puede porque está ahí, agarra un juego, agarra otro, juega.”

En el caso puntual del juego de la memoria, en Tomás, se notó una gran mejoría en dicho juego ya que una vez aprendido, pudo jugar. A partir de esto puede pensarse que en él, el proceso de aprendizaje es lo que posibilita al juego, y no es nada extraño que esto sea así, al contrario, es lo esperado, esto denota que su inteligencia es apta para el juego. Si se toma en comparación con los otros niños de su edad que no poseen el diagnóstico de retraso mental, se observa que los procesos de aprendizaje de los demás niños eran más veloces y se desarrollaban, en general, de manera más autónoma, con mínimas intervenciones o explicaciones. En contraste, en el caso de Tomás, el proceso de enseñanza requería una mayor minuciosidad y acompañamiento. Esta diferencia coincide con lo señalado por la maestra del curso:

E4: “muy minucioso y llevó todo el año ese trabajo y acompañarlo todo el tiempo porque él tiene toda la mejor intención de hablarte, de contarte, pero por ahí, ¿viste? no le entendés o los otros no le entendían y empezaban a molestar. Y yo decía: “No, no, no, esperemos, cada uno tiene su tiempo, pero también tiene su tiempo”.

En concordancia con esto, la bibliotecaria (E2) menciona: “Que tiene dificultades, sí tiene. Tiene dificultades en su habla, que no sé si eso es algo fonoaudiológico. Pero él para mí... Él comprende, él entiende. Él puede seguir las reglas del juego. Puede leer algunas cositas con ayuda, más es copista⁹, no escribe solito es muy copista”.

En cuanto a la comunicación, la maestra del curso y la bibliotecaria destacan la dificultad en el habla que él presenta, la cual también coincide con lo observado en el taller de juegos.

Considero importante retomar la concepción del juego como medio de comunicación entre adultos y niños, y en este tipo de casos en los que la misma discapacidad dificulta la comunicación

⁹ Persona que se dedica a copiar escritos ajenos.

debido a que se presenta una inmadurez para hablar, es importante incluir alternativas diferentes. Lovari (2019) menciona que hay distintos niveles en los cuales se puede presentar dificultad en el área lingüística, entre ellos el desarrollo fonético y fonológico, los niños con discapacidad intelectual “adquieren los mismos fonemas, aunque tardíamente y con dificultad de articulación de algunos” (p.14). Además, tomando los aportes de la autora, las personas con discapacidad intelectual pueden enfrentar obstáculos en su comunicación y en su adaptación al entorno. Para facilitar su inclusión y participación, es fundamental implementar sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, así como organizar el ambiente y las tareas de manera estructurada. Estas estrategias contribuyen a que el alumno comprenda mejor su contexto y se desenvuelva con mayor autonomía, lo cual puede observarse en el taller de Juegos, que posee un encuadre fijo, y propone la comunicación con los niños a través del juego y ayuda al alumno a comprender su entorno y desenvolverse mejor en él.

Por otra parte y en relación a su proceso de aprendizaje, la directora, comenta:

E1: “Es un niño que le cuesta aprender, que obviamente como todo niño siempre tiene avances, no los esperados, tal es así que ahora está en un tercer grado y va a tener una permanencia en tercer grado porque sigue con contenidos de primer ciclo”.

Le cuesta aprender, pero esto no significa que no pueda aprender, el taller le ayuda en sus procesos de aprendizajes, es una propuesta diferente que se adapta a sus capacidades y aporta dinámicas distintas que contribuyen a su proceso escolar y social, brinda recursos para el desempeño de sus habilidades tanto cognitivas como sociales y temporo espaciales, además, recordemos que el aprendizaje genera desarrollo y por lo tanto, si el taller colabora en este proceso de aprender, está también ayudando al desarrollo propio del niño.

La Maestra Orientadora Integradora, es la encargada del armado del Proyecto Pedagógico Individual en donde se proponen flexibilizaciones correspondientes a las características que hacen a la discapacidad existente en Tomás, al respecto menciona:

E3: “Hacemos el diagnóstico pedagógico al principio del año, y después se van haciendo durante todo el año, mini diagnósticos, y vamos viendo qué es lo que necesita el estudiante. En T principalmente lo que se hace son flexibilizaciones curriculares significativas por el desfase que hay entre el grado en que él se encuentra, su edad y los contenidos que él necesita ir adquiriendo para pasar a otro nivel, otra etapa”.

En cuanto a los contenidos curriculares también se propone una flexibilización, debido a que su diagnóstico reconoce una deficiencia en las funciones intelectuales, lo que resulta en esta dificultad por aprender.

Otro punto importante a tener en cuenta en el estudio de este caso “T” es lo mencionado por las docentes cuando se les preguntó por el contexto familiar de Tomás:

E4: “sé que han tenido problemas los papás, que han tenido muchos problemas entre que se separan y vuelven a estar juntos, que cuando ellos se separan quizás él está tranquilo, digamos. Cuando vuelven a juntarse es donde él estalla porque es como que ve toda la problemática, quizás

absorbe todo lo que pasa en la casa y viene a la escuela y ahí explota. Pero es por esa situación familiar”.

E3: “también tiene que ver con cómo está en su casa, cómo él llega a la escuela y cómo va a transitar en todas las siete horas y media que está acá en la escuela. Si él llega atravesado, desregulado de su casa, ya sabemos que va a ser una jornada difícil de llevar adelante, o sea, las propuestas que tengamos estructuradas es complejo que las pueda concretar durante esa jornada cuando viene de esa manera. Ahora, cuando viene predispuesto, motivado o abierto a que uno lo motive, ahí se puede trabajar”.

Esto demuestra que el entorno en donde se encuentra él condiciona sus conductas, lo cual es bien sabido en los niños, y no solo los niños sino todos los seres humanos, efectivamente nos vemos determinados por el contexto en que nos encontremos y nuestras posibilidades pueden potenciarse o no dependiendo de lo que nos rodee, como menciona la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) los factores contextuales y ambientales pueden impactar de manera positiva o negativa en su desempeño y capacidad para funcionar en la sociedad, y en este caso, según lo dicho en las entrevistas y lo observado, puede considerarse que en la escuela se potencian sus capacidades (y la llegada a la escuela luego de que sus padres se reúnan refleja aspectos desfavorecedores en su proceso escolar), esto mismo ocurre en el taller, que se enmarca dentro de la institución escolar; el taller colabora a la potencialidad de sus capacidades, favoreciendo su proceso de aprendizaje, sus funciones intelectuales como ser la memoria, además sirve de estímulo cognitivo, trabajo del tiempo y el espacio.

Además, el taller favorece a su socialización con otros niños, ya que es un requisito del taller, el hecho de que él debe jugar con otros niños, y no sólo con adultos; él por su cuenta busca mucho el jugar con adultos, y esto se entiende ya que existe en los niños con Discapacidad Intelectual, una fuerte “tendencia a guiarse por directrices externas para solucionar problemas que se le pueden plantear” (Lovari, 2019, p.15), ante este requerimiento, se resuelve jugando en un comienzo con él, y luego incluyendo a más niños en la escena del juego, a lo que al principio reaccionaba de manera reactiva, no quería y se iba, con el paso del tiempo, él logró ir aceptando el juego con otros niños, lo cual fue un proceso progresivo, para terminar jugando toda la hora con otros niños, sin precisar de un adulto, de todos modos, él actualmente sigue buscando al adulto para jugar pero ahí es clave la función del adulto de marcar cierta distancia instrumental para que él pueda jugar con los niños, lo cual implica una mejora en su capacidad de vinculación social.

En relación con esto el psicólogo menciona: “quiere por ahí jugar mucho con adultos, o que le estén encima pero no, no. O sea, le digo ‘andá a jugar con otros chicos’ [...] Tiene que jugar con los chicos. Una vez sí juego, dos, sí, le juego. No es que, porque no podés generar rechazo. No hacer una intervención que genere rechazo. Sino le juego cada tanto, le digo, mirá, te juego uno o dos partidos. Y si no no, ‘ya jugué el taller pasado, ahora te toca jugar con los chicos’ ”.

La maestra Orientadora Integradora también destaca esto y dice: "Tomás pretende siempre el uno a uno. Es difícil la tolerancia a la frustración, manejarla, la ansiedad con la que él está, convive. Y bueno, son todos factores que hay que tener en cuenta en el grupo todos".

En lo que respecta a los cambios observados en Tomás a partir del taller de juegos, la directora dice:

E1: "por momentos lo puede aplicar y por momentos no [...] el chico aprende todo el tiempo el tema es que él a veces sabe lo puede practicar o ponerlo en práctica y a veces no".

Esto también demuestra que la aplicación de los contenidos aprendidos, no depende únicamente de él sino que incluye muchas otras dimensiones, en relación a esto, "la experiencia demuestra que las expectativas de familiares y maestros han condicionado mucho su evolución, ayudando a alcanzar aprendizajes y autonomías que no se esperaban en un inicio. El trabajo y el cariño los ayudan a alcanzar mejores resultados" (Lovari, 2019, p.15).

Por otro lado, y retomando la trascendencia que posee el taller en tanto herramienta de utilización de las docentes en el aula, la maestra reconoce el impacto de su propia transformación y dice en relación en los cambios observados en "T" a partir del taller:

E4: "yo lo pude implementar como norma dentro del aula, digamos. Que él acá venía y veía que los juegos tenían reglas, entonces yo también aplicaba algunas reglas del aula. Y bueno, una de esas era tratar de mantenerse sentado y tratar de colaborar, no de pegar, no de empujar, no de gritar. Entonces por ahí al principio decíamos mucho no. Y después empezamos: "T, mirá, esto no se hace así porque es de esta manera". Y en la escuela nosotros tenemos un cierto acuerdo de convivencia y lo tenemos que cumplir. Entonces teníamos que darle toda la explicación. Y ahí yo creo que por ahí empezó [...] al principio era todo no, no, no, y después bueno, cuando yo me fui adaptando, yo creo que él se adaptó a mí, y ahí fue el cambio"

Esto demuestra cómo el trascender del taller, colabora a la maestra en tanto le brinda herramientas que a su vez inciden de manera beneficiosa en el proceso escolar de Tomás, porque le permite una accesibilidad a los conocimientos, logrando una adaptación mutua, en el proceso de enseñanza, tanto por parte de la docente como del niño. Ella, al utilizar al juego como herramienta para enseñar, habilita en el niño otras dinámicas, necesarias en la Discapacidad Intelectual:

"Los niños con DI requieren que nos tomemos especialmente un tiempo de enseñanza explícita para lograrlo. En la planificación de la trayectoria educativa de un alumno con DI, se incluyen instancias específicas y explícitas de estimulación de habilidades sociales, estrategias de resolución de conflictos y regulación emocional [...] Para el desarrollo de sus aprendizajes, las personas con discapacidad intelectual requieren materiales didácticos, apoyos concretos, semiconcretos y multisensoriales (que estimulen el tacto, la visión, la audición), elementos que

ayuden a su atención y concentración, de tamaño apropiado a la edad, y todos los canales que permiten lograr un aprendizaje significativo y real. (Lovari, 2019, Pp. 20-21)

La doble adaptación, tanto de la docente hacia el niño, como del niño hacia la docente, demuestra una clara dimensión vincular que da cuenta de una mutua transformación en el proceso escolar, donde tanto el niño como la docente se ven atravesados por el vínculo. La maestra no sólo adapta su práctica, sino que se informa, se forma y se posiciona desde una ética de respeto por los tiempos y singularidades.

E4: “Mirá, yo al principio, bueno, ya te digo, como que no conectaba con él y me fui acostumbrando y fui tratando de informarme respecto de todo lo que él podía hacer, lo que no podía, lo que tenía, lo que le podía pasar emocionalmente por no poder a veces. “

El caso de Tomás permite visualizar cómo un dispositivo de juegos reglados puede constituirse en una herramienta potente de intervención en clave de atención primaria de la salud. Su aporte reside tanto en el plano individual (aprendizaje de normas, tolerancia a la frustración, memoria, concentración), como en el plano social (juego compartido, vínculos, integración grupal) e institucional (transmisión a los docentes, articulación con prácticas escolares).

Sin embargo, también se reconocen los límites del dispositivo, en tanto no puede suplir la necesidad de tratamientos individuales. En este sentido, se resalta la importancia de pensar al taller como complemento y no como sustituto de otras instancias clínicas.

Este análisis, nos enseña que el dispositivo lúdico, en el marco de la Atención Primaria de la Salud, puede funcionar como una vía privilegiada para la inclusión y el reconocimiento subjetivo, especialmente en contextos escolares donde ciertas infancias quedan por fuera de los modos tradicionales de intervención, a futuro, se plantea como una posible línea de profundización investigar más en detalle la problemática de acceso y continuidad de tratamientos desde una mirada intersectorial.

La participación activa en el Taller de Juegos Reglados no solo permitió visibilizar sus capacidades dentro del grupo, sino que también interpeló a los adultos sobre sus propias formas de interpretar el juego, la discapacidad y la intervención. Este caso evidencia cómo el juego reglado, al abrir un espacio estructurado pero flexible, favorece la circulación de la palabra, la creatividad y la construcción de lazos, incluso en niños con discapacidad.

CAPÍTULO III: CONCLUSIONES

En el Trabajo Integrador Final realizado, se propuso como objetivo general analizar la implementación de un dispositivo taller de juegos reglados en niños de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná. Para arribar a dicho objetivo, se optó por utilizar una metodología de tipo cualitativa y se partió de un trabajo de campo realizado en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el cual fui partícipe de un taller de juegos reglados con niños de segundo grado en una escuela de la ciudad de Paraná; una vez finalizadas las prácticas, se continuó el estudio a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a los referentes institucionales que se encontraban en relación con la investigación. Cabe destacar que el mencionado TIF, se encuentra enmarcado bajo el paradigma de la Complejidad y desde una perspectiva de Derechos Humanos.

Se partió desde el interrogante: *“¿Cómo incide un dispositivo taller de juegos reglados en niños de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná, considerando el caso de un niño de 9 años con retraso mental moderado que participó en el año lectivo 2023?”* y se optó por utilizar diferentes técnicas para la recolección de la información, entre estas, la entrevista semiestructurada como primera fuente de datos, y la observación participante y la recuperación de documentos como fuente secundaria de datos.

Se decidió tomar como fuente secundaria a la observación participante ya que al haberse realizado en el marco de las PPS, se realizó un registro escrito mínimo de lo observado, pero de igual manera, se reconoció el valor de dichas observaciones debido a que en su totalidad fueron diecinueve los encuentros de taller vivenciados, número significativo que permitió la interiorización en el taller de Juegos reglados, sin dejar de mantener una postura activa y crítica de observación, mientras se participaba en el juego con los niños de segundo grado.

Una vez recolectada la información, se propuso su análisis mediante la técnica de las frases significativas, la cual permitió la construcción de categorías de análisis, que luego fueron trianguladas con lo observado en el taller y con el análisis de la documentación.

Las categorías de análisis correspondieron a:

- Roles y funciones: conocer y reconocerse;
- Cuidado, contención, inclusión: indicadores para abordar la complejidad;
- Jugar es Salud Mental: El juego como estrategia de APS;
- Incidencias del juego reglado en niños de segundo grado;
- Desde la Mirada de un caso: Caso “T”.

El análisis de la implementación del dispositivo incluyó tanto una mirada institucional como un análisis del caso de un niño con diagnóstico de retraso mental moderado, a quien se ha referido con el nombre ficticio de Tomás.

Es de este modo que se postularon tres objetivos específicos que se desglosan del objetivo general.

En relación al primer objetivo específico, que constó en analizar la incidencia del dispositivo taller de juegos reglados en la experiencia escolar de un niño de 9 años con diagnóstico de retraso mental moderado, se concluye que todo lo realizado en la escuela y en el taller contribuye a que se aumenten las posibilidades en Tomás, sin embargo, se reconocen los límites existentes en tanto necesidad de tratamientos individuales en el caso de este niño. El taller de juegos le aporta nuevos recursos para atravesar por la experiencia escolar, tanto a él como a las docentes que acompañan su recorrido por la escuela, resultando beneficioso para su desarrollo infantil. Puede afirmarse que el taller brindó a Tomás un encuadre significativo que favoreció la adquisición y sostenimiento de normas, el aprendizaje de habilidades sociales y contenido curricular, la puesta en práctica de nuevos medios de comunicación y la ubicación temporo-espacial. Estos cambios no deben entenderse como lineales ni homogéneos, ya que se evidencian fluctuaciones en su conducta en función de factores contextuales, tales como el uso de medicación, la situación familiar y la disponibilidad de apoyos externos. El caso de Tomás revela que el aprendizaje, aún en condiciones de retraso mental moderado, no solo es posible sino también ampliable cuando existen mediaciones pedagógicas adecuadas, un entorno escolar inclusivo y propuestas lúdicas que respetan el ritmo y las capacidades del niño.

En cuanto a la incidencia de los factores contextuales en el niño, se destaca que el entorno de la escuela, al tratarse de un contexto ordenado y estructurado, en el cual se le da el tiempo y la flexibilidad para que él pueda desenvolverse, favorece a que Tomás pueda desplegar y hacer uso de sus potencialidades; el taller de juegos, al compartir la lógica del encuadre en donde deben respetarse las reglas que son aplicadas a todos por igual, también favorece a la puesta en práctica de sus capacidades, utilizando diversas estrategias para que los adultos, desde el rol de facilitador lúdico, promuevan el juego en el niño. El taller colabora a la potencialidad de sus capacidades, favoreciendo su proceso de aprendizaje, sus funciones intelectuales (como ser la memoria) y su sociabilización, además sirve de estímulo cognitivo, y para el trabajo del tiempo y el espacio.

Los factores contextuales además, condicionan la experiencia escolar, por eso se valora el lugar de esta escuela que cumple el rol de contener, incluir y cuidar, esta es una dimensión central que emerge del análisis, y que atraviesa los cuatro objetivos propuestos, la escuela como espacio de cuidado.

En el caso de Tomás, quedó claro que la escuela funcionó como un entorno protector, contenedor y de inclusión. En un contexto familiar inestable y con dificultades de acceso a tratamientos especializados, la escuela se constituyó en un espacio de sostén, de escucha y de transmisión de normas. El taller de juegos reglados se inserta dentro de este entramado, y lo potencia, al generar un dispositivo que vehiculiza el cuidado desde la actividad lúdica, promoviendo la salud mental.

El segundo objetivo específico fue examinar el dispositivo taller de juegos reglados, en tanto estrategia de Atención Primaria de Salud; a partir del mismo puede concluirse que el dispositivo se inscribe como un tipo de abordaje situado en una escuela inserta en la comunidad, correspondiendo a una estrategia de Atención Primaria de la Salud; además, fomenta el espacio de cuidado ya existente

en la escuela, brindando el recurso lúdico encuadrado en la perspectiva de reglas, fomenta también la socialización entre los niños y adultos desde una lógica de respeto, frente a un contexto barrial signado por la violencia, demostrando el carácter comunitario existente en la actividad lúdica que va más allá de lo recreativo, para enmarcarse como una herramienta en el desarrollo infantil y como un derecho humano de las infancias, aportando una mirada distinta a la presente en los barrios.

Por otra parte, pero igualmente relacionado con este objetivo, se concluye que el dispositivo trasciende los límites del taller, ya que se instala como recurso en las prácticas docentes. A través de la enseñanza del juego a los maestros, se habilita la implementación de las herramientas del juego, y la puesta en valor del mismo en las docente como elemento potenciador del desarrollo infantil, permitiendo hacer más efectiva la estrategia de APS, al ampliarse a otros espacios escolares, no se limita a un ámbito específico ni a un tiempo acotado, sino que se proyecta y se entrelaza con la vida cotidiana de la escuela. El trabajo interdisciplinario y la transmisión de herramientas lúdicas por parte del psicólogo a los docentes resultan fundamentales para la sostenibilidad del dispositivo de APS.

Jugar promueve la Salud Mental, sirve como indicador de dificultades, como medio de comunicación con los niños y medio de aprendizaje, como instrumento de exploración del mundo y de socialización, permite el despliegue de la subjetividad y es un derecho en los niños que debe ser garantizado por los adultos responsables de ellos, y entre estos, el Estado, por lo que este tipo de espacios reconoce el carácter de derecho que la Convención de los Derechos del Niño le aporta al juego.

