

Tomadin Bollo, Orianna Lucia

**Un dispositivo de Ludoteca
como promotor de la
participación infantil y de la
construcción de comunidad
con y entre infancias en un
centro de salud de la zona
norte de la ciudad de
Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de
posgrado de Magister en Dirección de
Empresas**

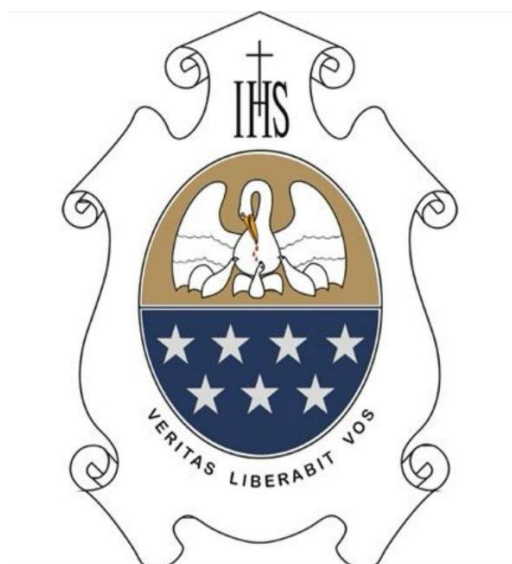
Directora: Trossero, Agustina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)

Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Salud
Licenciatura en Psicología



Trabajo Integrador Final

"Un dispositivo de Ludoteca como promotor de la participación infantil y de la construcción de comunidad con y entre infancias en un centro de salud de la zona norte de la ciudad de Córdoba"

Contexto Social-Comunitario

Autora: Tomadin Bollo Orianna Lucia

DNI:40.318.983

Directora: Trossero Agustina

Cordoba, Argentina
2025

Agradecimientos.

Cómo expresar mi gratitud en unas pocas palabras a todos/as aquellos que me han acompañado en este proceso. Comenzaré agradeciendo a los vecinos/as del barrio Villa los Robles por permitirme entrar a su comunidad y a las profesionales de los Centros de Salud N°77 y N°99 por guiarme y brindarme sus conocimientos.

A todos aquellos profesores/as que dejaron en mí una huella, gracias a ellos/as he crecido como persona, formándome académicamente. Principalmente a mi directora de tesis la Lic. Trossero Agustina por acompañar arduamente en la elaboración de este trabajo, su dedicación y esmero fueron esenciales para poder llevarlo a cabo. Gracias por ayudarme a descubrir lo fascinante de esta profesión, que espero ejercer con sabiduría gracias a ustedes que han permitido encontrar mi vocación.

Deseo agradecer a mi familia que son mi pilar en esta vida, especialmente a mis padres que sembraron mi camino con amor y valores, a mamá por su paciencia y escucha, a papá por siempre tener fe en mí y espero que desde donde estes te llene de orgullo porque este logro es tanto tuyo como mío. A mi hermana por ser un apoyo incondicional y compañía. A mis tíos Leticia y Rubén que siempre me han dado su apoyo y amor.

Y finalmente quiero agradecer a mis amigos/as, la familia que he elegido, por acompañarme en todo este proceso. Apoyarme en los momentos donde creí que no podía, por celebrar los pequeños logros del camino que me han traído hasta acá. Gracias por su amistad y permitirme compartir esta vida justo a ustedes.

A todos los que fueron parte de este proceso no tengo más que agradecerles.

INDICE GENERAL

1.	Índice de Abreviatura.....	6
2.	Introducción.	8
3.	Contexto de practica: Social – Comunitario.	11
4.	Contextualización Institucional	17
4.1	Salud comunitaria en Expansión: Un poco de historia.	18
4.2	Mas allá del Centro de Salud N°77.....	20
5.	Eje de Sistematización	23
6.	Objetivos	25
a.	Objetivo General:.....	26
b.	Objetivos Específicos:	26
7.	Perspectiva Teórica.....	27
7.1	Una visión desde Atención Primaria de la Salud.....	28
7.2	Pequeños actores, grandes historias: Repensando al sujeto y la infancia.	32
7.3	Infancias en acción. Derechos y participación.....	34
7.4	Conociendo las Ludotecas	38
7.4.1	Antecedentes de las Ludotecas	38
7.4.2	Ludotecas: Territorio de juego y crecimiento comunitario.....	39
7.5	Los espacios de encuentro en psicología comunitaria.	43
7.6	Construyendo Futuro: Hablemos de participación infantil.....	44
8.	Modalidad De Trabajo.	48
8.1	Introducción a generalidades de la investigación cualitativa y la Investigación Acción Participativa como estrategia metodológica.....	49