El tercer objetivo específico, constó en describir los roles que los referentes institucionales y el coordinador desempeñan en relación con el dispositivo taller de juegos reglados; este objetivo se propuso para conocer los posicionamientos que los adultos tienen sobre el juego y el taller y los aportes de cada uno para que pueda llevarse adelante, ya que cada uno aporta desde su lugar, lo necesario para que pueda brindarse el taller en su totalidad. Cabe destacar que aunque se concentren los roles en el apartado 2.1.1 (con el fin de presentar y contextualizar al lector sobre las funciones que posee cada entrevistado), dicho objetivo se fue alcanzando a lo largo de todo el capítulo II.

Tomando como eje de partida el rol de los adultos como garantes del juego, se concluye que para que el juego sea un promotor de la Salud Mental, debe estar encuadrado en prácticas que así lo consideren, y que conduzcan a dicha promoción. Hay muchos tipos de juegos, incluso los hay patológicos, por eso, al tratarse de niños en contexto escolar, el desarrollo del taller y el modo de enmarcarlo, depende de las concepciones que posean los adultos que se encuentran en relación al dispositivo, y por eso es importante conocer el posicionamiento de ellos.

Se concluyó que los adultos referentes entrevistados que presentan estrecha relación con los niños del segundo grado y el taller de juegos, proponen el acercamiento a un juego sano, reglado, que fomente el lazo social en la escuela y aporte recursos de aprendizaje tanto curricular como de habilidades cognitivas y sociales. En cuanto a la directora, su rol consiste en determinar qué cursos asistirán al taller, la bibliotecaria es la encargada de brindar el espacio para el taller, preservar las piezas y ordenar los juegos y el lugar de la biblioteca, la MOI, realiza seguimientos de niños que

requieran flexibilizaciones escolares, como es el caso de Tomás, la maestra del segundo grado acompañó a los niños en su trayectoria escolar y utilizó lo aprendido en el taller, en el aula, vinculando los saberes entre el taller y el aula, lo cual permitió generar una continuidad entre lo trabajado en el dispositivo y las dinámicas cotidianas del aula, con el consiguiente beneficio para los procesos de aprendizaje y convivencia. Por último, el psicólogo del Centro de Salud es el encargado de coordinar el taller y enseñar a las docentes el juego, así como de mantener una escucha atenta y una observación de lo que ocurre en el taller, para identificar posibles dificultades que requieran intervenciones; él aparece como articulador entre salud y educación, brindando una presencia que no sólo facilita la actividad lúdica y la formación a los docentes, sino que también habilita espacios de observación e intervención psicológica.

Los docentes contribuyen en la construcción de un espacio de cuidado en toda la escuela, lógica frente a la cual el taller se alinea ya que se reconoce un compromiso institucional que se expresa en prácticas cotidianas de inclusión, acompañamiento y adaptación. Se destaca además, la actitud reflexiva de los actores escolares, quienes reconocen sus propios procesos de transformación a partir del contacto con el dispositivo y con la singularidad del caso de Tomás.

En síntesis, la implementación del taller de juegos se enmarca dentro de la función de la escuela como espacio de contención, inclusión y promoción de la salud integral, donde la subjetividad de cada niño es reconocida y atendida. El análisis permite sostener que jugar, en este contexto, no es sólo una actividad recreativa, sino una forma de intervenir en lo vincular, lo emocional y lo cognitivo desde una lógica de derechos.

Esta escuela en la que se implementó el Taller de Juegos Reglados no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que despliega prácticas de cuidado, contención e inclusión, asumiendo un rol activo en el cuidado de las infancias. En este sentido, se posiciona como un agente de salud comunitaria, cuya función política y ética se inscribe en los lineamientos de la Atención Primaria de Salud. En territorios atravesados por la vulneración de derechos, la institución educativa se vuelve un espacio clave para la promoción de la Salud Mental, y el dispositivo lúdico constituye una estrategia concreta que potencia estos procesos desde una perspectiva preventiva y comunitaria.

El juego, reconocido como un derecho fundamental en la infancia, se constituye en una herramienta central para el aprendizaje, la socialización y el desarrollo infantil. A través del juego, los niños y las niñas no sólo exploran su entorno y expresan su creatividad, sino que también construyen su identidad y desarrollan habilidades simbólicas y cognitivas complejas. Además, la dinámica lúdica compartida con pares promueve el aprendizaje de normas, la cooperación y la autorregulación, competencias fundamentales para la participación activa en la vida social.

La pregunta problema de esta investigación “¿Cómo incide un dispositivo taller de juegos reglados en niños de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná, considerando el caso de un niño de 9 años con retraso mental moderado que participó en el año lectivo 2023?” encuentra respuesta en los resultados obtenidos: el dispositivo incide de forma beneficiosa, aunque no exclusiva, en los procesos de aprendizaje, integración y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas,

particularmente cuando se encuentra sostenido por un entramado institucional receptivo, predispuesto y comprometido. El juego reglado, en tanto actividad simbólica y relacional, potencia la participación y el desarrollo de las infancias.

En suma, el presente trabajo permite afirmar que el taller de juegos reglados, al estar inserto en una escuela sensible a la diferencia y sostenido por prácticas profesionales comprometidas, se convierte en herramientas valiosas para la inclusión, la salud y la subjetivación de las infancias. Lejos de ser una actividad meramente recreativa, el juego aparece aquí como una mediación clave para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo integral de los niños, especialmente de aquellos que, como Tomás, requieren de miradas cuidadosas, tiempos diferenciados y espacios de reconocimiento.

Este estudio permitió analizar la implementación del dispositivo Taller de Juegos Reglados en niños y niñas de segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Paraná, reconociendo su relevancia como espacio de cuidado integral y promoción de la salud mental infantil. Este dispositivo no solo garantiza el derecho fundamental al juego, sino que también funciona como un espacio donde se promueven vínculos sociales bajo un marco normativo común, representado por las reglas del juego que todos los participantes deben respetar. En este sentido, el juego se constituye como un agente socializador que articula las normas, contribuyendo a la convivencia y al aprendizaje colectivo.

La implementación de talleres grupales coordinados por equipos especializados contribuye a instalar en la comunidad y en la institución, la noción del jugar como derecho fundamental, enfatizando su importancia para la salud integral de las infancias y el fortalecimiento del tejido social.

Finalmente, este trabajo aporta conocimiento académico sobre la función y potencialidad del Taller de Juegos Reglados en el contexto escolar, subrayando que incide de manera positiva en el desarrollo infantil y en la promoción de la salud mental. Por ello, se invita a continuar investigando y visibilizando estos dispositivos como componentes esenciales de las políticas públicas de atención primaria de la salud, salud mental y educación, adaptándolos a las particularidades locales para potenciar su impacto positivo en las comunidades.

Por todo esto y por más es que se afirma: Jugar es Salud Mental siempre y cuando se realice bajo un ambiente de cuidado y contención.

CAPÍTULO IV: BIBLIOGRAFÍA

4.1 Temática

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.

Argentina. (1884, 8 de julio). *Ley N.º 1.420: Educación común, gratuita y obligatoria* [Boletín Oficial].

Argentina. (1919, 21 de octubre). *Ley N.º 10.903: Patronato de menores* [Boletín Oficial, 27 de octubre de 1919].

Argentina. (1981, 16 de marzo). *Ley N.º 22.431: Sistema de protección integral de las personas discapacitadas*. Boletín Oficial.

Argentina. (1990, 27 de septiembre). *Ley N.º 23.849: Apruébase la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989* [Boletín Oficial, 22 de octubre de 1990].

Argentina. (1993, 14 de abril). *Ley N.º 24.195: Ley Federal de Educación* [Boletín Oficial, 5 de mayo de 1993].

Argentina. (2001, 14 de noviembre). *Ley N.º 25.504: Modificación de la Ley N.º 22.431 – Certificado Único de Discapacidad*. Boletín Oficial, 13 de diciembre de 2001.

Argentina. (2005, 28 de septiembre). *Ley N.º 26.061: Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* [Boletín Oficial, 26 de octubre de 2005].

Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley N.º 26.206: Ley de Educación Nacional* [Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006].

Argentina. (2008, 21 de mayo). *Ley N.º 26.378: Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Boletín Oficial, 9 de junio de 2008.

- Argentina. (2010, 2 de diciembre). *Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657: Derecho a la protección de la salud mental* [Promulgada el 2 de diciembre de 2010; sancionada el 25 de noviembre de 2010]. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Argentina. (2017, 5 de septiembre). *Decreto N.º 698/2017: Crea la Agencia Nacional de Discapacidad e Instituto Nacional de las Mujeres (DNU)*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, publicado el 6 de septiembre de 2017.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Revista Psicoperspectiva: Individuo y Sociedad*, 13(2), 109–120. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/399/340>.
- Barreiro, J. (2017). Consideraciones éticas en torno al uso del diagnóstico en salud mental: Aportes de la “pequeña ética” de P. Ricoeur. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*, XXIV.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Sección de Obras de Historia). Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, L., Costa, L., & Rosano, M. (2004). *Comunicación y sistemas de relaciones humanas. Una vivencia que en la reflexión se transforma en experiencia*. Apunte de cátedra, UADER.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad. La infancia como construcción social*. Santillana.
- Cavarra, M., Rizzo, L., Jones, L., Roses, M., Luppi, M., & Carrara, C. (2023). *Atención Primaria de la Salud (APS) con abordaje inclusivo, intercultural y situado: El derecho a la salud y el sistema de salud en Argentina*. Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- Delval, J. (1994). El juego. En *El desarrollo humano* (pp. 519–568). Siglo XXI de España Editores.

- Díaz Arana, F., Infanti, M. de la P., Mouchet, E., Cabal, V., & Schmeil, N. (2023). *Red Federal de Juegotecas en Salud*. Dirección Nacional de Abordaje Integral de Salud Mental y Consumos Problemáticos, Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- Diker, G., & Frigerio, G. (2005). *Educación: ese acto político* (1.ª ed.). Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 139–152). Del Estante Editorial.
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez* (2.ª ed.). Editorial Brujas.
- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 309–330). Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca. Elementos para su gestión* (1.ª ed.). Troquel.
- Fundación Bosco Global. (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos: Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 74.
https://www.researchgate.net/publication/220006624_Que_es_un_dispositivo_Foucault_Deleuze_Agamben
- Giraldez, S., & Guardia, V. (2019). *Infancias, juego y género: Herramientas para trabajar en territorio* (1.ª ed.). Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación (CGE). (2006, mayo). *Resolución N.º 0978/06 CGE: Aprueba funciones del Maestro Orientador Integrador*. CGE.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. M., & Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía* (1.ª ed., 2.ª reimpresión). Aique Grupo Editor.
- Israel López, J., Valdespino Pineda, L. M., & Lugones Botell, M. (2005). Retraso mental y calidad de vida. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21(5–6).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252005000500010&lng=es&tlng=es

- Kaminsky, G. (1990). Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. En *De la obediencia* (pp. 9–40, 78–93). Lugar Editorial.
- López Ramírez, O. (1998). *El paradigma de la complejidad en Edgar Morin*. Departamento de Ciencias Humanas.
- Lovari, C. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Maltaneres, V. (2020). Algunas referencias sobre el concepto de educación. Ficha de cátedra, *Psicología Educacional*, UADER.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad* (1.^a ed., 3.^a reimp.). Paidós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Narodowski, M. (2000). *Cuaderno de cátedra: Pedagogía*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Narodowski, M. (2005). Educación escolar y crisis del Estado: Una nueva política educativa para un nuevo escenario. En G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 37–51). Del Estante Editorial.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. OMS. <https://www.who.int/classifications/icf/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Clasificación internacional de enfermedades: Décima revisión (CIE-10)* (10.^a ed.). <https://icd.who.int/browse10/2016/es>
- Organización Mundial de la Salud & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1978). *Declaración de Alma-Ata*. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud. Alma-Ata, URSS, 6–12 de septiembre de 1978. OMS.

- Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (2005). *Renovación de la atención primaria de salud en las Américas: Documento de posición de la OPS/OMS*.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia* (J. C. Foix, Trad.). Editorial Psique.
- Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero Peña, J. (2009). La contención en la escuela primaria como acto amoroso: Para la civilización de los pequeños. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Rovere, M. (2012). Atención primaria de la salud en debate. *Saúde em Debate*, 36, 327–342.
<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/LP4vwWDvTQFssrNFXKMwChh/>
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., & Rodríguez, E. (2010). *Juego reglado: Un álbum de juegos*. Buenos Aires, Argentina.
- Scavino, C. (2004). Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación, desde la historia de la psicología. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares* (pp. 101–115). Manantial.
- Stolkiner, A., Comes, Y., & Garbus, P. (2011). Alcances y potencialidades de la Atención Primaria de la Salud en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16, 2807–2816.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/ngxxc78Lwr5wgvMbhlTtTxK/>
- Stolkiner, A., & Solitario, R. (2007). Atención primaria de la salud y salud mental: La articulación entre dos utopías. En D. Maceira (Comp.), *Atención primaria en salud: Enfoques interdisciplinarios* (pp. 121–146). Paidós.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.

4.2 Metodológica

- Achilli, E. (2009). *Trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad* (Fragmento: características de escenarios). Maestría en Didáctica de la Enseñanza Media, Uruguay.
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73–88.
- Borsotti, C. (2007). Capítulo II. La situación problemática. En *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas* (pp. 29–43). Miño y Dávila Editores.
- Díaz, R., & Badano, M. D. R. (2003). *Material del Seminario Apoyo Tesis de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos*. [Mimeo].
- Díaz, R., & Badano, M. D. R. (2005). *Análisis de entrevistas - Frases significativas*. [Mimeo].
- Glasser, B. (1975). Cap. 4: Codificación. En *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano* (Capítulos 4 y 5). Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Samaja, J. (1999). *Dialéctica de la investigación científica* (Capítulo I). Seminarios.
- Sirvent, M. T. (2007). El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. En *El proceso de investigación* (pp. 5–11). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Capítulo 6: Variaciones de la entrevista. Ediciones Morata.
- Temporetti, F. (2005). Escritura y producción científica en psicología. En Menin & Temporetti (Eds.), *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías* (pp. 53–67). Editorial Homo Sapiens.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (1.ª ed.). Editorial Brujas.

CAPÍTULO V: ANEXO

5.1 ENTREVISTAS

5.1.1 Entrevista con directora.

Entrevistadora: Bueno, comenzando, te quería preguntar, ¿hace cuánto estás en la escuela?

E1: En la escuela hace 26 años que estoy.

Entrevistadora: ¿En tu rol de vicedirectora?

E1: No, fui maestra de ciclo, después pasé a estar de vicedirectora y ahora actualmente estoy haciendo el rol de directora.

Entrevistadora: ¿Este año porque se jubiló el ex director?

E1: Este año porque se jubiló el director y porque rendí el examen para dirección, tuve la posibilidad de poder concursar y ganar.

Entrevistadora: Claro, pero vos estás hace mucho tiempo, ya conocés cómo funciona la escuela.

E1: Hace 26 años que trabajo, toda mi antigüedad, mi carrera, tenía 22 años cuando vine a esta institución, así que conozco, tengo ahora alumnos de alumnos de los que fueron míos, así que sí, desde muchos años.

Entrevistadora: Desde jovencita.

E1: Sí, 22 años tenía cuando vine.

Entrevistadora: Bueno, te quería preguntar en relación al contexto, ¿cómo es el contexto de vida de los niños? Bueno, yo la investigación la centré en los niños de segundo grado del año pasado, que ahora estarían en tercer grado, porque fue el lugar en donde yo estuve, son los niños con los que jugué y estuve en el taller. Así que bueno, más que nada las preguntas son dirigidas a ellos, pero algunas se comparten con los otros cursos. Pero bueno, ¿cómo sería el contexto de vida de estos niños?

E1: Acá es una escuela que está rodeada por la Villa 351 o Cortada 351, chicos del barrio Belgrano. Es un contexto de mucha vulnerabilidad. Nosotros tenemos como debilidad, podríamos decir, institucionalmente el tema de las inasistencias porque hay que acompañar mucho a las familias para que puedan hacerse cargo de que la escuela es todo. Entonces, por ahí ellos, las necesidades pasan por otro lado, priorizan otras cosas y no tanto el estudio.

E1: Pero bueno, al tener nosotros una escuela que es de jornada completa, no es ni NINA, ni tiempo completo, es jornada completa, es la única en Paraná, no existe otra escuela con esta característica.

Nosotros estamos siete horas y media con los niños, entonces ellos tienen el desayuno, el almuerzo, la merienda, entonces en estos tipos de contextos es lo que hace que vengan a la escuela y que puedan estar muchas horas y tienen obviamente una oferta pedagógica más enriquecida que cualquier otra institución. Pero sí, el contexto es de muchas necesidades básicas, como le decimos nosotros, de vivienda. Por eso también tenemos familias que se van trasladando, porque cuando tienen algunos conflictos, la solución es irse del barrio, entonces permanentemente es como que tenemos alumnos nuevos. Igual a veces cuando hay tiroteos no pueden salir de las casas, entonces también las inasistencias son por eso, o por la falta de zapatillas. Entonces sí, son muy carentes de muchas necesidades.

Entrevistadora: Bueno, algunas las mencionaste recién, pero ¿qué otras problemáticas podrías mencionar que los atraviesan a ellos?

E1: Y otra problemática es el tema de la salud. Tenemos muchos chicos que necesitan tratamiento, tenemos solamente un solo centro de salud, donde no da abasto, por ejemplo, el psicopedagogo, que tiene un rol que tiene que ver directamente con el aprendizaje. Pero no dan abasto. Entonces, la parte odontológica, que es otra de los temas. Así que sí, la parte de salud es otra de las necesidades que requieren las familias en este tipo de contexto.

Entrevistadora: ¿Y cuál sería el centro de salud?

E1: El centro de salud X, que está en calle Pronunciamento.

Entrevistadora: Y bueno, en relación también al taller de juegos, cómo creés que habitualmente es el juego de estos chicos por fuera del taller, o sea, en sus casas, en acá la escuela, pero por fuera. ¿Cómo creés vos que es?

E1: En realidad, cuando se pensó, cuando vino Esteban con esta propuesta del juego, porque en realidad el juego es inherente a la vida del niño, entonces el juego siempre se prioriza como que en nivel inicial es donde más juegan y en realidad en la escuela primaria debería continuarse así. Entonces, son chicos que el tema de lo que son las reglas, de lo que es la tolerancia, de lo que son los tiempos, es lo que los lleva a que se manejen en la vida cotidiana, en la villa, en su cortada, así, sin respetar nada. Y la sociedad, más allá de que uno enseñe lengua, matemática, está regida por normas y por reglas. Entonces uno trata de usar ese juego como herramienta, y no es que solamente se jugaba en la hora de Esteban, o se juega, porque todavía tenemos el taller, sino que la idea es que los maestros aprendan a ir llevándolos a ellos a que la tolerancia, de respetar al otro. sea parte, también jugando obviamente es más, cuando se empezó el taller, se empezó solamente con los maestros. Nosotros acá, era un taller que lo implementaba Esteban con los maestros porque la idea es que nosotros aprendiéramos para obviamente después poder darle la clase.

Entrevistadora: Para poder transmitirlo a ellos.

E1: Exactamente.

Entrevistadora: ¿Y vos creés que ellos en el barrio juegan? ¿Se da el juego ahí en el barrio?

E1: Y en el barrio si no hay tiroteo y no hay problema, juegan. Ahora, lo que más les gusta jugar es a la pelota. Si vos observás la escuela, nosotros acá no tenemos espacios verdes. Entonces, cuando los llevamos al campamento, cuando los llevamos a alguna plaza, ellos se desesperan por la pelota. Ese es uno de los juegos que más les gusta. Y obviamente acá aprovechamos con los juegos didácticos que tenemos la mayoría para que aprendan otro tipo de contenido a través del juego.

Entrevistadora: Entonces, bueno, en los orígenes del taller, ¿cómo surgió la propuesta? O sea, ¿ustedes se acercaron al centro de salud? ¿El centro de salud vino? ¿Cómo fue eso?

E1: Lo que pasa es que nosotros trabajamos mucho con distintas redes. Se trabajaba con la Defensoría del Pueblo y se empezaron a hacer talleres de juego con los docentes. Venían a hacer talleres con los docentes, aparte del taller de Esteban. Y así es como que se fue haciendo una red y de ver la necesidad por ahí también de la violencia que se generaba dentro de la escuela con los niños. Entonces es como que a veces no solamente la violencia, sino por ahí carencias afectivas que también salen a través de la escuela. Por eso surge esta necesidad de implementarlo acá. Y por algo todavía lo seguimos llevando adelante.

Entrevistadora: Fue pensado como una propuesta frente a la violencia.

E1: Frente a la violencia y la carencia afectiva, claro.

Entrevistadora: Y es a partir de estas redes con diferentes instituciones que se fue formando hasta llegar a esto.

E1: Exacto sí, con el Centro de Salud P, que es el otro, la Defensoría del Pueblo que ya te digo, empezó haciendo talleres con los maestros. Una era Cecilia, que es la que falleció de cáncer, que era la que venía y era jugar los maestros para poder entender también un montón de otras cosas.

Entrevistadora: Y la escuela, la población de la escuela, ¿cómo fue incorporándose al taller? O sea, ¿lo tomaron positivamente? ¿Hubo resistencias? ¿Hubo acuerdos? ¿Cómo fueron adquiriendo los recursos materiales?

E1: En realidad, siempre cuando uno tiene una propuesta, surge de una necesidad. Entonces fijate que acá no todos los chicos van al taller, pero sí todos los chicos juegan en diferentes horarios, porque eso está puesto ya en el horario pedagógicamente, que todos tienen que tener la hora de juego. Sí, se sale de una necesidad. Porque hay grupos que por ahí son más conflictivos o las relaciones interpersonales

entre ellos son más conflictivas. Entonces de ahí, de esa necesidad, es que se elige o se implementan los talleres con juegos.

Entrevistadora: Claro, eso tenía también como pregunta porque bueno, el año pasado que yo estuve acompañando a los segundos grados. ¿Tenés idea cómo fue el proceso de decir que segundo grado este año tenga el taller? ¿O es algo que todos los años les toca segundo?

E1: Todo depende. Por eso vuelvo a repetir, todo depende de las necesidades. Cuando el niño logró una autonomía de juego, una autonomía de poder decidir lo que está bien, lo que está mal, de que logre la tolerancia, de que logre reconocer al otro, se pasa o se prioriza a otro grupo que tenga más necesidades.

Entrevistadora: Claro, o sea que el año pasado consideraban que a ese grupo le vendría bien.

E1: Sí porque no solamente tenían a este niño, sino que había otros casos donde también había que buscarle la manera de ayudar.

Entrevistadora: Claro, ¿y ahí podrías mencionar algo que te acuerdes? Igual entiendo que fue hace bastante ya, pero ¿alguna característica que digas: “Bueno, frente a esto venía bien”? ¿O algunas problemáticas en el curso a las que podíamos hacer frente con el taller?

E1: Sí, por ejemplo, los turnos de intercambio. Saber que hay un turno de intercambio para hablar uno, esperar al otro, y eso también después lleva a comprender consignas. La oralidad es una de las cosas que acá fortalecemos mucho. Más allá de los problemas fonoaudiológicos que faltan los tratamientos, vuelvo a repetir: muchos niños no los tienen, y eso afecta.

Entrevistadora: Claro. ¿Y considerás que hay obstáculos que complejizan llevar adelante el taller?

E1: No, no hay ningún obstáculo porque los docentes acá, el 100% está predispuesto. Y la política de la escuela que llevaba Edgar, y con quien trabajé a la par siendo maestra, y después del equipo de conducción, es seguir pensando en las necesidades, brindar lo mejor y saber que la escuela es lo único que tienen nuestros niños.

Entrevistadora: ¿Y por ahí algún obstáculo externo, como el clima, paros, cosas externas, que sin querer pero afectan?

E1: Nosotros, al tener 7 horas y media con los alumnos, tenemos el tiempo suficiente para abordar diferentes situaciones. Lo externo que afecta son los tratamientos que no se realizan, como el de fonoaudiología, que es algo ajeno a la escuela pero que les impide leer, escribir o auto dictarse pero es ajeno a la escuela.

Entrevistadora: Bien. Bueno, ahora más específicamente: ¿lo conocés a “T”?

E1: Sí, lo conozco.

Entrevistadora: ¿Cómo podrías caracterizarlo? ¿Qué podrías mencionar de él?

E1: El tema de “T” es por ahí, en lo familiar, no tiene ni el papá ni la mamá como autoridad. Él es un niño que, por ejemplo, si no le das plata, hace un berrinche. Si no puede comprarse lo que quiere, hace un berrinche. Le gusta llamar la atención. y tiene mucha dificultad porque la mamá no está pudiendo llevar adelante los tratamientos que necesita. Entonces es un niño que le cuesta aprender, que obviamente como todo niño siempre tiene avances, no los esperados, tal es así que ahora está en un tercer grado y va a tener una permanencia en tercer grado porque sigue con contenidos de primer ciclo. Y bueno, está medicado, entonces al estar medicado también hay días que viene mejor, hay días que viene con otro tipo de conductas. Los niños, obviamente, como todo niño, tiene momentos que se porta muy bien y tiene momentos que se porta perjudicando por ahí a la clase. Los niños también prueban, “T” es uno de los que sabe con quién comportarse de una manera, con quién comportarse de la otra. Sí, puedo asegurar que le encanta la escuela. Si hay algo que le gusta, la escuela, y ahora está participando de la orquesta que viene y funciona en la escuela, así que también toca un instrumento. así que bueno, es un niño que tiene muchas capacidades pero bueno, lo que es la parte de lo que es la escuela es donde más le está costando.

Entrevistadora: ¿Y considerás que el taller de juegos le brindó alguna herramienta a él?

E1: Sí, y le sigue brindando porque es uno de los grupos que sigue trabajando por eso digo, por momentos lo puede aplicar y por momentos no, a veces lo puede hacer y a veces no.

Entrevistadora: ¿Y vos? ¿Has notado algún cambio a partir del taller en él, algún cambio que vos digas bueno, antes era así, ahora aprendió tal cosa?

E1: no, porque ya te digo no es que es algo que se aprende el chico aprende todo el tiempo el tema es que él a veces sabe lo puede practicar o ponerlo en práctica y a veces no entonces es un niño que tiene 10 años que está en tercero y por ejemplo, él frente a una situación se maneja con un adulto de una manera y frente a otra de otra manera, él sabe bien eso.

Entrevistadora: y en relación a todos los niños de este curso ¿ellos suelen comentar algo del taller, hablan, con usted o con otros maestros?

E1: no, porque en realidad al ser institucional ellos saben que van rotando los tiempos y comparten y aparte lo llevan a la práctica también con los maestros de grado a la tarde entonces es como que es un poco más de lo mismo

Entrevistadora: claro, sigue todo en una misma lógica eso está bueno.

E1: en la escuela tratamos de que todo sea no sea aislado, sino que sea una continuación de otro trabajo, por algo mismo, son proyectos institucionales que lo tienen que aplicar todos y integral también

Entrevistadora: y bueno considerando que él tiene una discapacidad en la escuela, desde la escuela, ¿cómo se aborda eso? ya sea desde la inclusión o ¿cómo le hacen ustedes frente a eso?

E1: Es un niño que está con el EOE que antes era llamado el SAIE que es un equipo interdisciplinario que tiene una psicopedagoga una psicóloga, una fonoaudióloga, una asistente social que vienen a la escuela y van acompañando junto con la MOI que está dentro de la escuela que es una psicopedagoga que se encarga de la parte pedagógica de que haya una propuesta específica para T. Y es así, él tiene una propuesta específica con contenidos específicos, con objetivos específicos, con propósitos específicos que él tiene que alcanzar.

Entrevistadora: Claro, se adapta la propuesta a él.

E1: Exacto, se adapta la propuesta a él. No solamente el maestro de ciclo, sino que también los maestros de área. Hay en algunas áreas que necesita flexibilización y en otras no.

Entrevistadora: Y en esto de la EOE, ¿hay un seguimiento?

E1: Ellos vienen por lo menos cada 15 días cada 20 van al aula, observan y después tienen reuniones periódicas con la MOI y con los docentes y con la familia.

Entrevistadora: ¿y eso es todo para planificar?

E1: se planifica previamente se hace un seguimiento durante y después se hace un cierre pero siempre en la escuela no por fuera porque ellos no diagnostican, acompañan.

Entrevistadora: bueno en relación a la familia un poco me mencionaste no tienen rol de autoridad ¿Y ellos reconocen?

E1: Sí, el papá sí muchas veces cuando viene a retirarlo que se quiere quedar, no se quiere quedar por ahí busca la ayuda de alguno de nosotros como rol docente para ayudarlos.

Entrevistadora: Y bueno, las maestras te han comentado algo en relación a él o a los otros niños, algo que puedas mencionar

E1: nosotros estamos en permanente comunicación y nosotros tenemos reuniones semanales no solamente por "T" sino por todos los chicos en esta semana nos estuvimos juntando para ver las trayectorias porque encima ahora hay cierre de informes los informes para nosotros si bien uno vuelca ahí un resultado son procesos son trayectorias que se hacen con mucho respeto hacia el alumno, la

evaluación acá se hace, tenemos los lineamientos de cómo evaluar qué evaluar, qué mirar no es una nota sino es como digo una trayectoria, un proceso donde también vamos analizando no solamente el niño lo que aprendió hoy y también la propuesta que nosotros hicimos porque a veces también puede ser que la propuesta que nosotros planificamos no sea la acorde entonces estamos en auto-evaluación permanente y en co-evaluación permanentemente así trabajamos todos los maestros de esta escuela.

Entrevistadora: Es buenísimo esto que mencionas porque también frente a la complejidad de la escuela y la diversidad y la cantidad de horas, no sabía que era la única escuela de jornada extendida.

E1: Somos la única escuela, estamos 7 horas y media.

Entrevistadora: ¿y qué otros talleres tienen acá la escuela?

E1: hay talleres de carpintería, de costura de ajedrez, de teatro, de cocina de huerta, de plantas, hay computación, laboratorio

Entrevistadora: buenísimo re variado.

E1: Sí, es completa. Lo que pasa es que a veces se limita la población porque todos tienen por ahí un prejuicio con chicos de la cortada 351. Pero te puedo asegurar que nosotros como docentes nunca nos han rayado los autos, nunca nos han prendido fuego a la escuela. Entonces somos muy cuidados porque trabajamos mucho con la familia. Entonces, si la familia entiende que nosotros queremos lo mejor para sus hijos y primero tenemos un vínculo y después pasamos al aprendizaje. Si la familia siente eso, trabajamos codo a codo con el mismo mensaje.

Entrevistadora: Claro.

E1: Y también es como un espacio de contención para los chicos pero con un aprendizaje, obviamente con la función educativa.

Entrevistadora: Exacto. Bueno, ¿algo más que me quieras mencionar, comentar, que pueda enriquecer a la investigación?

E1: No, apostar nada más al rol docente, al que saber que cuando hubo una pandemia la escuela es el todo. Que somos prescindibles, que necesitamos por ahí más formación y que la sociedad nos reconozca un poco más, de que todos aportamos algo en cada uno de cada nivel y que por ahí el nivel medio se pudiera responsabilizar más como lo hace la escuela primaria porque hay un desfasaje de niveles, fijate vos que nosotros hacemos seguimientos, si el chico no está en la escuela nosotros, llamamos, acompañamos, recibimos a la familia. Y cuando pasan de nivel, todo eso es un número más o un nombre. Y nosotros no, nosotros acá todos tienen un nombre, un sentido y un lugar. Es lo que brinda la escuela

Entrevistadora: Sí, la idea también de esta investigación es poder darle un poco de lugar y reconocer su rol como escuela. Porque a mí personalmente me conmovió un montón y me gustó lo que vi el año pasado. Y por eso es que me siguió interesando. Porque noto la gestión que hay desde acá de la escuela, es increíble, a mí eso fue algo que me sorprendió de cómo consiguieron la cantidad de juegos que den el espacio

E1: Este año cuando pasó esto sabía Esteban que se jubilaba el director obviamente yo estaba de vicedirectora cuando se plantea, obviamente yo sigo con la misma gestión porque estoy convencida de lo que veníamos trabajando, consideramos ser un equipo de conducción democrático, pero siempre bajo la normativa, acá el docente que viene, que gana un poquito más porque después la jornada completa, se le dice que venimos a trabajar. El sueldo es obviamente uno , pero venimos a dar lo mejor y nos tenemos que ir cansados, muy cansados, pero dejando el cuerpo y el alma.

Entrevistadora: Me parece fantástico. Bueno, y último, con el Centro de Salud, además de Esteban, porque bueno, Esteban es parte, ¿tienen algún vínculo, alguna relación?

E1: Si lo tenía el ex director, yo desconozco. O sea, solo viene Esteban y viene Esteban por la apertura que hay en la escuela él ha comentado que ha ido a otros lados y no tienen esa apertura desde la institución.

Entrevistadora: Bueno, muchísimas gracias por la entrevista y por abrir las puertas a mi investigación y a mí, voy a detener la grabación.

5.1.2 Entrevista con bibliotecaria

Entrevistadora: Bueno, te quería preguntar, ¿hace cuánto que estás en la escuela? En esta escuela.

E2: Hace 28 años. Un montón.

Entrevistadora: ¿Y en el rol de bibliotecaria siempre?

E2: Sí, ingresé como bibliotecaria.

Entrevistadora: Bueno, ¿cómo ves vos el contexto de vida de los chicos que vienen a esta escuela? ¿Qué problemáticas los atraviesan?

E2: Y bueno, viven en la pobreza la mayoría y en muchos casos también en un contexto de violencia familiar. Y no sé si tanto familiar sino barrial. Hay mucha puja, de las distintas familias, quien, diríamos, tiene el poder dentro de los espacios del barrio. El barrio, cuando yo vine, era un solo barrio y ahora está dividido en tres partes, diríamos el que entra por la calle x como que está en la primera parte después hay otro grupo de chicos que entra recién por la mitad del barrio y otros que entran por el otro lado como que es complicado cruzarse de una parte a otra porque vienen los conflictos familiares y de poder dentro del barrio, diríamos y bueno, la escuela siempre está apoyando y ayudando en todo sentido, no solamente en la parte educativa sino también en la parte social.

Entrevistadora: ¿Cómo crees que es el juego de ellos en su vida cotidiana? Lo que vos puedas pensar o saber a partir de alguna conversación.

E2: Yo creo que juegan mucho, mucho juego libre, mucho de calle, tienen una placita de afuera de juegos, no sé si un no sé si un juego con reglas como tenemos nosotros pero sí que juegan, sí, porque están continuamente ellos llegan y lo primero que dicen se van a jugar a la pelota, se van a jugar a la bolita, se van a... así que jugar juegan y les gusta, sí, les gusta mucho.

Acá por ejemplo aman educación física. Llega el profe y aplauden todos los días, lo ven llegar al profe y aplauden, o sea que es algo que les gusta, se ve que... muy lindo eso.

Entrevistadora: ¿Y acá en la biblioteca vienen a jugar con los juegos? ¿Cómo se maneja?

E2: Sí, vienen con los libros y algunos juegos que tenemos afuera. Los juegos que se ocupan en el taller son del taller. Y son para que los usen con los docentes, guiados por los docentes. No son para que jueguen libremente en la biblioteca.

Entrevistadora: Bueno, te pregunto también, teniendo en cuenta que el taller se lleva a cabo en la biblioteca, ¿qué notás? ¿Qué notás desde tu rol de estar, tal vez, sentada, pero viendo, formando parte? ¿Vos qué podés mencionar de eso?

E2: Y bueno, hace tantos años que están los juegos que yo creo que los chicos como que se adaptan rapidísimo a las formas de los juegos, a las reglas que tiene estar dentro del espacio de juegos, que vienen re contentos, vienen entusiasmados, que se pueden ordenar bien y que a lo largo de los meses uno va viendo el progreso y cómo directamente no necesitan ni que vos los guíen ni que les digas nada, ellos ya saben, entran ordenados, esperan, esperan que llegue el otro grupo para poder sacar los juegos, por ahí los chiquitos cuesta más, pero por ejemplo, quinto grado que es el grado más grande que viene, creo, ¿sí? Quinto es el mayor grado que viene para mí, ¿viste? Que se mueven solitos y creo que les hace re bien el juego en tanto encontrar una calma. .

Entrevistadora: ¿Y te acordás de, bueno, el año pasado segundo grado, te acordás cómo fue un poco?

E2: Segundo grado es el que ahora está tercero, ¿será?

Entrevistadora: Claro, ahora es tercero,

E2: Lo que pasa es que "T" permaneció, ¿no? Es que no es el mismo grupo, me parece.

Entrevistadora: Yo tenía entendido que él permaneció en segundo el año pasado. Entonces hizo dos veces segundo.

Entrevistadora: Ajá, puede ser. Y ahora pasó a tercero.

E2: Y ahora pasó a tercero. Y que va a permanecer en tercero, me dijo la directora.

Entrevistadora: Ah, puede ser, me confundo. Bueno, igual ese curso más o menos lo ubicás.

E2: Sí, sí, sí.

E2: Sí, el grupo de "T" era bastante revoltoso al principio. Y "T" creo que también con los juegos. Yo creo que él lo que hace es que necesita más, como que busca siempre el adulto para jugar. Siempre era de buscar a la Esteban o de buscar a alguna de las chicas que venía siempre. Creo que el espacio del juego le hace re bien a él porque en cuanto a él es muy activo, muy... como que le cuesta prestar atención, entonces yo creo que el juego le ha hecho re bien porque le trae a la calma, tiene que seguir reglas, tiene que respetar, así que creo que eso le hace re bien a él.

Entrevistadora: Bueno, mi investigación se basa en este curso pero entiendo que hay algunas cosas que son generalizables a varios cursos? ¿Qué cambios notas en los chicos a partir de estar en el taller? Sobre todo en estos cursos que son más chiquitos.

E2: El cambio de cumplir las reglas, de tener paciencia, de poder esperar al otro. Yo creo que eso les hace re bien para todo el ámbito, no solamente para el ámbito del juego. Igualmente, a mí lo que me parece es que a veces depende el espacio en el que estén y qué estén haciendo, por ahí como que lo

aplican o no lo aplican, son como... lo saben pero deciden. Ellos saben que cuando vienen al taller de juego o a la biblioteca también que saben que hay como unas reglas para poder estar en la biblioteca, el de estar a los gritos, el sentarse bien, el respetar si el otro está leyendo, así que el puedo estar y en los juegos también, ellos lo saben cumplir, lo cumplen re bien, por ahí es más que les cueste en otro espacio seguir eso o depende con quién estén, pero creo que les hace re bien.

Entrevistadora: Sí, también un poco lo que hablábamos con la directora, que la lógica de todas las escuelas, esa de incorporar...

E2: Sí, porque a la tarde que los maestros llevan los juegos también, lo hacen ordenado, lo hacen también. Se continúa a la tarde por los EDIS que tienen, o las horas que tienen en la tarde.

Entrevistadora: ¿EDIS qué significa?

E2: Es espacio de definición institucional, que es lo que es específico de la jornada completa. Que son tipo talleres. No se llama taller, se llama edi. Donde vos aplicás los contenidos, Pero a través de otra manera, por ejemplo, dan huerta, dan cocina, dan juegos, dan las tics, que son las computadoras, y no es que lo dan por dar, sino que se aplican los contenidos de lengua, de matemáticas, pero a través de otra manera, diríamos. Son los edis.

Entrevistadora: Un poco ya se fueron respondidas bueno bueno Bueno no sé si sabías, a mí se me comentó desde acá que “T” tenía un diagnóstico de retraso mental ¿En eso qué opinabas, qué pensabas, cómo lo ves, qué consideras de ese diagnóstico?

E2: Es como que... Que tiene dificultades, sí tiene. No soy doctora ni psicóloga ni nada. Que tiene dificultades, sí tiene. Tiene dificultades en su habla, que no sé si eso es algo fonoaudiológico. Pero él para mí... Él comprende, él entiende. Él puede seguir las reglas del juego. Puede leer algunas cositas con ayuda, más escopista no escribe solito es muy copista qué sé yo como un tema más pero no sé si es un ... no sé realmente.