8.2	Sistematización de experiencias.	52
8.3	Una caja de herramientas para la reconstrucción de la información.	54
8.4	Disposición de la Población.....	58
8.5	Aspectos Éticos.....	58
9.	Cronograma.....	60
10.	Análisis de la experiencia.	62
10.1	Recuperación del proceso vivido.	63
10.1.1	Explorando nuevas fronteras: la inserción a territorio.	63
10.1.2	Construyendo diversión en los dispositivos de Ludoteca y Cuenta-Cuentos.	67
10.1.3	Por distintos rumbos, los caminos en la experiencia.	75
10.1.4	Nuevas aventuras.	85
10.1.5	Trasformaciones y crecimientos compartidos.	88
10.1.6	Un viaje mágico: salida de territorio.....	94
10.2	Análisis y Síntesis de la experiencia.	97
10.2.1	Ludoteca como un dispositivo: entramado de subjetividades, lo comunitario y el juego.	97
10.2.2	La Ludoteca, un espacio de encuentro y construcción social.	100
10.2.3	Los juegos cooperativos una herramienta para construir comunidad.	103
10.2.4	Personas adultas promoviendo la agencia infantil en la Ludoteca.	105
10.2.4.1	Trasformando vínculos: Relaciones horizontales en la Ludoteca.....	105
10.2.4.2	Trabajando un enfoque integral y comunitario	106
10.2.5	La Ludoteca como escenario de participación infantil.	107
10.2.6	Infancias en acción: creando comunidad.	111
11.	Conclusiones Finales.	116

12.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	120
-----	----------------------------------	-----

1. Índice de Abreviatura

- Atención primaria de la salud: APS
- Dirección de Atención Primaria de Salud: DAPS
- Organización Mundial de la Salud: OMS
- Organización Panamericana de la Salud: OPS
- Unidad Primaria de Atención de la Salud: UAPS

2. Introducción.

El presente Trabajo Final Integrador se encuentra enmarcado en las prácticas profesionales correspondientes al Contexto Social Comunitario de la carrera de Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Católica de Córdoba.

Las mismas se llevaron a cabo en el centro de atención primaria de la salud N°77 Don Bosco, durante el proceso de prácticas se realizaron diferentes actividades, llevadas a cabo en el espacio institucional, como también en el centro de atención primario de salud N°99 ubicado en barrio Los Robles, donde se desarrolló el dispositivo de Ludoteca y de Cuenta-Cuentos para niños y niñas de cuatro a doce años. Estos dispositivos tienen como objetivo General: promover el desarrollo integral de niños y niñas a través del juego; fomentar el vínculo entre los niños y niñas de las diferentes comunidades y como objetivos específicos: garantizar el derecho al juego, promover vínculos saludables entre los niños de la comunidad que asisten al dispositivo; potenciar el desarrollo cognitivo, emocional, motor, y social de los niños; ofrecer un espacio de participación infantil; conocer a la comunidad de El Sauce, El Tropezón, La Toma y Los Roble; habitar espacios públicos; ofrecer alternativas de ocio y tiempo libre; promover los vínculos entre los niños de las comunidades mediante juegos colectivos.

En la primera parte de este trabajo se desarrolla el contexto de práctica, donde se define la Psicología Comunitaria, se esclarecen sus conceptos fundamentales y se revisa su desarrollo en Latino América. Siguiendo con el contexto institucional, donde se expone la historia del Centro de salud N°77, como se han desarrollado los dispositivos de Ludoteca y Cuenta-Cuentos; también así la relación con el centro de salud N°99.

Luego se presenta el eje que será objeto de sistematización, junto a los objetivos, tanto general como los específicos, que guiarán el desarrollo del trabajo. A continuación, se desarrolla la perspectiva teórica, la cual será el marco de referencia para el análisis de la experiencia.