Entrevistadora: A mí se me había comentado eso, también ahora hablando con la directora como que pongo en duda ese diagnóstico

E2: sé que está medicado que decían al principio cuando venía a la escuela como que no le encontraban la dosis podés venir re exaltado y podés venir y se los dormía, babeaba. Y sé que estaba medicado. Alguien lo medicó, digamos. Claro. O sea, yo no sigo él. Pero no sé con respecto a eso. Bueno. Eso te puede ayudar a la MOI, que está acá. La MOI sigue mucho.

Entrevistadora: Bueno, sí, sí. Después voy a charlar con ella.

E2: Capaz que específicamente de él porque es el que está en proceso de inclusión.

Entrevistadora: Sí, sí, voy a hablar con ella después. Bueno Y vos notás, en cuanto al aprendizaje por ahí tal vez de la lectura o por ahí lo que va a ser relacionado con la biblioteca ¿Notás que les ayuda a ellos el taller de juegos en eso?

E2: Sí Bueno, viste que los chiquitos le damos más juegos didácticos diríamos y sí porque hay muchos juegos que utilizan las palabras la lengua creo que un montón, matemática también cuando juegan cuando juegan tienen que leer tienen que leer las reglas así que yo creo que sí, ayuda de otra manera como una herramienta más de lectura, para afianzar lectura para afianzar los números sí, sí, sí, juego sí.

Entrevistadora: Buenísimo bueno y otra pregunta en relación al centro de salud porque viste que Esteban es parte del centro de salud ¿hay alguna conexión ahí con el centro de salud? ¿o solo viene Esteban?

E2: en un primer momento cuando Esteban vino a la escuela sí porque venían las chicas con él y venía el asistente social y venía, no sé si era psicóloga o psicopedagoga con él y venían y hacían un taller con los papás y venían los papás y ellas también se involucraban en el juego, todo el primer año así, después empezó a venir Esteban solamente no sé por qué cuestiones burocráticas también que él siempre cuenta. Yo no sé si en otros aspectos hay relación con ese centro de salud nosotros trabajamos mucho en el centro de salud P sí, con el P sí estamos más en relación continuamente porque los llevan a los chicos para las fichas de primer grado, de sexto, ya nos dan un turno específico porque ya la relación con tenemos en nuestra escuela, vienen las odontólogas a la escuela, enseñar el cepillado, traen los cepillos, traen pasta dental, sí, relación continua. Con ese centro de salud, es Esteban que viene y que creo que él es el que sostiene el espacio en el centro de salud y que en la escuela cree que es muy positivo, por eso también lo siguen sosteniendo y apoyando.

Entrevistadora: ¿Te acordás hace cuánto que empezó el taller y cómo fue el comienzo del taller acá?

E2: Hace como 10 años será que llegó el taller a la escuela, diez años u 8 años. Sí ¿Cómo llegó? No sé. Yo sé que un día estaba el otro director, el director anterior, y dijo que el centro de salud querían hacer un proyecto. No sé si el centro de salud se acerca o Esteban se acerca. Pero para trabajar el juego y él creía que era muy importante que los docentes primero sepamos jugar para poder, después eso, volcar en los chicos, porque si los docentes no sabemos, ¿cómo vamos a poder? Y él era muy de pensar que, a través de esta herramienta del juego, era muy positivo para nuestros chicos que por ahí no tienen esa posibilidad de encontrar también a través del juego sus dificultades de aprendizaje, sus dificultades familiares, porque vos ahí charlas, hablás, te cuentan cosas, los chicos se abren, diríamos, de otra manera.

Y así empezó. Empezaron con los docentes, el taller empezó con nosotros, y una vez que hicimos varios encuentros que hicimos juegos, nosotros jugábamos, nos enseñaban las reglas del juego, nos

enseñaban cómo se juega esto, lo otro. Empezaron a venir los chicos y así siguió. Por ahí a principios de año hacían el primer encuentro con los docentes porque había por ahí muchos docentes nuevos, y después siempre con los chicos. Y después la dirección, el equipo de conducción, es el que elige qué grado por ahí necesita más, por la problemática, porque hay un grado que es problemático, porque el chico ahí integrado necesita... Entonces, por eso se elige el grado en particular, no es cualquier grado, es el que más o menos creen que necesitaría más ese tipo de herramienta para poder encontrar otras problemáticas.

Entrevistadora: Y poder darle más herramientas.

E2: Exactamente.

Entrevistadora: ¿Hay algo que más creas que sería interesante comentar para que yo lo tenga en cuenta? Tanto del taller, de la escuela, de los chicos, algo que digas: "esto también te puede servir".

E2: No, no, creo que está re bueno lo de los juegos. Yo soy muy... por ahí Esteban sabe que Esteban es más libre, diríamos. Yo soy más... ya es mi forma, más estructurada con la biblioteca. Pero nos hemos puesto muy de acuerdo y charlamos. Lo llevo bien. Hay que cuidar que es lo único que tenemos porque, en un principio, teníamos un presupuesto para juegos que, con esa plata, diríamos, era plata que venía de la nación o para la jornada completa, para los edis, venía dinero y se pudo comprar, pero ahora como que hace unos años que está cada vez peor la situación de poder adquirir juegos. Entonces, en ese sentido, por ahí yo soy más de cuidar las piezas, las cajitas, guardar. Ahora las cajas ya no dan más.

Y me dice Esteban, "¿qué querés que hagamos?". Todas las veces que se va a ver, las termino pegando con el cinta scotch... Yo soy la que ordeno, la que busco la ficha, la que recuento, doy de bajas, hay juegos que tienen menos fichas. El otro día no había lotería. Entonces, con tres loterías hice dos como para... ¿viste? Y es un trabajo que, la verdad, que también colabora mucho al taller, como es en biblioteca y los juegos también se usan a la tarde. Son juegos de la escuela y forman parte de las cosas que tiene la biblioteca. Y bueno, yo creo que también es un rol de poder conservar y cuidar para que todos lo puedan usar.

Entrevistadora: Llegar al taller y que ya estén ordenados, también es necesario.

E2: Y que cuando se vayan, también, porque las chicas y él lo guardan, pero por ahí capaz que no te fijás si están todas las fichas. Yo tampoco lo hago todas las veces, pero por ahí me pongo a poder ordenar y todas esas cosas que lo he charlado con Esteban y por ahí les digo, porque en eso por ahí somos diferentes, diríamos. Pero que él no tiene ni un problema y ya me conoce.

Entrevistadora: Muy bien, bueno, buenísimo. Así que no, no, re bien. Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo.

E2: No, gracias a vos. Espero que te haya ayudado.

Entrevistadora: Sí, me re ayudó.

5.1.3 Entrevista con maestra integradora.

Entrevistadora: Bueno, te quería preguntar en relación al taller de juegos, ¿notas que les brinda herramientas, les ayuda, o notas algunos cambios para favor o no?

E3: Sí, yo creo que siempre cualquier espacio que sea lúdico va a propiciar y fomentar cosas buenas en los niños, siempre. En esta situación específica más aun creo, desde otro lugar, darle herramientas y recursos ni otra forma de vincularse.

Entrevistadora: ¿has charlado con los chicos? ¿Te han comentado algo del taller o no?

E3: No, no he tenido momentos para conversar sobre esto.

Entrevistadora: Y en el caso de “T”, ¿él tiene un diagnóstico? ¿Cómo es el caso? ¿Cómo lo ves? ¿Cómo se desenvuelve? ¿Cómo lo caracterizarías a él?

E3: Sí, más allá del diagnóstico médico, por así decirlo, dentro de la escuela hay características de “T” y condiciones que lo condicionan, valga la redundancia, para estar en el aula y en vinculación con los contenidos pedagógicos, curriculares.

Entrevistadora: ¿Y el diagnóstico es ese de retraso mental moderado, era? ¿Y ese quién se lo dio al diagnóstico? ¿Vos tenés idea?

E3: Un neurólogo, sí, sí. Él tiene el CUD, el certificado unico de discapacidad, y ahí está nomencado.

Entrevistadora: Y él, bueno, viene a la escuela con ese diagnóstico y ¿desde acá se intenta hacer el abordaje correspondiente?

E3: Sí, en realidad desde la escuela, digamos, el paradigma de la inclusión va más allá de los diagnósticos médicos, sino va con el paradigma social de la discapacidad, que tiene que ver con las condiciones del contexto del estudiante y qué podemos hacer con ellos como docentes, porque no somos profesionales de las salud, por así decirlo. Entonces, el abordaje es desde ese lugar.

Entrevistadora: ¿Y ustedes cómo lo abordan? qué planifican o ¿cómo es su modo de abordaje?

E3: Y bueno, primero que nada, hacemos el diagnóstico pedagógico al principio del año, y después se van haciendo durante todo el año, mini diagnósticos, y vamos viendo qué es lo que necesita el estudiante. En “T” principalmente lo que se hace son flexibilizaciones curriculares significativas por el desfase que hay entre el grado en que él se encuentra, su edad y los contenidos que él necesita ir adquiriendo para pasar a otro nivel, otra etapa. Por ejemplo, en la alfabetización, él está todavía en una alfabetización inicial. Él está en tercer grado, ya ha permanecido dos veces, o sea que debería estar en quinto y está en tercero. Entonces ahí ya se da la brecha, digamos, entre un nivel y otro.

Entrevistadora: ¿Y notás que el taller de juegos le ayuda, le colabora en algo académico, de la escuela, del aula, de los contenidos?

E3: Tanto al niño como a los docentes nos colabora, digamos, porque vemos otras formas de vincularse y de manejarse en un espacio que podemos llegar a llevar al aula, que no necesariamente tiene que ser algo estructurado.

Entrevistadora: ¿Cómo lo caracterizarías a él?

E3: T es como... depende de cómo está el clima ese día. Pero también tiene que ver con cómo está en su casa, cómo él llega a la escuela y cómo va a transitar en todas las siete horas y media que está acá en la escuela. Si él llega atravesado, desregulado de su casa, ya sabemos que va a ser una jornada difícil de llevar adelante, o sea, las propuestas que tengamos estructuradas es complejo que las pueda concretar durante esa jornada cuando viene de esa manera. Ahora, cuando viene predispuesto, motivado o abierto a que uno lo motive, ahí se puede trabajar. Eso sí, "T" pretende siempre el uno a uno. Es difícil la tolerancia a la frustración, manejarla, la ansiedad con la que él está, convive. Y bueno, son todos factores que hay que tener en cuenta en el grupo todos.

Entrevistadora: Y relación a su familia, ¿qué podrías mencionar? ¿Cómo encaran tal vez la situación, colaboran con este proceso? ¿Se mantienen al margen? ¿Cómo es?

E3: Yo veo que hay una mamá muy desbordada y que cuando se desborda es complejo como que ella pueda dimensionar la necesidad que tienen sus hijos. Está el hermano también, que tiene retraso también. Entonces, es muy complejo contar con la familia para que nos ayude. De hecho, no pudieron sostener los tratamientos psicopedagógicos, fonoaudiólogos, del centro de salud. Y bueno, desde la escuela como que hacemos lo que podemos sin esas herramientas.

Entrevistadora: Sí, ahí hay un límite.

E3: Exacto. Y bueno, como que la familia por ahí no entiende tampoco, o le cuesta ver, por así decirlo, que en la escuela tenemos normas y cuestiones a cumplir, digamos, que no es simplemente que venga, ellos vienen todos los días, sostenido, digamos, pero bueno, no alcanza.

Entrevistadora: Sí, todo el laburo que hay detrás de la escuela.

E3: Sí, también la cuestión de límites y de hábitos, es necesario que la familia nos apoye. Bueno, es el primer modelo que tienen para seguir, el hogar.

Entrevistadora: Sí, sí. ¿Cómo reconocés vos el contexto en general de los chicos? Bueno, mi investigación se centra en los niños que ahora están en tercer grado, pero bueno, entiendo que a veces se comparte en varios cursos el mismo contexto, en el mismo barrio. ¿Podrías mencionar algo de eso?

E3: El contexto es un condicionante, no es un limitante. No obstante, los condiciona. Los condiciona desde el lugar del juego, que yo veo que no hay mucho espacio de juego por fuera de la escuela, vínculos sanos, vínculos amorosos, desde ese lugar también los condiciona. Están muy violentadas estas infancias desde lo psicológico, desde lo físico, desde lo nutricional. Yo veo muchas falencias, de todo ese combo, por así decirlo, en el contexto. Y que, bueno, llegan a la escuela con todo ese bagaje y mucha pobreza. Es muy difícil revertir como ese caminito si no le damos todo acá lo posible y demostrarles que otros mundos son posibles. Es muy fuerte lo que ellos traen.

E3: Bueno, eso también es algo que yo el año pasado había visto en el taller, que surgían estas problemáticas de violencia, como comentaban, tiroteos. Claro, que eran parte de su cotidianeidad.

E3: Los juegos de ellos son con armas. Tienen un palito y te construyen un arma, en vez de construir otras cosas. Desde acá siempre les invitamos a que puedan ir desde otro lugar, pero bueno, también lo simbólico está muy fallado ahí.

Entrevistadora: ¿En qué sentido fallado?

E3: En el sentido de que no pueden simbolizar, digamos, hacer el juego del "como si", como que no tienen la imaginación como un niño, como se espera un niño, no sé si me explico. La construcción de cuentos o de fantasías, pero como que se les dificulta construir eso. No pueden re-narrar o narrar, siempre van como a lo mismo, el vocabulario es limitado.

Entrevistadora: Interesante.

E3: Bueno, eso. La cuestión del lenguaje, a mí me preocupa muchísimo. Ya sé que estás con tercer grado, pero ellos arrancan desde salita de tres y acá habrá 10 estudiantes, de los cuales uno y medio conversa, no hay una conversación fluida. Entonces, eso ya arrastra. Y ya han tenido que haber abordado integralmente esa problemática que tenemos.

Entrevistadora: Es parte de la constitución de ellos.

E3: Por eso es de lo simbólico, ahí está, ya fallado.

Entrevistadora: Y eso, bueno, si bien lo traés como de los niños ahora de tres años, pero esos niños llegan a tercero.

E3: Claro, llegan, exacto. Para entender un poco por qué la situación de ellos. O sea, no los conozco de tres años.

Entrevistadora: ¿Vos hace cuánto tiempo que estás acá en la escuela?

E3: Dos años.

Entrevistadora: Bueno, en relación al dispositivo, este taller de juegos, ¿vos lo conocés al dispositivo? ¿Qué cambios notas en relación a este dispositivo? ¿O cómo crees que...? Un poco igual ya lo estuvimos charlando, cómo los ayuda, pero ¿Te has podido acercar alguna vez a la oralidad de los docentes o de los mismos chicos?

E3: Lo puedo conocer a través de los docentes, más que nada, porque no he participado activamente en el espacio cuando se daba. Pero de los docentes me parece súper enriquecedor que ellos vean también cómo el jugar puede modificar, modificarnos. Desde situaciones de la vida cotidiana hasta así mismo, digamos, incorporar nuevas cosas, transformarnos.

Entrevistadora: Sí, tanto para los chicos como para los docentes también.

E3: Y entre ellos mismos también. Toda la magia que se da en esa situación.

Entrevistadora: Sí, creo que ese es un poco el propósito del taller. ¿Igual este año no estuvo? ¿Cómo fue eso?

E3: Sí, sí, sí.

Entrevistadora: ¿Ah, pero ya terminó?

E3: Sí, sí, creo que ahora ya terminó o esta semana termina. Porque ya estamos muy a fin de año.

Entrevistadora: ¿Y ahora por el tema de los paros?, la lluvia ¿Se ve interrumpido? ¿Cómo se obstaculiza el taller? ¿Qué podrías comentar?

E3: Los días de paro claramente no hay

Entrevistadora: ¿Notás que hubo una interrupción?

E3: Yo no lo podría percibir a eso. Yo tengo horarios rotativos entonces...

Entrevistadora: Sí, sí, por ahí es algo muy cotidiano.

E3: Sí, entiendo, entiendo. O sea, sí obstaculiza claramente los procesos de aprendizaje en general, pero no es el taller de juego.

Entrevistadora: Claro, bueno, pero igual está bueno que me menciones esto de en general.

E3: Sí, intermitente esto de la lluvia, los paros, pasó algo en el barrio y la gente no quiere salir y no viene, muchas familias. Se ven interrumpidos los procesos.

Entrevistadora: Bueno, y ahora me enteré hoy que el director se jubiló ¿Eso cómo repercutió en la escuela? porque era una figura importante.

E3: Es un impacto, sí, sí, sí. Estamos en el proceso de transición de la reacomodación, digamos, de los roles de las nuevas personas. Y también del contexto de adecuarse a las nuevas personas y con sus improntas. Sí, estamos en el proceso.

Entrevistadora: ¿Pero se sigue más o menos la línea que empezó él?

E3: Yo creo que sí, políticamente sí.

Entrevistadora: Políticamente.

E3: Sí. Hay un deseo de continuar. Obviamente hay particularidades que son propias de cada persona.

Entrevistadora: Exacto.

E3: Sí, un modo de responder distinto.

E3: Pero bueno, la idea es continuar con esa gestión también, porque era una gestión la de Edgar.

Entrevistadora: Sí, a mí el año pasado me sorprendió, le decía también a la nueva directora que me sorprendía mucho.

E3: Pero bueno, son etapas también, son ciclos también. Creo que es enriquecedor que venga una nueva persona con lo suyo.

E3: Bueno, creo que estaríamos porque me tengo que ir.

Entrevistadora: Bueno, te re agradezco.

5.1.4 Entrevista con maestra de curso

Entrevistadora: Bueno, te quería preguntar cómo lo caracterizarías vos a T, cómo lo notabas en el curso, en relación a su curso, los conocimientos, los aprendizajes y las relaciones.

E4: Bueno, él empezó el año pasado conmigo en segundo grado y la verdad que le faltaban un montón de hábitos, como el poder sentarse, el estar tranquilo la clase entera o parte de ella. Muchas veces hacíamos juegos, dinámicas de juego, para poder tranquilizar a todo el grupo porque era un grupo bastante complejo. Entonces hacíamos muchas dinámicas de juego como para introducir a la clase, y él era uno de los que primeramente tiraba todo, nos pateaba todo. Igual así fue pasando los primeros meses, hasta que de a poquito él fue viendo que los otros llegaban y jugaban bien. Entonces él empezó también a participar, muy pequeños momentos de concentración tenía al comienzo, pero después eso se fue estirando un poquito más y adaptando. Pero le costó medio año poder adaptarse y conseguir, digamos, la rutina que el resto del grupo tenía.

Bueno, yo lo tuve el año pasado en horario completo, todo el turno completo, pero había momentos en los que, bueno, se le pidió a la mamá que lo buscara al mediodía y ahí era donde se complicaba porque a él le gusta quedarse en la escuela, pero a la vez es como que el turno a la tarde ya es mucho para él, es mucho. Entonces se iba, pero se iba enojado, se iba peleando, y pegaba a todo el que estaba en la fila, le pasaba y le pegaba, cosas así.

Bueno, así que yo creo que él es un niño que está con un período de atención más que nada en un solo turno. Eso lo vi y lo viví. Él, en el turno de la mañana, por ejemplo, conmigo estaba re tranquilo. Eso fue después de mitad de año, te estoy hablando. Que se puso re tranquilo, que trabajó más, que se pudo concentrar en su actividad, que participaba junto con el grupo y fue uno más del grupo, pero en el turno de la mañana. Después del mediodía era como que él ya cambiaba. La mamá me dijo que él tomaba medicación y que ella lo medicaba antes de venir a la escuela. Yo creo que por eso también la tranquilidad que tenía en el turno de la mañana, como que al mediodía ya se le iba el efecto y ahí era donde él empezaba, ¿viste?

Entrevistadora: ¿Y considerás que el taller de juegos le ayudaba y le ayudó en este proceso capaz?

E4: Si. Le ayudó mucho el taller de juegos. Fue no solamente él, hay muchos chicos que les ha ayudado muchísimo porque yo vi en T, por ejemplo, que se frustraba mucho y, bueno, después como que fue adaptándose al juego, a la rutina del juego, a tener reglas, porque antes no las tenía. Entonces él veía que el juego tenía diferentes reglas, y bueno, a partir de ahí también se pudo implementar en el aula diferentes reglas para que él las pudiera cumplir. Yo creo que sí, que a él le ayudó.

Entrevistadora: Y también en relación a los contenidos académicos, ¿considerás que impactó de algún modo el taller de juegos?

E4: Sí, sí, por esto que te digo, que después yo lo pude implementar como norma dentro del aula, digamos. Que él acá venía y veía que los juegos tenían reglas, entonces yo también aplicaba algunas reglas del aula. Y bueno, una de esas era tratar de mantenerse sentado y tratar de colaborar, no de pegar, no de empujar, no de gritar. Entonces por ahí al principio decíamos mucho no. Y después empezamos: "T, mirá, esto no se hace así porque es de esta manera". Y en la escuela nosotros tenemos un cierto acuerdo de convivencia y lo tenemos que cumplir. Entonces teníamos que darle toda la explicación. Y ahí yo creo que por ahí empezó.

Entrevistadora: Claro.

E4: Al principio como que era todo no, no, no, porque hasta yo estaba insegura de tenerlo dentro de la vida. Y después, bueno, cuando yo me fui adaptando, yo creo que él se adaptó a mí, y ahí fue el cambio.

Entrevistadora: Se fueron adaptando mutuamente.

E4: Como que nos aceptamos mutuamente y ahí fue el cambio.

Entrevistadora: Muy interesante ¿Y vos cómo crees que es el juego habitual en ellos, tal vez fuera de la escuela? ¿En sus barrios, en su contexto?

E4: Sí, por ahí muchas veces ellos juegan sin reglas. Ellos no aplican reglas en el juego. A no ser aquellos alumnos que van a fútbol, al voley, ellos sí. Pero el resto es como que nada, ¿viste? Y esto les ayuda un montón. A mí, te digo sinceramente, en las clases me ha ayudado muchísimo porque yo puedo aplicar un montón de cosas. Por ejemplo, el ludo, ellos juegan acá, nosotros a veces lo llevamos al aula y a veces ellos se ponen nerviosos, ¿viste? "No, no, no, ya está", les digo yo. "Vamos por turno, no se apuren. El que llega primero, llega primero, no se apuren ustedes. No es que perdieron, sino que vamos más atrasados". Es como los contenidos, que a veces algunos van más rápido y otros van más atrasados. Bueno, así comparaciones así como para que ellos puedan ir. Pero sí, te ayuda mucho.

Entrevistadora: Y como también que haya una continuidad hacia el aula del taller.

E4: Sí, porque nosotros tenemos a la tarde horas de juego a terminar. Entonces nosotros venimos, buscamos los juegos y ellos ya los manejan solos.

Entrevistadora: Claro, ya están cancheros.

E4: Claro, sí. Y a veces vienen y piden justamente los que ellos están más habituados y los que ellos manejan. Como ser las damas, el ludo, la oca.

Entrevistadora: Buenísimo. ¿Te han comentado o te han contado algo bueno en este curso particular relacionado con el taller de juegos, si te acordás obviamente?

E4: ¿Los chicos?

Entrevistadora: Sí.

E4: Ellos esperan el jueves para venir a la hora de juego.

Entrevistadora: ¿Eso te lo comunican a vos?

E4: Sí, lo esperan porque hasta a veces yo me olvido y ellos vienen y dicen: "Hoy es jueves, tenemos horas de juego".

Entrevistadora: Ah, muy bien.

E4: Sí, sí, a ellos les gusta.

Entrevistadora: Bien. Y bueno, no sé si estabas al tanto que él tiene un diagnóstico, que obviamente no es el foco, pero ¿vos sabías eso, que tiene un diagnóstico?

E4: Sí.

Entrevistadora: ¿Y eso cómo lo ves vos?

E4: Mirá, yo al principio, bueno, ya te digo, como que no conectaba con él y me fui acostumbrando y fui tratando de informarme respecto de todo lo que él podía hacer, lo que no podía, lo que tenía, lo que le podía pasar emocionalmente por no poder a veces. Y bueno, a partir de ahí fue el trabajo, pero muy minucioso y llevó todo el año ese trabajo y acompañarlo todo el tiempo porque él tiene toda la mejor intención de hablarte, de contarte, pero por ahí, ¿viste? no le entendés o los otros no le entendían y empezaban a molestar. Y yo decía: "No, no, no, esperemos, cada uno tiene su tiempo, pero también tiene su tiempo". Claro, ¿viste? eso afecta mucho.

Entrevistadora: Y en cuanto a la inclusión en la escuela, o sea, ¿ya sea de él y otros niños con alguna discapacidad? ¿La notás vos en la escuela?

E4: Está re inmersa en lo que es integración. Porque ¿viste que tenemos chicos sordos también? Está T que es uno más de la escuela. Pero aparte de él, hay otros chicos que también tienen sus necesidades especiales. Y bueno, la escuela ha tratado de contener y de avanzar en todo lo que se pueda respecto de estos chicos. Así que yo creo que la escuela está bien posicionada respecto a lo que es la inclusión.

Entrevistadora: Sí, a mí me había interesado eso del año pasado cuando hice mis prácticas, que me había conmovido y me convocó y por eso es que quise seguir conociendo.

¿Notaste algún cambio así que vos puedas nombrar que digas: "Bueno, esto cambió gracias al taller de juegos"? Como algo así que se te ocurra.

E4: Sí, un montón de cosas cambiaron. Bueno, yo este año, por ejemplo, también tengo un grupo que era bastante complejo en cuanto a conducta y el taller de juegos les ayudó mucho porque ¿viste que él les dice? Esteban les dice siempre que no molesten, a nosotros siempre nos dice que no les levantemos la voz y que no le digamos nada, que directamente el que no sabe jugar bajo las reglas del juego se retira y no vuelve a la hora del juego. Y eso a ellos les llama mucho la atención. Entonces, es lo mismo que nosotros podemos aplicar después en el aula.

Entrevistadora: Así que les da herramientas tanto a ustedes como a los chicos también.

E4: Sí, y nosotros a veces hablamos de manera particular con él porque él mismo nos hace preguntas respecto a ciertos chicos también. Es como una forma de que nosotros tenemos de desahogarnos y de que él nos brinde otras herramientas. Porque por ahí uno dice: "Te habla, nada más te cuenta algo", pero no, más allá de lo que te cuenta te está dando una herramienta. Vos tenés que saber ver dónde está.

Entrevistadora: ¿y considerás que hay obstáculos que como que entorpezcan el proceso de aprendizaje en relación al dispositivo y por fuera del dispositivo, en la escuela en general, de estos chicos? O sea, por ejemplo, digo, los paros, la lluvia, que falten, ese tipo de obstáculos.

E4: Sí, obviamente la inasistencia es algo que a lo largo del tiempo siempre se ha dado, ¿viste? Y que siempre ha sido un factor que hemos tenido muy en cuenta. Pero estos últimos años, yo hace tres años que estoy acá, y el primer año veía mucha inasistencia. Los dos años posteriores vi más matrícula y más asistencia. Como que la familia misma se va comprometiendo y trae los chicos, ¿viste?

Ayer y hoy, por ejemplo, que fueron días de lluvia, que en otra ocasión no haya nadie, estaban todos los chicos, ¿viste? Y los papás vienen y los traen. Yo sé que también por ahí algunos vienen por el comedor y todo lo demás, pero la familia se compromete, la familia está.

Entrevistadora: Sí, lo importante es que vengan también,

E4: uno puede avanzar más de esa manera.

Entrevistadora: ¿Y la familia de T? ¿La conocés?

E4: Sí, sí, las conozco. Y sí sé que han tenido problemas los papás, que han tenido muchos problemas entre que se separan y vuelven a estar juntos, que cuando ellos se separan quizás él está tranquilo, digamos. Cuando vuelven a juntarse es donde él estalla porque es como que ve toda la problemática, quizás absorbe todo lo que pasa en la casa y viene a la escuela y ahí explota. Pero es por esa situación familiar.

Entrevistadora: Y después, ¿sabés si por afuera él asiste a algún tratamiento? ¿sabes si lo llevan?

E4: Sí, está medicado. Sé que lo llevaba a la neuróloga el año pasado, pero ¿psicopedagoga? No me acuerdo, no sé. Pero me parece que tendría que ir. ¿A la fonoaudióloga no sé. Ahí ya no sé. Pero me parece que lo llevaba a la neuróloga porque lo medicaba.

Entrevistadora: ¿Y lo medicaba por el retraso o por otra cosa?

E4: No, supuestamente porque tenía como que estaba muy hiperactivo, como que se excitaba mucho y muy rápidamente. Entonces, para bajar esos niveles, lo medicaba. Eso es lo que la mamá contó.

Entrevistadora: ¿Y vos en el aula aplicabas diferentes herramientas como para hacer cierta adaptación de los temas hacia él?

E4: Sí, sí, sí. Al principio, bueno, cuando recién empezamos, teníamos diferentes cajas con letras, con juegos, con sílabas, con oraciones. Y bueno, arrancás primero con las palabras, con el abecedario y de ahí vas avanzando. Y después ellos mismos sacaban y armaban oraciones, armaban palabras. Veníamos acá, acá también hay muchísimo material, así que también se llevaba de acá las cajas con sílabas y armaban palabras. Hay otra caja que tiene animalitos y vos tenés que armar la palabra, por ejemplo. Eso también le encantaba.

Entrevistadora: ¿También a través de juegos?

E4: Muchísimo, muchísimo material didáctico, o sea, trabajado. Bueno, ese año que estuvo él, teníamos un supermercado. Habíamos traído diferentes bolsitas de azúcar, de yerba, de fideos, de arroz, botellas de leche. Entonces, las enjuagamos y, bueno, después las poníamos ahí, les poníamos papel, las cerrábamos y les poníamos precios. Teníamos una caja con billetes, entonces ellos jugaban y aprendían un montón.

Entrevistadora: Sí, sí, sí, muy interesante. Bueno, ¿considerás que hay algo más que te gustaría comentarme que pueda servirme, que me pueda venir bien?

E4: No sé qué decirte, que todo es un proceso con él y con todos los demás chicos. Lleva un proceso, lleva un tiempo y mucha paciencia, sobre todo mucha paciencia. Porque yo era una de las personas que siempre decía "no tengo paciencia, no tengo paciencia", y después con el tiempo descubrí que sí tenía paciencia, que sí podía hacer cosas que antes no hacía. Y con estos chicos, ¿viste?, sí, la paciencia del mundo, mucho material, cosas que por ahí vos ni siquiera pensabas, porque decís, "bueno, preparo mi clase y en función de su trabajo". Y sin embargo, para él tenía que preparar todo el material aparte, todas las actividades aparte. Y sí, es un trabajo de energía también puesta ahí.

Entrevistadora: Claro. ¿Y en el curso había otros niños que tengan alguna capacidad?

E4: Ese año no, no, era él. Era él y, bueno, después sí había problemas de aprendizaje, pero no específicos como él. Tenían otras adaptaciones, pero era él solito.

Entrevistadora: Bueno, muchísimas gracias. De vuelta, esto es todo confidencial y es para investigar y poder conocer más del dispositivo, o sea, del taller de juegos, y cómo impactan en los chicos. En realidad, el objetivo es analizar el impacto del taller en los niños. Así que todo lo que me estuviste comentando me re sirve, muchas gracias.

5.1.5 Entrevista con psicólogo encargado del taller.

Entrevistadora: Bueno más que nada era porque quería recopilar alguna información, viste que ya pasaron como dos años desde el taller.

E5: Sí, igual cómo querés que hable del taller ahora, por ejemplo, yo estoy yendo a una escuela diferente, que es una bomba, 10 veces peor que la escuela.

Entrevistadora: yo te voy a ir preguntando.

E5: Más que nada fui a dos escuelas y quedé re dañado. O sea que estoy atravesado por eso.

Entrevistadora: Atravesado.

E5: ¿Vos llegaste hasta dónde? ¿Hasta la escuela X?

Entrevistadora: Claro, yo fui ahí, que ahora cambió de director.

E5: Sí, pero está todo igual, está re bien.

Entrevistadora: yo fui a la escuela a hacer unas entrevistas y ahí, bueno, me enteré que había cambiado de director.

E5: me dijo “vino una de las chicas”, le dije “ah sí debe haber sido Federica porque me dijo que iba a venir”.

Entrevistadora: Aproveché antes de que termine el año para ir, porque si no después tenía que esperar hasta que comience nuevamente.

[En este momento, el entrevistado se tomó un tiempo para aprestarse en la entrevista]

Entrevistadora: Bueno, básicamente lo que yo voy a investigar es sobre el impacto del taller de juegos en los niños. O sea, qué tanto puede ayudarles o brindarles herramientas a ellos para su vida cotidiana y para también los aprendizajes de la escuela. Entonces ese sería el objetivo, analizar el impacto de los juegos reglados en los niños.

Entonces, bueno, algunas preguntas van a ser del taller en esta escuela y algunas en general. Del taller de los juegos en general.

E5: ¿Todo tipo de juegos en escuela?

Entrevistadora: De los juegos reglados más que nada.

E5: ¿ Puede ser en cualquier ámbito?

Entrevistadora: En la escuela. En ese contexto.

Bueno, empezando, ¿cuál es tu rol y tu función dentro del Centro de Salud y dentro de la escuela?

E5: En el Centro de Salud soy psicólogo del Centro de Salud, estoy en el equipo de niños, el Centro de la Juventud es un complejo que tiene varias instituciones o pedazos de otras instituciones. Nosotros venimos de X del equipo de niños.

Básicamente trabajo ahí en equipo con las chicas. Y bueno, una parte del trabajo es en las escuelas. Yo voy a la escuela en formato de taller de juegos.

Dentro del equipo se hacen diferentes actividades, las chicas hacen talleres de padres, con profesores, digamos, o van a ver los chicos en la escuela cómo se comportan.

Tenemos una relación constante con la escuela. Yo en este momento estoy prácticamente abocado a eso. Así que entre 80 y 100 chicos por día en la escuela.

Entrevistadora: Sí, mucho más de lo que tal vez ves en el centro si fuese clínica individual,

E5: Sí, igual es otra clínica. Eso no reemplaza la clínica individual. Es otro tipo de intervención.

Entrevistadora: Y en esta escuela, ¿cómo fue que empezó el taller? ¿Cómo se hizo esa conexión?

E5: Porque fuimos una vez a la escuela. Porque siempre hacían reuniones por esa escuela. Ahora la verdad es que es una escuela modelo. Pero en ese momento tenía muchos problemas en el barrio. De peleas entre bandas. Y básicamente se acercaban todas las instituciones. Y había que hacer algo. Y en ese momento hacía el taller pero en el taller terapéutico, en el centro de salud. Y empecé a hacer el taller ahí. Y como había muchos juegos. Y me puse a jugar con los chicos. Y la verdad que nunca había leído nada de teoría. Solo las cosas que había visto en la facultad. Hace un montón de tiempo. Y me puse a jugar con los chicos. Más o menos ver lo que sabía con la psicología. Lo que pasa es que me ayuda mucho el hecho del ajedrez. Primero, haber jugado de chico con mi familia, con mi abuela. Jugaba muchísimo con mi vieja. Todos jugaban a esos juegos. Y después el ajedrez.

Eso, como los chicos más que nada. El lenguaje de los chicos es el juego. Bueno, entendiendo el juego para poder comunicarte digamos con los chicos. En la escuela te enfrentas a varias realidades y varias situaciones que tienen distintas complejidades. No es lo mismo que en la terapia individual. Pero hay que estar atento a un montón de cosas. Y también a los chicos que están bien o a los chicos que no se detectan. Porque por ahí te mandan algunos. Y bueno, por lo de las vidas. Hay una que sigue, otra que llega. Todo muy confuso cuando llegás ahí.

Pero en realidad. En realidad todo esto es muy sencillo. Hay que aprender a jugar, conocer lo que son las reglas y poder jugar con los chicos y después las cosas van fluyendo. Hay que estar atentos, hablar con los profes también para ver cómo se relacionan las cosas.

Entrevistadora: Y o sea, entonces. ¿Hicieron una reunión en la escuela porque había muchas problemáticas de varias instituciones?

E5: Y ahí bueno la directora dice “bueno, hagan algo” dijo en un momento “todos hablan y nadie hace nada” y bueno, terminé yo. Eso es lo que me acuerdo de la historia.

Entrevistadora: ¿Eso hace cuánto fue más o menos?

E5: Y hace mucho. La verdad no sé, pero bastante. Porque encima pasó la pandemia. Y hay unos años que no se hizo y después retomamos. Entonces hay que descontar esos dos años. 10 u 11 años que voy a ir. Seguramente.

Entrevistadora: Me acuerdo que cuando yo hice las prácticas ahí mencionaban que llegaban listas con diagnósticos al centro de salud y como que ahí se empezó a hacer.

E5: Eso es muy interesante. Por eso las intervenciones en la escuela no tienen nada que ver con la terapia individual. Porque no es con el chico. Sino que está lleno de chicos diagnosticados.

Entrevistadora: ¿Y llegaban de esa escuela?

E5: No, no. Los diagnósticos. El tema es de los que llegaban los diagnósticos. La verdad no vale la pena. Y además los que lo hacían ya tanto no lo hacen. No lo pueden hacer, no se lo permitieron hacer más por suerte. Pero había diagnósticos. Y tampoco había tiempo de observación.

Entrevistadora: O sea, eran como etiquetados. Así. Hace algo. Problema tuyo.

E5: Pero por suerte ahora no es tan así. Y si vos a un chico le decís que es tal cosa es como que lo nombrás de tal forma. Vos te das vuelta cuando te nombran. Un chico se vuelve bueno en un diagnóstico. Y lo tratás se va a dar vuelta. Lo primero que hay que probar es qué hay de atrás de ese diagnóstico también. Porque eso es una cosa alienante.

Entrevistadora: Sí. Terminás creyendo que...

E5: Es claro, ¿no? Es que lo vi... Me pasó un hecho increíble. Que además yo no fui con ese... O sea, no es que fui con un prejuicio. Me pasó con un chico que decían que tenía un retraso. Y vos lo mirabas. Y siempre le dijeron que tenía un retraso. Entonces tenía un aspecto de un chico con retraso. Pero al mismo momento, a los minutos, vienen y me dicen, “pero sabe jugar al ajedrez”. Ah, digo, qué buenísimo. Y ya es medio raro que una persona que tenga retraso pueda jugar al ajedrez. Y más que ya entré a jugar conmigo, que yo soy profe. Digamos, el chico tenía sus cualidades.

Entrevistadora: Podía, digamos, competir.

E5: Sí, podía jugar, pero no. Pero además... Les dije que ese chico no podía ser retrasado. Solamente por cómo había jugado al ajedrez.

Entrevistadora: Ya te das cuenta de la inteligencia.

E5: Claro, sí. Que nunca, además, nadie le había enseñado muy poco y había entendido todo lo que le habían enseñado. Entonces es imposible que tenga un retraso. Imposible.

Entrevistadora: ¿Y eso te pasó acá en el taller de ajedrez?

E5: No, en el taller.

Entrevistadora: ¿Era allá en el centro de salud?

E5: No, no. En la escuela.

Entrevistadora: ¿Quién era? ¿El nenito este?

E5: No, no. Hace muchos años. Ah.

Entrevistadora: Ah porque viste que hay también un niño con retraso que asistió al taller cuando fui yo.

E5: Sí, sí, hay varios. Igual o sea, no hace falta ser psicólogo ni jugar al ajedrez. A cualquier persona le dicen que tal puede jugar al ajedrez. Ya por lo menos tiene que ser sospechoso, digamos. Y no, le habían puesto un diagnóstico al chico. La escuela no tiene por qué saber psicología ni psicopatología. Entonces al chico le habían tratado así, pero cuando les expliqué a todos que eso no podía ser, el chico se puso a jugar al ajedrez.

Me ayudaba, y les enseñaba, su rol en el taller era jugar al ajedrez, les enseñaba a todos a jugar al ajedrez. Después le ayudaba al profe, le enseñaba matemáticas a los chicos también. Porque era el mejor en matemáticas.

No era retrasado, o sea le habían dicho eso. Nada más que eso en algunos casos. Pero eso es un ejemplo para que veas cómo funciona, esa es una parte. Después está el chico que nadie se da cuenta que está. La otra vez había una nena que estaba haciendo un duelo y no aprendía nada, no sabía qué hacer con ella, no aprendía nada. Y la chica estaba inhibida por el duelo. Me lo dijo a mí jugando.

Pero la muerte que había pasado de ella a un familiar, ni siquiera había conocido al familiar. Pero era el progenitor. Entonces ella vivía pensando en eso. Cuando habló, yo le avisé, obviamente, en la escuela tardaron diez segundos en llamar a la madre, decirle, preguntarle qué pasaba con eso. Vimos cómo era, estaba todo bien, nada más que la chica, la nena hacía un duelo.

Entrevistadora: ¿Y eso surgió a partir del juego?

E5: Me lo dijo a mí jugando. Porque como yo estoy con ellos jugando, no los reto, tengo la actitud.

Entrevistadora: Claro. Se genera también ese clima.

E5: Claro. Uno tiene que, con el tiempo va aprendiendo y va haciendo transferencias porque también hay transferencias, contratransferencia. Es como que uno tiene que estar disponible para recibir esas cosas. Tal cual. Y los chicos vienen y, bueno, ven que están en confianza que no hay ningún tipo de

sospechas ni paranoias. Por ahí me cuentan. Por ahí te lo cuentan y ya. Entonces dije, bueno, vamos a jugar. Y obviamente después hablé con los adultos responsables.

Entrevistadora: Y a partir de eso también se puede hacer algo.

E5: Si la nena empezó a jugar. Empezó a jugar con todo y empezó a jugar a todos los juegos. Pero es teórico. En realidad es una cosa muy sencilla. No es que algo...

Entrevistadora: Pero viste que si no se generan esos espacios de juego...

E5: Hay que dar lugar a las cosas que pasan. Si vos sos protagonista, si la persona que está jugando con los chicos es muy directriz, o te pones en protagonista, hay que saber dar espacio, hay que saber correrse, jugar un poco neutro, respetando las reglas, y dar la posibilidad a que los chicos se expresen. También hay una forma, o sea, no es que es tan así. Si vos llegás a un taller y decís, bueno, hoy vamos a jugar a fútbol, está bien, podría ser para que los chicos aprendan a jugar. Pero sí tiene que ver con el lugar del... En el caso de una terapia, ¿no? Un taller también es una terapia, el lugar del terapeuta.

Entrevistadora: Si pudieses así como nombrar los objetivos del taller. ¿Qué podés decir así como objetivos?

E5: Yo prefiero ni plantearmelos a los objetivos. No, no, la verdad ni me planteo ningún objetivo. Las cosas que van surgiendo, a partir de más cosas, me he dado cuenta que tantos talleres, tantos talleres, la experiencia me va dando de diferentes formas, pero no es que haya una forma de resolver las cosas.

Entrevistadora: No, no, no. Pero yo digo por ejemplo para el centro de salud. Si tenes que decir ¿Para qué tengo que, por qué hago este taller?

E5: Sí, ahora estoy yendo a otra escuela, que tiene ahí una, muy interesante ir ahí, me gusta, y además fui bien recibido y hace falta el trabajo. Y el objetivo es ir a otra escuela y ver lo que se hace... Y que sí, o sea, lo mido por la respuesta de la escuela. La escuela o ustedes, las pasantes que están trabajando conmigo. Porque también es un lugar donde se aprende. Ahí la idea es ir a jugar con los chicos, no hacerse mucho, tampoco mucho rollo. Sí, sí.

Entrevistadora: Sí, me acuerdo como algo que habían mencionado también cuando hice las prácticas, que el centro de salud vaya hacia la escuela y no esperar a que, bueno, vengan ellos, sino como ser como una atención primaria en su comunidad, digamos.

E5: Sí, exactamente.

Entrevistadora: ¿Algo de eso podrías comentar?

E5: Sí, sí. que el equipo de niños hay que atender, las chicas atienden casos y casos complicados, y cuando digo casos complicados, no es atender el paciente 45 minutos. El que se piensa eso es porque no entendía nada. Porque los casos están judicializados y llegan casos...

Entrevistadora: Sí, todo lo que rodea...

E5: Y después la gravedad es... No hay límite. Como la escuela te encontras con todo. Y nosotros, a veces, esa es la parte que se recibe. Y después, en la escuela te van a mandar los chicos que creen, porque siempre... Mirá, cuando vas ahí, la situación puede que cuando vas a la escuela, puede ser que ese chico sí estuviera mal, puede que ese no, y ese no tanto.

Entrevistadora: Y además la mirada también es distinta, la mirada de la escuela y la mirada también de un psicólogo. O sea, son diferentes también los criterios.

E5: Y hay que ir a poner el cuerpo. Si vos no conocés al paciente, cuerpo, mente y alma, que no sé qué quiere decir eso pero sonó bien [ríe]. Pero estar ahí... pero si vos no vas ahí y ponés... Y no lo ponés. Si no estás ahí, no sirve. Pero te llega claro. Vos recibís, pero eso pasa también en el consultorio individual. Uno es el niño que te traen los padres, otro es el niño que te trae a la escuela y otro es el niño que ves vos. Y a veces no coincide ninguno de los tres. Y ahí en la escuela, por lo menos, vos vas a su contexto, a su realidad. Y ahí está la parte más parecida al arte que tiene la psicología que a la ciencia. Porque tampoco tenés mucho que hacer.

Entrevistadora: No hay un método correcto de qué hacer.

E5: Y bueno, con un niño te tenés que poner a jugar. Y es que no hay otra. ¿Qué vas a escuchar lo que dicen todos? O sea, sí que lo escuchás. Pero mientras juega, sí, lo escuchás todo el tiempo.

Pero, por ejemplo, me ha pasado que a mí me decían vengo al psicólogo a consultar porque mi hijo me dijo que se quiere morir. Lo traen y vos hablás con el pibe y el morir para él puede llegar a ser que está como en los jueguitos y después prende y vuelve a vivir. Por ahí en los chicos la representación es distinta, obviamente que si está la muerte ahí hay que escuchar. En el lenguaje el pibe no tenía un problema. Ni siquiera sabía lo que estaba diciendo.

Entrevistadora: Para eso hay que escucharlo. Para saber, para poder dar cuenta de eso. ¿Y ahora seguís yendo a la escuela X?

E5: Estoy yendo a varias. Todos los horarios, estoy haciendo casi todos los horarios. Y en el centro de salud ahora empecé un taller de ajedrez. Pero tenía dos pacientes del otro centro de salud que tenían que terminar. Y hay un taller de juego terapéutico también en el centro de salud. Bueno, este año estamos con otra psicóloga y... Y no sé quién más, porque las chicas por ahí van y vienen. Como son

residentes... Pero bueno, siempre se suma gente... Va rotando la gente. El año pasado había muchos chicos, eramos varios. Era casi como el taller de la escuela pero en el centro de salud.

Entrevistadora: Ah, montón. ¿Y vos como que notás que hay algunos obstáculos, ya sea en el taller de la escuela, que por ahí se interrumpe o no pueden darlo?

E5: Todo el tiempo el taller de la escuela..

Entrevistadora: Podrías mencionar eso. ¿Qué obstáculos?

E5: Y sí, todo el tiempo. Una de las cosas más difíciles de sostener es el encuadre. Sí, todo el tiempo. Que usas este aula, que no, que te echan, pero en la escuela X no hay esos problemas. Por ahí en un momento se juntaban en el aula mucho las profes y se armaba barullo. Se lo pedí bien y no lo hicieron más y nadie se enojó, no hubo ningún rencor. Pero a veces en otras escuelas ni siquiera los directivos pueden controlar lo que pasa. Justamente por eso necesitan también ayuda. Hay escuelas muy grandes, con mucha problemática. No es que vaya a ir un director y voy a decir, la culpa la tiene el director. Claro, es fácil echarle la culpa a los directivos. Te digo yo que me la paso ahí, que es fácil echarle la culpa. Habrá directivos que son buenos. Así como echarle la culpa a los docentes de los directivos es una injusticia.

Entrevistadora: Y otros obstáculos, por ejemplo, también externos, los paros, el clima, ¿hay?

E5: Ahora hay muchos paros. Yo trato de no ir lunes y viernes para no agarrar feriados y que se suspenda. Siempre pongo entre martes, miércoles y jueves todo el trabajo para que no se suspenda. Porque además el taller requiere constancia, continuidad.

Entrevistadora: Bueno, ¿me querés comentar del contexto de vida de los chicos de esta Escuela X? sobre las problemáticas que hay ahí en los barrios aledaños a la escuela.

E5: Y ahora está en todos los barrios, me parece. Pero bueno,. En un momento había guerra. O sea, había entre los mismos vecinos. Y se escuchaban balazos. Los chicos por ahí se crían entre los balazos. Entonces el contexto social es complicado. No todos los chicos. Igual esa escuela es como un paraíso porque a la escuela no la tocan. Siempre respetaron la escuela. Y los chicos están mucho tiempo ahí. Y la escuela está muy... Es como que por suerte... Esos chicos tienen otra realidad. Además de la realidad del barrio. Claro. Que ojo. No es que todo el barrio fuera así. Hay de todo, pero como en todos los barrios en Paraná, está complicada la situación. Y es un barrio complicado. Una vez hubo una guerra. Se ... a tiros todas las noches.

Bueno, acá en el centro mismo. En el Macarone también. Y los chicos ahí entre medio... Pero si eran contextos graves. Es cuestión de ir y verlo.

Entrevistadora: Y vos creés que, ¿impacta de algún modo las cosas que se dan en el taller de juegos para ellos después en el barrio, o en su vida?

E5: En la escuela dicen que sí. Y sí, es como darle una oportunidad. Como que se eduquen, ¿no? Pasa que el juego los ayuda a los chicos a educarse. Y es muy importante que la escuela tome los juegos, no solo los del taller. O sea, yo estoy una hora con los chicos por semana. El tema es el funcionamiento que ha funcionado muy bien en el taller de juegos porque los profes usan los juegos en el aula también, siempre recurren. Y juegan los chicos, tienen hora de juego. La bibliotecaria es excelente, ahora se jubila. también se jubiló el director. Pero bueno, con la nueva directora va muy bien. Pero la propia bibliotecaria llevaba la biblioteca de una forma espectacular. Los chicos iban a jugar, a sentarse tranquilos, a jugar con sus juegos. Hace años que están los mismos juegos y juegan 20 chicos todo el tiempo, todos los días, y los juegos están bien, si se pierden algunas cosas. Esa es parte del taller, también el cuidado de los juegos. En vez de hablar de lo otro, puedo hablar mejor lo que se demuestra en el taller. El respeto, el tema de las malas palabras. Viste que por ahí se decían [ejemplo de insulto], perdí. La verdad que en el taller de juegos... el tema es si se están agrediendo, si no se están agrediendo y el sentido. No el contenido de la palabra, sino cómo la dirigen y a quién la dirigen. El contexto.

Pero ha pasado, pasa el tema de la conducta. Hay un chico que es intratable. No se sabía qué hacer con ese chico. Me preguntaban qué se puede hacer con ese chico y le digo, mirá, no sé, era una problemática muy... Y el chico cargado siempre de violencia y... Pero en el taller, por ejemplo, a la primera que se mandó, cuando digo violenta, violenta. O sea, no muy grave, pero sí de mucha falta de respeto. No lo dejé de venir más a la siguiente y después le dije que dependía de él.

Que él sabía las reglas, que se venía a jugar y que podía estar o no, que era cosa de él, pero si él quería estar no podía comportarse así. Y siempre lo que tenía que hacer lo hacía, además tenía bien medido el timbre, lo hacía un minuto antes o saliendo hacia su demostración.

Entrevistadora: Sí, sí, ya me parece que sé quién es, me acuerdo. Yo estuve en segundo grado, que ahora sería cuarto. O sea, hace dos años. El año pasado, no, el año anterior. Me acuerdo que eso pasó cuando estaba yo. Por lo menos había un niño que cumplía con esa descripción.

E5: Y además siempre digo lo mismo. Ya me habrá escuchado. Podría haber hecho una entrevista sin hacermela.

Entrevistadora: Yo me acuerdo mucho, pero bueno, viste que siempre también viene bien tener más fresca información. O sea, que está bueno también entender al taller como dentro de todo un combo de la escuela que permite también y habilita como a que el juego sea parte, no solo en el taller como una hora aislada, sino como en toda la continuidad en general.

E5: Y bueno, el ejemplo era el antiguo director, que pasaba por el taller, siempre estaba ocupado, pero si podía detenerse dos minutos se sentaba a jugar. Sí, se sentaba a jugar. Entonces si el director es así, la directora de ahora, a ella no le gusta jugar, no le gustan los juegos de mesa, pero siempre tuvo la misma buena disposición, exacta disposición.

Entrevistadora: ¿La gestión es la misma en ese taller?

E5: En el taller de juegos sigue totalmente...

Entrevistadora: Sí, la verdad una ventaja esa porque viste que también puede pasar que cambie el director a un taller y eso también, viste. Y vos, ¿qué podrías decir sobre cómo crees vos, desde tu mirada obviamente, que es el juego de los chicos por fuera del taller, tal vez en los barrios en donde viven estos niños?

E5: Sí, ahora está bravo el asunto con el tema de los barrios. Están un poco menos, parece que están mucho más bravos adentro de la vida en los barrios. No en todos, obviamente. Las pantallas. Hay mucho el tema de las pantallas porque todos estamos medio metidos en la pantalla pero yo me crié todo lo que aprendí lo aprendí sin pantalla, con muy poca pantalla. Esto me agarró ya de mucho más grande. Pero bueno, el conocimiento y el mundo irán cambiando pero ahora se ve que el resultado de eso es alienante, hiper alienante.

Entrevistadora: Sí, también viste que estaba todo el juego así de apuestas y eso también está entrando.

E5: Las personas quedan medio plásticas, con poca atención, las personas quedan medio plantas... porque te dan todo hecho, sos un receptor, ser totalmente alienado, puramente por lo pasivo. No hay mucho que entender.

Está bueno también que en las escuelas se les acerque a los chicos. Está bueno que se les brinde esos espacios a los chicos también para que puedan jugar, más allá de las pantallas, un juego de mesa que tal vez no tienen el espacio para jugar un juego de mesa. Fíjate que el cerebro está dividido en varias pantallas. No sé si está preparado para estar en cinco pantallas a la vez, ¿Qué podés aprender de esa velocidad?

Entrevistadora: No, no retenés nada de información. Es una cuestión instantánea.

E5: Y el cerebro, como todo músculo, a los chicos les va a quedar así. No a todos, porque no todos. Pero bueno, sí, eso de sentarse a jugar, acercarles ese espacio de un juego de mesa a chicos que tal vez en su casa no lo hacen también es súper importante para mí. Y la otra vez la vi a mi sobrina que estaba jugando a vestir una muñeca en la tablet. Le digo, “¿a qué estás jugando?” “Estoy vistiendo una

muñeca”, y le digo, “¿y por qué no agarrás una muñeca y la vestís que la tenés que vestir en una pantalla?”

Yo pensé que podía tener un juego, sería un juego de algo, pero... Un día si tiene sed, en vez de ir a buscar un vaso, se lo va a servir en la pantalla. Bueno, si se le pasa la sed, no sé, está bárbaro, pero es como que estoy jugando a que estoy en mi casa.

Y voy a mi casa y agarro la cosa y la llevo acá, le digo, ¿pero por qué no le ayudás a la abuela en algo? Es como una simulación y la tenés que agarrar. Es como simular tu misma vida que es una pantalla. Y sigue haciéndolo.

Entrevistadora: Bueno, viste, yo estuve con el segundo grado, que ahora pasaría a ser cuarto. ¿Vos te acordás por qué habían elegido que ese curso tenga el taller?

E5: No. Pero hubo un año, que íbamos a todos, pero menos el último, que como ya iba pasado, los cinco anteriores decidieron que el último no, porque no daban los horarios y porque ya habían pasado cinco años. Sí, bueno, este último año, me dijo, porque estaban re complicados con el paro y el, ¿cómo se dice? Seguir el...

Entrevistadora: ¿el programa?

E5: Que ellos tienen un programa, pero no me acuerdo.

Entrevistadora: ¿La currícula?

E5: Sí, eso, no sé cómo se dice. Tenía que seguir eso, me pidió que vaya una vez por semana, y bueno, sí, siempre le decimos los grados que sean más complicados. Pero la otra ventaja que tienen ahí son los profes, la tienen re clara acá. Y si no lo hablamos, ahí con los profes y está todo bien.

Entrevistadora: Lo van charlando y van decidiendo con ellos.

E5: Yo aprendo muchísimo de los profes. Capaz que yo aprendo más o me dan más cosas ellas, pero si no, no hay trabajo posible, porque los chicos están todo el día.

Entrevistadora: Claro encima como es jornada completa, están un montón de tiempo ahí con los profes.

E5: Nada más, yo veo cómo juegan y les muestro. Incluso por ahí al principio no hablo lo que hago, además me gusta tener como ejercicio y ver si estoy bien atento o no. Primero los veo yo a los chicos y después les pregunto yo a los profes. Les digo “este chico tatatata”. Prefiero decirles a ver si esto sí o no.

Entrevistadora: Claro, como ver si coincide también la mirada.

E5: Sí, entonces eso se ejercita. El taller también sirve en la lectura. La observación también es parte del taller.

Entrevistadora: Sí, yo también retomo eso, para hablar en la tesis, es una de las técnicas que yo menciono, la observación participante. Como el estar ahí y estando ahí vas viendo qué tal los chicos.

Entrevistadora: ¿Qué surge a partir de este juego, qué se puede brindar?

E5: Todo, el juego te lo muestran todo. Tenés que estar atento y disponible y dispuesto a entender. En el juego nadie se puede ocultar, ni siquiera los adultos. En cualquier juego. Y yo juego con mis amigos de ajedrez y te das cuenta de todo. Nuestra amistad mucho consiste en que nos conocemos mucho. Por ahí vos jugás con alguien al ajedrez un año y ya te conoces como un montón. Mucho más que... porque jugamos todos los días jugando. Enseñando ajedrez y jugando. Y tengo un chico que es un amigo porque nos vemos acá todo el tiempo en ajedrez y tiene 15 años. El otro tiene 18, el otro tiene 36 y yo tengo 50. Y tenemos un amigo de 60, 70 y viene una alumna que tiene casi 80 y viene un chico de 6 años. ¿Cuál es el lenguaje común? El juego. Con el juego vos te entendés con todos los idiomas. Obviamente hay que saber jugar, hay que entender juego, ponerse a jugar.

Entrevistadora: Las reglas digamos.

E5: Sí, respetar las reglas, no hacer cualquier cosa.

Entrevistadora: También era una pregunta que me surgía del taller en la escuela. ¿Por qué habían decidido que sea juego reglado y no un juego libre?

E5: No me acuerdo bien, lo que sí me acuerdo es que una vez, ni bien empecé, le dije a un profe “con tal de que jueguen, que jueguen como quieran”. Me dice, “no, el problema, en este barrio, es que acá todos ponen sus reglas”. Es verdad. Y a partir de ahí siempre se jugó respetando las reglas. Respetando las reglas.

[en este momento suena el timbre y se toma un momento]

Entrevistadora [retomando]: Claro, está bueno eso que decías de que para unificar ahí las reglas y que respeten unas mismas reglas.

E5: No, lo dijo el profe. Pero a partir de eso fue que me cayó la ficha de que eso tenía que ser así. Era así. Era juego reglado. Pero bueno, obviamente ahora estoy yendo a una escuela con unas problemáticas profundas, en ciertos grados, por el contexto de la escuela. No por el contexto de la escuela, sino que la escuela hace todo lo que puede.

La situación en la que esa escuela está, digamos, es compleja. Y ahí sí, pero es todo el tiempo, tenés que ponerle la regla, pero tenés que entrar por donde se pueda, entonces. Porque había un chico que solo quería romper, solo quería, además lo tenía re claro, que no quería construir nada.

Hasta que logramos que empiece, que construya algo y no lo destruya, él quería que yo lo arme para destruirlo. Y que empezara a construir, cuando empezó él a construir, en el momento en que empezó a construir algo, empezó a jugar con otro que no jugaba. Pero ahí no le vas a poner juego reglado, porque cuanto más juego reglado, mayor era el capricho, ir afuera, y hacer una escenita. Una vez salió afuera, hizo la escena afuera, le digo, ¿podes hacer la escena? Tranquilo, le digo, pero la tenés que hacer adentro. Entró e hizo la escena adentro. Y bueno, ahí vamos con el chico. Pero ahora ya juega. Yo no soy el psicólogo ni nada, intervienen otros profesionales también siempre, que no sé qué hacen.

Entrevistadora: ¿Y en esta escuela X vos has notado ciertos cambios a partir de que se incluya el juego en los chicos?

E5: Sí, está lo que yo veo que es lo menos importante, y lo más importante es lo que me dicen en la escuela, y los chicos.

Entrevistadora: ¿Qué ves y qué te dicen?

E5: Suena un poco feo que le diga yo, pero bueno, algunas cosas están bien, otras cosas no se pueden hacer mucho. Pero sino, no me recibirían. Me recibieron muy bien.

Entrevistadora: Pero vos notás como ciertas mejorías, por así decirlo.

E5: Sí, por lo que me dicen los... Los profes. Los profes, la directiva y todo.

Entrevistadora: ¿Y qué te dicen?

E5: Que sí, obviamente, porque si nadie se pone a jugar, los chicos no saben qué jugar y que ponerlos a jugar.

Entrevistadora: ¿Y algún tipo de ejemplo que me puedas mencionar?

E5: ¿Vos querés que me tire flores?

Entrevistadora: En realidad no es tirarte flores sino para conocer sobre el juego como herramienta.

E5: Sí, sí, está bien. Tenés razón. Sí, un chico, bueno, un caso de juego con herramienta, que yo ni siquiera me había dado cuenta, porque ni siquiera me acordaba que era problemático el chico, pero empezó a jugar a las damas, conmigo, incluso jugaba con otro chico con el que se peleaba y todo, y se enojaba con el, porque no podían terminar el partido, y no se quedaba en el aula y dejó de salir del aula. Ahora pudo como permanecer. Y ahí solo el juego. Después hay cosas que, bueno, que sí, en esa

escuela tuve que intervenir mucho yo, y tuve que intervenir mucho, por ejemplo, en la otra escuela, en la nueva, fue una chica que es psiquiatra, que está haciendo la residencia, re bien, incluso algunas de las pasantes, este año también, una de las chicas se tuvo que bancar bastante la parada, porque eran casos complicados.

Entrevistadora: ¿Y qué había pasado?

E5: No, casos complicados.

Entrevistadora: ¿Los chicos, digamos?

E5: Sí, los chicos, por ahí con mucha falta de estimulación.

Entrevistadora: ¿De qué años son esos chicos?

E5: No, primer grado, segundo grado, tercer grado. Recién entrados en la escuela. Así que eso, pero bueno, es muy lindo porque es un desafío.

Entrevistadora: ¿Como falta de estimulación?

E5: Y mucha falta de estimulación. Eso, no juegan. La gente no habla, no estudia, no lee, no se informa. El cerebro es un músculo, ahí está también el rol del centro de salud de ir y también acercarse a eso. El centro de salud y las escuelas hacen lo que pueden. Se hace lo que se puede. Sí, cuando se pueda.

Entrevistadora: Y mientras se pueda.

E5: Sí y mientras te dejen.

Entrevistadora: Bueno, ¿qué rasgos así de las personalidades...

E5: [Interrumpe] Igual eso de lo que me preguntaste recién. Si vos lo preguntas en la escuela, estaría bueno porque lo más importante es lo que te digan en la escuela.

Entrevistadora: Sí, sí, yo por suerte ya pude hacer como ciertas entrevistas en la escuela y la que mejor me pudo así comentar de los cambios de los chicos fue la maestra del curso, que es la que más tiempo está con ellos.

E5: Y en sí también eso es lo que más vale. Sí. Porque ir a hacer, que se yo, yo puedo ir y pensar que hago las cosas bien.

Entrevistadora: Sí, bueno, pero también está bueno como poder...

E5: Sí, la parte técnica, sí. Sí. Eso te puedo ir diciendo las cosas que vamos haciendo en puntual.

Entrevistadora: Te voy a preguntar si podrías mencionar qué rasgos, por ejemplo, de la personalidad se puede ver a partir de un juego reglado.

E5: Todos. Todos.

Entrevistadora: Bueno. Desarrolle.

E5: Si te digo todo, es muy largo. No, pero el juego es eso. Bueno, no te podés ocultar mucho cuando jugás. Prácticamente nada. En algún momento, no sos un ser puramente racional que te podés esconder tras las reglas del juego. O, por ejemplo, si estás jugando al ludo y pasás tres partidas sin sacar una corona, en algún momento tu personalidad... Y si no explotaste después de eso, también está. O sea que ya está, ya quedaste atrapado en el juego.

Entrevistadora: Y también a partir de, por ejemplo, en el rol de psicólogo, de ver eso, de cómo uno puede reaccionar o cómo se muestra frente a esas circunstancias.

E5: La contratransferencia de la estupidez del analista, ¿eso?

Entrevistadora: Digo también de, bueno, uno, por ejemplo, en un niño, como ayudarlo también a darle como herramientas para su vida.

E5: Sí, igual la palabra ayudarlo sería entre comillas. Hay que jugar y, obviamente, hay que medir cuánto le enseñas a jugar, cuánto no ¿Eso te referís? Y sí, tiene que saber jugar. Cuanto más, hay momentos en que uno hace una labor pedagógica.

Entrevistadora: Sí, y cuánto jugar y, por ejemplo, si un chico también, ante cualquier mínima cosa que no le sale, no sé, ya empieza a frustrarse, se angustia.

E5: Si sí, hay que intervenir. Seguramente te acordas del chico deambulador, de segundo grado. Hay un chico que ya hemos logrado que no deambule, pero era... “Ya jugué”, eran dos minutos, ya jugué y nunca jugaba. Lo deambulaba, lo deambulaba, deambulaba, lo deambulaba.

Entrevistadora: Sí, de repente que ese chico se pueda quedar jugando y terminar un juego...

E5: Pero eso lleva mucho tiempo.

Entrevistadora: Claro, pero es a través del juego también que se va logrando eso.

E5: Obvio, y a través del encuadre, por eso hay que sostener un encuadre fijo. Porque lo que lo ordena es el encuadre fijo. Acá hay que respetar las reglas, acá para de moverte, no te podés parar, no podés no jugar. Sin retales. Y bueno, después hay que medir todo el tiempo. Depende de cada chico, no es que va a haber una forma.

Entrevistadora: No, no, no. Eso es muy subjetivo también.

E5: Qué sé yo, uno va viendo.

Entrevistadora: Estaba pensando recién que tendríamos el encuadre del taller grande como por fuera, y como macro encuadre y después el encuadre propio del juego, las reglas del propio juego. Como que habría un doble ahí.

E5: Claro, la institución y el encuadre.

Entrevistadora: Bueno, la institución y el juego. Ahí podemos hablar de un tercero. La institución, el taller, porque tampoco es lo mismo dentro del aula que dentro del taller del juego.

E5: Y no. El encuadre es distinto.

Entrevistadora: Y el propio juego.

E5: En el aula nunca... No sé si es incómodo para mí, pero en el aula los chicos a veces no se encuadran como están en el aula no generas la situación de taller. Ya lo probé varias veces. Es más, hasta a veces es preferible suspender el taller si no hay un lugar neutral que tener que hacerlo en el aula. Se puede hacer en un aula, pero que sea el aula en que se hace el taller. No que sea el aula de ellos.

Entrevistadora: Claro. Mirá qué interesante es eso.

E5: Se podrá hacer el taller en el aula. Alguien dirá yo puedo hacer un taller en el aula. Bárbaro. Talleres que implementamos, talleres en el aula, nuevo dispositivo. Otro dispositivo.

Entrevistadora: Sí. Con sus propios encuadres también.

E5: U otro psicólogo que los haga en un lado y en el otro. Eso puede pasar. Sí.

Entrevistadora: Sí, viste que también es como que cada uno le va dando su impronta. Bueno. Después, yo también en el trabajo hablo de un caso, también sin revelar su identidad. En realidad, es para tensionar puntos en la investigación y complejizar aún más. Yo me acuerdo que había un caso de un chico que estaba diagnosticado con retraso, también de segundo, no sé si te acordas. Que jugaba mucho conmigo ese chico, me buscaba para jugar.

Entonces, bueno, preguntarte a vos qué pensás de eso, de que él esté diagnosticado, de cómo se trata el diagnóstico en esta escuela, si también queda medio encasillado en ese diagnóstico como mencionabas hoy más temprano o, tal vez no.

E5: Sí, para mí, creo que te voy a decir lo mismo que te dije antes, pero para mí es al pedo el diagnóstico. Me parece que el diagnóstico es para los profesionales de la salud. No para que ande circulando un diagnóstico con él. La verdad que me parece muy mal. Además, ese chico no es así, es otro tipo de problema, lo recuerdo del caso y no es, ni siquiera está bien puesto el diagnóstico.

Entrevistadora: ¿por qué no?

E5: O sea, igual no sé si es capaz el mismo caso

[en este momento se frenó la grabación y se aclaró el caso del que se estaba hablando, el caso que el mencionó era otro distinto al que la entrevistadora hacía referencia pero se puso pausa para aclarar el nombre del niño y resolver el malentendido]

E5: Ahora sí, era otro chico, menos mal que aclaramos.

Entrevistadora: Sí, lo que yo también veía y lo que observaba.

E5: No, pero este año estaba mucho mejor.

Entrevistadora: Sí? ¿Por qué?

E5: Lo que si demanda a jugar, a mí me sigue por todos lados, vamos a jugar, siempre buscar y no. O sea, le juego una vez cada tanto y a la profe le digo que busque otros para jugar y juega bien, juega muy bien a ciertos juegos.

Entrevistadora: Pero en su caso, el diagnóstico, ¿qué te parece?

E5: Y no sé, puede que haya algo ahí, sí, es una posibilidad.

Entrevistadora: Sí, o sea, como que si ves alguna característica que te hace pensar que si.

E5: Sí. Pero digamos que para el taller de juego, lo importante es que el chico va mejorando un montón.

Entrevistadora: Claro, ¿va mejorando?

E5: Y es que es uno más en el taller, además nadie tiene un problema con eso. O sea, si los chicos no quieren jugar, la chica dice no, no quiero jugar con ellos.

Entrevistadora: No es que discriminen por...

E5: No, no, en esas escuelas no hay nada, eso es muy bueno, porque si se pelean los chicos. (1:03)
Pero como se pelean con cualquiera. Sí, por ahí se dan, hay algunos que pelean mucho, pero no por

algo en particular. Sí que se pelean con todos los niños, en todas las escuelas. Pero son muy respetuosos en los talleres.

Entrevistadora: Yo cuando hice las entrevistas también, la maestra integradora me había comentado que ese diagnóstico se lo dio un neurólogo, más que nada para darle el CUD, el certificado de discapacidad a él.

E5: Sí, por una cuestión económica.

Entrevistadora: Sí, probablemente, pero que a la vez también que en su familia, su hermano también tenía un retraso, su papá...

E5: Ah, que por ahí los podés sacar para toda la familia.

Entrevistadora: Igual quitando eso también como que no estaría tampoco mal el diagnóstico.

E5: No, no, el Estado tiene que intervenir. Igual a los diagnósticos hay que ver, bueno, yo no te puedo decir. Lo que sí, en ese caso sí parece, porque si el neurólogo ve una lesión y ve una lesión que es congénita y algo heredado. Y sí, y ahí es una cuestión política, ya si el Estado le da el certificado.

Entrevistadora: No, sí, pero digamos, según tu criterio de lo que vos ves en el taller...

E5: Sí, es una decisión. Y hay dos posturas. Está el Estado y si decis nada nada, es el privado, que es un extremo, podés hacer el medio, un poco y un poco. O hacer todo un tipo de estalinismo, todo tal y tal. Y está esa vieja discusión del tema si se hace algo o no con el chico.

Por suerte el chico tiene esta escuela. Y que esa escuela está más allá de políticos.

Entrevistadora: Sí, yo creo que a esa escuela le importan los chicos que van a esa escuela.

E5: Ahí está el punto, sí, porque vos vas ahí, yo voy y hablo algo con los chicos y se ocupan. Nunca se olvidan, o sea intervienen al toque, digamos. Nunca vi una actitud de, bueno, paso. Al contrario, por ahí les digo, esperen, vamos a ver. Pero igual ellos saben todo de los chicos.

Es que es muy... algunas cuestiones psicológicas, técnicas, sí. Eso del duelo, por ejemplo. Claro, para la gente, había pasado tanto tiempo, cómo puede ser. Y no, el duelo no tiene tiempo. Entonces uno le va a pedir a un maestro que tenga que saber eso, es una locura. Es como me ponen a mí la clase de matemática. De ajedrez, puede ser.

Entrevistadora: En este caso de este chico, vos ¿creés que el taller le ayudó en algo?

E5: Sí, muchísimo, todo lo que le pongan a jugar y a relacionarse con otros chicos a través del juego. Además juega bien al juego de la memoria. A mí me gana, digamos. O sea, le juego de igual a igual. Le puedo ganar, me puede ganar él.

Entrevistadora: Sí, me acuerdo que jugaba muy bien. Como que se pone ahí en práctica en sus funciones cerebrales.

E5: Él a todas sus potenciales y lo usa. Lo que no puede, no puede. Que tampoco recuerdo bien lo que no puede porque está ahí, agarra un juego, agarra otro, juega. O sea, quiere por ahí jugar mucho con adultos, o que le estén encima pero no, no. O sea, le digo “andá a jugar con otros chicos” .

Entrevistadora: Claro, con otros chicos.

E5: Tiene que jugar con los chicos. Una vez sí juego, dos, sí, le juego. No es que, porque no podés generar rechazo. No hacer una intervención que genere rechazo. Si no le juego cada tanto, le digo, mirá, te juego uno o dos partidos. Y si no no, “ya jugué el taller pasado, ahora te toca jugar con los chicos”. O sea, se lo estiro lo más que puedo.

Entrevistadora: Yo me acuerdo que lo que yo buscaba hacer era como, bueno, incorporar más chicos. O sea, no jugar solo con él, que él quería en realidad jugar solo conmigo. Y yo agarraba y le decía, como, bueno, vos querías jugar, y como que empezaba a incluir a más chicos.

E5: Bueno, esa es una técnica. Me hiciste acordar esa técnica, es muy importante. Es casi una de las cosas más importantes del taller. Porque agarrás un chico que no juega, incorporás otro y después te vas separando. Incluso en el taller terapéutico, en el centro de salud, hemos probado tres chicos que solo pueden jugar solos o con un adulto que esté reglando todo el tiempo. Y cada tanto, les digo a las chicas que miren y me voy a ver cuánto dura. y a veces no duran ni diez segundos.

Entrevistadora: Sí, viste que también tiene que ser progresivo eso.

E5: Bueno, cuando entro les digo “chicos, no pueden jugar sin un adulto, o sea, que entre ustedes no pueden poner las reglas”. Así no se puede jugar, entonces se lo vas marcando una y otra vez, si se portan muy mal suspensiones. Claro, eso de ir incorporando a otros chicos y ver qué chicos?

Entrevistadora: Sí, sí. A mí lo que me sorprendía mucho del taller y de las reglas es como el juego solo los ordenaba. Podía de repente estar todos en cualquier parte, no sé, dando vueltas y se ponían a jugar y era increíble como enseguida se ordenaban. Eso me sorprendió mucho.

E5: Es que eso es, yo prácticamente a veces me siento a charlar con las profes. Obviamente estoy mirando y escuchando todo lo que hacen los chicos, pero en el momento que solo por ahí... (6:29) A mí me sirve más estar hablando con las profes, ver cómo andan ellas. Me pongo a charlar y a ver si es

que me cuentan de los chicos. Por ahí ellas mismas me cuentan algo. Si no me cuentan nada, los profesores los mandan a los chicos. O les pregunto cómo andan los chicos.

Entrevistadora: Y también eso porque creo yo que como ya vienen de varios años, como que de una continuidad de los años del taller de juegos, ellos ya saben lo que se hace en el taller.

E5: Las profes tienen confianza.

Entrevistadora: Y los chicos ya saben, como que ya se saben manejar ahí, (6:59) como bueno, saben el encuadre y si bien obviamente no dejan de ser chicos...

E5: Claro, empezar una escuela nueva (que ahora es delicado empezar escuelas nuevas) uy, claro, empezar de cero es una bomba. Claro, imagínate que es algo nuevo para ellos. Y hay escuelas que no son como la escuela X, porque esa tiene ese tamaño, esa dedicación, ese trabajo constante de años.

Ahora empecé una escuela que los profes, los directivos, empezaron todos este año conmigo prácticamente, es una escuela que es, no gigante, gigantísima. Y con chicos que vienen de todos lados y otras escuelas que se juntan, o sea es imposible pensar en un dispositivo similar.

Entrevistadora: También eso, el dispositivo se va adaptando.

E5: Estos seis meses nos dedicamos a ver cómo lo íbamos a hacer. Y empezamos por los casos más difíciles. No hacemos un grado, porque no hay forma de hacer un grado. Si no que, van sacando los chicos más complicados y por ahí eran muchos muy complicados, entonces tuvimos que hacer varios

Entrevistadora: Claro, ¿Y a esa escuela cómo llegaron?

E5: Y porque van las chicas.

Entrevistadora: ¿Van ellas a recorrer las escuelas?

E5: Van mis compañeras a todas las escuelas.

Entrevistadora: Eso porque el Centro de Salud no tiene un área programática, ¿no?

E5: Creo que no, yo esas cosas no sé.

Entrevistadora: O sea, no tienen una zona específica cercana al centro.

E5: No, nosotros vamos a todas las escuelas. Y vienen las chicas, tienen un whatsapp con las moi de todas las escuelas. Si las moi necesitan algo, escriben. Siempre se hacen reuniones en todas las escuelas. De padres, de profes, se va a hablar con algunos chicos, todo lo que se puede, se hace, y se atiende en el centro de salud también.

Entrevistadora: Y todo eso es APS. Atención Primaria de Salud.

E5: Sí sí, es que es nuestro trabajo. No es que estamos haciendo algo extraordinario. Fijate que en realidad todo lo que hablamos es lo que hay que hacer. Nadie está haciendo ninguna genialidad más que hacerlo para el trabajo. Pero no es que el Estado esté bien o esté mal. Ahora está muy de moda el privado o público. No, además los países desarrollados tienen un Estado. O sea, es una mezcla equilibrada de las dos cosas, ni anarcocapitalismo, ni estalinismo. O por ahí que el ser humano vive un poco con cierto confort y podés pasar una vida sin tanto sufrimiento y tal. Y por ahí te aburrís, no sé. La verdad qué es lo que está bien o está mal.

Entrevistadora: Nadie sabe. Bueno, para ir cerrando ya, te iba a preguntar si en el Centro de Salud suelen hacer como reuniones o ateneos de las cosas que van surgiendo en los talleres de juegos en las escuelas.

E5: Sí, este año, Yo antes no hablaba nada, no sé. Y estos dos últimos años he empezado a hablar mucho. Porque mis compañeras, cada vez las chicas se mueven más y la gente, si me interesa, sí.

Entrevistadora: Claro, y ¿por ahí traes algún caso como para supervisar con el equipo?

E5: Todo el tiempo se trabaja. Obviamente, por ejemplo, a vos, si yo te nombro algo, podés saber quién es pero ahí nadie sabe ni quién es nadie. Entonces, obviamente no se pone nombre, pero sí que doy ejemplo de tal caso. Además son casos típicos que se repiten en todos las escuelas, todo el tiempo. Digamos que el chamuyo, y el hablar sofisticado o como algo, ya a mí mismo me... Digamos que la idea cuando estamos, y las chicas también me dicen, vamos y contamos lo que se hace. “No vas a preparar lo que vas a decir”, y no, sí es lo que hago todos los días, qué voy a preparar. Si no puedo hablar de lo que hago todos los días, lo que tengo ahí, es porque ya tengo un cortocircuito, ¿no? No vamos a andar diciendo cosas... Digamos, uno mecha con conceptos, el tema de la transferencia, la contratransferencia, saber el concepto del analista muerto, no para utilizarlo tal cual, como en una terapia individual. Pero eso también, ese concepto tiene un montón de cosas que son muy interesantes en el jugar uno tiene que estar un poco muerto para que el chico pueda... Eso quiere decir que el analista tiene que estar más muerto y el que tiene que estar más vivo es el chico, en este caso. Si vos te ponés, “ah, te gané, ah, te quiero ganar”. O si yo me empiezo a mostrar tal cual soy y no, no, el que tiene que mostrarse, el que tiene que estar ahí, el que tiene que mostrarse es el chico. Uno solo está ahí como un instrumento para que el chico, ahí podamos trabajar. Entonces, como si vos reaccionas, es la contratransferencia de la estupidez del analista, no podés reaccionar, no podés decir “ah, te gané, ah, me ganás, ah, ahora te voy a ganar. Ah, sos traposo”.

Entrevistadora: Dejar el ego que digamos, que no se centre en un yo mismo.

E5: Claro, dejar el ego de lado. Y no es fácil porque a veces te agarra un nene y te ganan tres partidos seguidos al cuatro en línea. Y capaz que vos te sentís muy humillado. Y uno lo estaba dando todo y es muy duro para el orgullo, pero bueno, en el ajedrez me pasa todo el tiempo. Es como que crias tu propios enemigos y en el ajedrez es peor, porque ahí no hay competencia, pero en el ajedrez vos les enseñás. Ese nenito que subió ahí, tiene nueve años y estamos criando nuestro propio ...[ininteligible] Todavía le podemos ganar, pero en un año más si sigue aprendiendo..

Entrevistadora: Bueno, pero significa que le enseñaste y aprendió.

E5: Ah, sí, yo y somos varios profesores

Entrevistadora: O sea, significa que por lo menos aprendió algo.

E5: Ah, no, sí, sí. Es que aprender sí, eso es una forma, estar orgulloso de que te gane el chico. Transformamos el ego, sin ego tampoco llegamos a ningún lugar.

Entrevistadora: Es cierto, no llegamos ni a la esquina. Bueno ¿algo más que me quieras comentar?

E5: No, no, cualquier cosa si no me preguntás.

Entrevistadora: Dale muchísimas gracias, cualquier cosa te mando un mensaje.

5.2 REGISTROS DE OBSERVACIÓN

17/07

Estábamos jugando con Tomás, no hablábamos mucho y me señaló su pecho y me dijo "ole el perfume" y olí y se puso muy contento porque tenía puesto perfume.

21/07

Se observa que Tomás se enoja si no logra resolver el rompecabezas. Frente a esto decidí mostrarle la imagen de referencia del rompecabezas armado y por separado le iba mostrando cada una de las piezas, y le preguntaba de qué parte del dibujo era de esa pieza, frente a esto él fue reconociendo las piezas contiguas; podía observarse que él manifestaba mayor tranquilidad y menor enojo a medida que notaba que encastran las piezas unas con otras.

24/07

Nos encontramos jugando en el piso con Tomás y es invierno, hace frío y se le caen los mocos, a veces se daba cuenta e iba con las señas a que le suenen, otras lo llamaban las señas y otras yo le decía. Se ponía muy feliz cuando le salían bien las cosas en los juegos, era muy competitivo también con los compañeros y se frustraba cuando no le salían y a los otros si, esto lo vi en el juego de sumas.

27/07

Tomás intentó jugar a los palitos chinos pero quería hacer trampa ya que se le movían. Seguía hasta que yo le marcaba que se había movido y él miraba con picardía, pareciera que ya se había dado cuenta. Generalmente después cambiaba de juego y no seguía.

10/08

Jugamos a un juego de sumas los dos solos en el que tenía que contar y poner los resultados, le costaba mucho pero con ayuda podía resolver las sumas más básicas. Jugamos con otro niño y este le iba ayudando pero diciéndole por lo bajo las respuestas y Tomás hacía uso de esas respuestas para hacerlas pasar como suyas.

21/08

No hubo taller por día feriado.

4/09

Tomás me agarró del brazo y me dijo "vos conmigo". Jugamos al juego de la memoria con otros dos niños. Al comienzo los niños devolvían las piezas a un lugar distinto al que estaban en el comienzo, se les indicó que las devuelvan al lugar correspondiente y lo hicieron, a partir de esto comenzó a haber

más aciertos en los pares. Tomás se ponía muy contento cuando encontraba los pares iguales y se notaba que se acordaba dónde estaban.

14/09

No tuvimos encuentro por salida de convivencia escolar.

18/09

Tomás llegó y fue a saludar a otra compañera practicante, después me miró con cara de confundido. No me saludó, me buscó para jugar a construir con las maderas del jenga y muchos niños me invitaron a jugar a otras cosas, decidí jugar con ellos a los palitos chinos ya que fue el juego que la mayoría quería y con el cual podía reunir a varios de ellos, mientras tanto él se sentó al lado y cada tanto me decía “mira seño”, después buscó a otra practicante para mostrarle lo que construyó y yo seguía jugando con los otros niños así que fue y jugó con ella al juego de la memoria, ella me comentó que jugaron y luego ya nadie quería seguir jugando así que cambiaron de juego pero ahí él se fue a jugar con otros niños que estaban jugando al juego de la memoria también.

25/09

Eran muchos chicos por lo que fue complicado, sobretodo en el momento de hacer el cambio de juegos, entre que decidían a cuál, se organizaban los grupos, yo les enseñaba, y veía cómo escucharlos y ayudarlos a todos, era difícil. El juego los ordenaba una vez que ya sabían las reglas y tenían los grupos armados se ordenaban.

Tomás quería jugar a armar casas con el jenga pero logré que arme una torre, primero el una por su lado y una yo con otras dos niñas. Después él fue agarrando las piezas nuestras y armamos una torre entera con todas las piezas, al principio no me dejaba sumarle piezas a su torre pero después me dejó. Una vez que vio la torre armada y que estábamos todos en orden sentados en ronda, solito dijo me toca a mi y jugó al jenga. Lo dejé empezar a él y todos los demás niños no se opusieron. Jugamos dos rondas y cambiamos al juego de sumas, el no quiso jugar sino que quiso seguir con el jenga pero armando casitas le ofrecí jugar a las sumas pero se negó, cuando nos pusimos a jugar a las sumas, vió el juego, guardó las maderitas y se puso a jugar. Todos jugábamos y yo intentaba ayudarlos a todos pero una vez que ya le agarraron la mano a todos les salía, incluido a Tomás que realizaba las sumas con cierta rapidez y se ponía muy contento y buscaba mi aprobación a los resultados. Noté que a una de las niñas le costaba un poco más llegar a los resultados así que me puse a ayudarla a ella al ver que a los otros ya les salía, luego mejoró. Después algunos se fueron a jugar a otros juegos y me empezaron a pedir que yo los ayude o juegue con ellos, me paré y los dejé jugando solos a Tomás y a otra niña ya que noté que estaban ordenados y les salían las sumas. Me fui a ayudar a otros niños a jugar.

Luego otros dos niños me pidieron que les enseñe a jugar a la lotería y les enseñé, viene Tomás que quería jugar y agarró los cartones como había agarrado las maderas del juego de sumas y quería todos

para él, a lo que yo se las saqué y le dije que si no guardaba el juego anterior (sumas) no le daba los cartones, enseguida fue y guardó el juego; después si le enseñé a jugar a la lotería y quedó jugando con el otro niño hasta el fin de la hora.

09/10

Jugamos con Tomás y otros dos niños a armar rompecabezas, entre los tres lograron armar el rompecabezas, yo les iba mostrando la imagen de referencia pero no hizo falta separar las piezas ni mostrarles una por una. Al lado noté que una de las niñas del curso que casi no hablaba, estaba jugando sola con maderas del jenga, la invité a sumarse al armado del rompecabezas a lo que me respondió que no, se mostraba muy tímida, dejé pasar un tiempo y la volví a invitar, volvió a decir que no. Yo estaba atenta a ella y noté que agarró dos maderas del jenga y empezó a hacer como si fueran una mamá y un papá discutiendo. Esto fue informado a Esteban.

13/10 y 16/10

No hubo taller por el feriado puente.

23/10

Tomás fue directamente a jugar con otros niños así que me puse a jugar al uno con otros niños, ellos ya sabían las reglas del juego así que no tuve que intervenir mucho, en una ocasión uno de los niños confundió la regla de la carta “saltea el turno” y olvidaba respetar el color de esa carta, se le indicaba que no correspondía ya que debía coincidir el color a lo que él juntaba la carta y seguía el juego.

5.3 DOCUMENTACIÓN

5.3.1 Proyecto: Taller para niñas/niños/jóvenes: la escuela como espacio lúdico.

Barrio/Localidad: Escuelas de Paraná.

Institución: XXXX

Teléfono y mail: XXXX

Domicilio Postal: XXXX, Paraná.

Datos de contacto del referente: **Equipo de Abordaje Intersectorial de Niñez y Familia.**

Teléfono: XXXX

E-mail: XXXX

Diagnóstico:

Dentro del marco de las acciones que el Equipo de Abordaje intersectorial de niñez y familia viene llevando adelante en relación a los espacio lúdicos es que nos proponemos plantear las estrategias y lineamientos que profundizaremos en el 2024; Potenciando y fortaleciendo los *espacios lúdicos* como generadores de Salud mental.

Nuestro equipo cuenta con una amplia experiencia en el desarrollo de diferentes espacios lúdicos, con propuestas diversas que se han desarrollado en acompañamiento a demandas concretas y situaciones de intervención.

Las estrategias lúdicas que proponemos se sostienen desde diferentes acciones, con base de intervención desde lo comunitario e intersectorial.

Encontramos que los objetivos principales tienen que ver con el reconocimiento del derecho a jugar de los niños, niñas y jóvenes y con la necesidad de sostener estrategias de promoción y prevención de salud mental.

Desde los diferentes abordajes que venimos transitando, evaluamos la creciente pérdida de espacios lúdicos, el sostenimiento y la generación de momentos de juego lejos de ser privativo de los niños y niñas debe incluir a los adultos referentes, como garante del sostenimiento e involucrados progresivamente.

Los espacios lúdicos en mención, se organizan dentro del XXXX, en espacios escolares y ámbitos comunitarios. Estos se fortalecen de una estrategia comenzada en diciembre 2022, donde en acción conjunta con el Centro de Atención Primaria de Salud XXXX, se realizó un relevamiento por merenderos de la zona, a partir del cual deriva el planteamiento y puesta en marcha de un espacio taller de juegos durante los meses de verano, enero y febrero; sostenido por integrantes de ambos efectores y desarrollándose luego durante todo el año.

En las propuestas para este año se continúan y organizan diversos espacios lúdicos como ya mencionamos, algunos se venían desarrollando como el taller de juegos libre y juegos reglados dentro

de escuelas primarias. A esto sumamos y complejizamos otras propuestas ancladas a lo lúdico, creativo y recreativo; como por ejemplo el Taller de Arte.

Fundamentación:

Este equipo además considera oportuno realizar, de acuerdo a la situación planteada, talleres con los/las docentes, con un grupo (curso) de niños/as en particular, o con padres, según la situación de la institución escolar amerite.

En diversas ocasiones la misma suele demandar colaboración para trabajar determinadas temáticas, a través del desarrollo de encuentros donde se trabaja con estrategias lúdicas.

En otras ocasiones determinados grupos de estudiantes atraviesan situaciones comunes al grupo como un duelo, o conflictos en sus relaciones, situaciones de violencia o bullying entre otras, por lo cual se realizan intervenciones grupales.

En dichos espacios se trabajaba con los docentes en espacios de formación y acompañamiento al aprendizaje y utilización de los juegos como recursos fundamentales para los procesos de aprendizaje, subjetivación y socialización. Estos se realizan por demanda de las escuelas interesadas y la cantidad de encuentros se define según las posibilidades de coordinación.

El desarrollo de las propuestas lúdicas en la escuela lleva 8 años aproximadamente en funcionamiento dentro de la escuela XXXX de nuestra ciudad. Con un trabajo mancomunado desde ambos equipos, ya que por ejemplo la escuela gestionó y construyó una biblioteca de juegos a disposición para poder acompañar las trayectorias de los niños/niñas y esos adultos.

La propuesta consiste en el trabajo con recursos lúdicos, juegos reglados con los niños de los diferentes grados.

En esta línea una nueva experiencia se abordó en la Escuela XXXX focalizada en algunos emergentes asociados a los procesos de convivencia. Se trabajó con los cursos de sexto grado, sus docentes, familiares y los directivos de la escuela.

En muchos momentos la propuesta es hacia los adultos docentes, que se reencuentran o en muchos casos se encuentran con el jugar, pudiendo conectarlo a su tarea ejecutando estrategias pedagógicas sostenidas en lo lúdico.

La propuesta se enmarca en el desarrollo de un espacio de enseñanza-aprendizaje de la lógica del juego, proponiendo diferentes instancias de encuentro en torno a juegos de mesa lúdicos en distintas instituciones educativas.

Se trata de un espacio grupal para niños donde se propone, a través del juego y juegos reglados el trabajo con promoción, prevención, fortalecimiento y acompañamiento a los elementos subjetivos de los niños. Esto se busca a través del ejercicio de instancias lúdicas y de encuentro con pares.

El juego reglado sostiene y colabora en la generación y el ejercicio de diferentes herramientas que hacen al manejo de los recursos cognitivos y emocionales, al establecimiento de referencias de legalidad en las relaciones con los pares y adultos.

Proponemos este espacio a partir de la demanda de juego por parte de los niños, intentando abrir un espacio para que ellos puedan jugar, actividad que se ve dificultada por diferentes razones.

Objetivo general

Promover un espacio lúdico para el desarrollo de diferentes recursos y capacidades en los niños, docentes y los adultos referentes, que permita el ejercicio activo de sus derechos.

Prevenir la violencia escolar, apelando al juego como un recurso metafórico para simbolizar algunos aspectos emocionales.

Objetivos específicos

-Favorecer el despliegue de aspectos cognitivos y su complejización.

-Fomentar el desarrollo de espacio de relación social entre pares.

Destinatarios:

Niños y jóvenes entre 4 y 24 años.

Responsables: La coordinación de este espacio es llevada adelante por Lic. en Psicología XXXX, acompañado por referentes del equipo en co-coordinación del espacio.

Modalidad: Presencial

Metodología: Los dispositivos de juegos para niños tienen diferentes presentaciones según el encuadre que podemos organizar de acuerdo a las demandas presentadas. Se propone un espacio con un día y horario fijos de encuentro, para que los participantes puedan organizar sus actividades. También se tiene previsto organizar encuentros con otras instituciones, para promover intercambios y competencias, ampliando la población con que se trabaje.

Lugar: Instituciones Educativas

Frecuencia: semanal, con una duración anual.

Recursos:

*Juegos: Ajedrez. Damas. Scrabble o palabras cruzadas. Rummy. Naipes españoles. 4 en línea. Ludo. Oca. Dominó. Rompecabezas. Rapigrama. Memotest. Cartas del Uno. Yenga. Palitos Chinos. Batalla naval, completos y en buenas condiciones.

*Valija/Bolso para trasladar juegos.

5.3.2 Nota periodística - Canal Elonce de la ciudad de Paraná - 9 de Agosto de 2024

“Ayudar hace Bien: se vivió una fiesta de la solidaridad en la Escuela

La escuela, tuvo una fiesta de la solidaridad. Los alumnos cantaron y tocaron instrumentos. Los vecinos se acercaron a colaborar con donaciones y hubo espectáculos infantiles. “Ser solidarios es muy importante”, dijo una alumna.

Una gran jornada solidaria se llevó a cabo este viernes en el patio de la escuela, de la ciudad de Paraná. La propuesta fue impulsada por la asociación Ayudar Hace Bien y tuvo una importante respuesta de los vecinos, instituciones, y otras escuelas que colaboraron con la entidad educativa. El evento contó con la transmisión de Elonce que mostró lo que iba ocurriendo en el patio de la escuela durante toda la jornada.

En un marco festivo y de alegría, en el que hubo música, danza y espectáculos infantiles, la “escuela del puente”, abrió sus puertas a los vecinos y todos pudieron conocer sus historias, sus necesidades, el trabajo que se realiza diariamente y también, colaborar con la comunidad educativa.

“Todo el tiempo aprendemos de los chicos, porque colaborar y compartir con el otro es sumamente importante. Ayudar hace bien porque es muy beneficioso para toda la comunidad”, sostuvo el docente de 4º grado.

Durante la jornada, los testimonios de docentes y alumnos, motivó a que muchísimas personas, instituciones, e incluso, otras escuelas, se acerquen para brindar su ayuda y de esa manera, festejar una nueva jornada de la solidaridad en la ciudad.

Sobre la jornada solidaria, el docente, sostuvo: “naturalizamos estas acciones siendo que la presencia del Estado debería ser más fuerte que nunca en los contextos más necesitados. La escuela es un lugar vital para el barrio, porque los chicos comen en esta escuela”, manifestó.

La jornada solidaria tuvo como objetivo recolectar medias y calzados para los alumnos; elementos de higiene personal; elementos de limpieza y alimentos no perecederos para el comedor. El establecimiento es de jornada completa y los chicos desayunan, almuerzan y meriendan en el lugar.

Corazones contentos

A las 9 se abrieron las puertas de la escuela para vivir la jornada solidaria y festiva. Y desde entonces, comenzaron a hacerse presentes esos corazones y manos con un único objetivo: ayudar a los alumnos.

“Ser solidarios es muy importante, porque podemos ayudar a otros, y ser una imagen para que otros también puedan serlo”, sostuvo una joven.

Un ex alumno de la escuela, afirmó a Elonce que “es una alegría enorme poder participar de esta jornada que es muy importante. Nosotros que somos del barrio, sabemos de las necesidades. Felicito a Once por Todos y los directivos de la escuela por esta iniciativa”.

Un vecino que se acercó desde barrio Paraná V, dijo: “Teníamos un montón de zapatillas de mi hija en buen estado y decidimos traerlas”, de paso se quedaron para presenciar el baile que en ese momento estaban haciendo los alumnos.

Nelly, una fiel televidente de Elonce, contó que si bien no es del barrio quiso sumar su colaboración en esta jornada solidaria. “Soy pensionada, no tengo mucho, pero puedo compartir lo que

tengo. Tengo nietos, amo a mi familia y para mí ayudar a los niños es lo más hermoso que puede tener un ser humano”, dijo y se fue contenta con su plantita, una de las tantas que prepararon los alumnos en los talleres para repartir entre quienes se acercaron a ayudar.

Plantines

Una docente contó sobre la realización de los plantines: “trabajamos a la tarde en el taller y elaboramos macetas en forma de copa, con botellas plásticas, para darle a las personas que vienen a colaborar como un gesto de agradecimiento”.

Isabella, una pequeña alumna tomó la palabra y dijo: “como somos de jornada completa, desayunamos, almorzamos y merendamos en el comedor”, y contó que lo que más me gusta “es la comida” y en especial “el guiso”.

“Gracias por ayudar”

La jornada solidarita tuvo como objetivo recolectar medias y calzados para los alumnos; elementos de higiene personal; elementos de limpieza y alimentos no perecederos para el comedor. El establecimiento es de jornada completa y los chicos desayunan, almuerzan y meriendan en el lugar.

Gran cantidad de donaciones se recibieron entre las 9 y las 16 de este viernes, mientras los chicos mostraban las habilidades que aprenden en la escuela. Un grupo cantó, otros tocaron instrumentos, un grupo mostró su taller de costura con las máquinas y telas en el patio, mientras que otros alumnos, hicieron gala de su taller de reciclado, hicieron plantines y los regalaron a las personas que colaboraron con la escuela.

Cajas atiborradas de zapatillas nuevas, de alimentos, de productos de limpieza; y decenas de bolsas medias, abrigo y otros elementos esenciales, fueron el resultado de una nueva jornada solidaria.

En agradecimiento a las donaciones recibidas, los alumnos de la escuela, entregaron cartitas

con mensajes, que ellos mismos escribieron. En todos ellos, se mencionaba: “Gracias por ayudar”.