Siguiendo con la modalidad de trabajo donde se especifican las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos, como también aspectos éticos y el cronograma de actividades.

Posteriormente se aborda el análisis, comenzando con la descripción del proceso vivido donde se realiza un resumen de las actividades llevadas a cabo en las prácticas profesionales, para continuar con el análisis propiamente dicho. Por último, se presentan las conclusiones, así como también las referencias bibliográficas.

3. Contexto de practica: Social – Comunitario.

El presente escrito se basa en el trabajo que realice en territorio, enmarcado en mis prácticas profesionales supervisadas en el campo de psicología social-comunitaria. En este apartado me dispongo a desarrollar en que consiste psicología social-comunitaria.

Este campo de la psicología se enfoca en el desarrollo comunitario, la organización popular y los procesos psicosociales relacionados. Se basa en la premisa de que los problemas no son individuales, sino que residen en las relaciones interpersonales, contextuales y sociales. Este enfoque se considera parte de una corriente internacional de construcción y transformación crítica (Jiménez Domínguez, 2004). Se basa en la participación activa de los sujetos y los investigadores en la misma situación para lograrlo, la cual es fundamental, ya que se parte de la idea de que toda transformación debe ser tanto en el ámbito social como en el individual y que las soluciones no serán tales si no involucran la participación de los individuos a los que van dirigidas. El objetivo fundamental de esta práctica destinada al desarrollo de la participación comunitaria consiste en la movilización de un grupo particular, una comunidad, para el enfrentamiento y solución de sus problemas (Montero, 1984).

La psicología comunitaria y la psicología social comunitaria han surgido en diversos contextos geográficos, culturales y políticos, lo que ha dado lugar a una multiplicidad de enfoques y prácticas. Si bien existen similitudes entre la psicología comunitaria y la psicología social comunitaria, también hay diferencias significativas en cuanto a sus enfoques teóricos, metodológicos y prácticos. La psicología comunitaria tiende a centrarse en la prevención y el tratamiento de problemas individuales y grupales a nivel comunitario, mientras que la psicología social comunitaria busca abordar las causas estructurales de la injusticia social y promover la participación y el empoderamiento de las comunidades marginadas (Jiménez Domínguez, 2004).

La psicología comunitaria es una rama de la psicología que se enfoca en entender y solucionar problemas de desarrollo comunitario, y en este espacio los sujetos y los investigadores son parte de la misma situación y su objetivo principal es lograr la autogestión para que la comunidad produzca y controle los cambios en su ambiente inmediato (Montero, 1984).

Por otra parte, la psicología social comunitaria tuvo sus inicios en América Latina, entre los años setenta y ochenta, pero es en los años ochenta cuando comenzaron las primeras publicaciones en cuyos títulos aparece explícitamente la definición de psicología social comunitaria (Flores Osorio, 2014). Esta se desarrolló en respuesta a la realidad política, cultural y social marcada por conflictos, explotación, injusticia social, exclusión y miseria en América Latina, especialmente durante las dictaduras de este periodo histórico. Lo que resultó en una crítica profunda de las teorías psicológicas previamente aceptadas y a la búsqueda de una psicología que tuviera en cuenta las particularidades nacionales y el contexto histórico de la región (Martins, 1999 citado en Soforcada, 2008).

Es así como en la década de los 90 se originó el movimiento de psicología social comunitaria, se basó en trabajar con los miembros de la comunidad, en su entorno, para abordar las necesidades sociales urgentes, rechazando el paradigma positivista y adoptando una perspectiva crítica. Además, incorporo la noción de otredad, promoviendo la inclusión de aquellos marginados y excluidos de la sociedad en la construcción del conocimiento y su relación con el objeto de estudio (Flores Osorio, 2014). Esta rama de la psicología a partir de un enfoque interdisciplinario comprometido con la acción social y la transformación desde abajo se ha buscado empoderar a las comunidades para que sean protagonistas de su propio desarrollo y transformación, en lugar de depender de intervenciones externas (Jiménez Domínguez, 2004).

El enfoque interdisciplinario y participativo de la psicología social comunitaria busca fortalecer a las personas, grupos y comunidades para lograr cambios sociales significativos (Soforcada, 2008). La psicología social comunitaria surgió como una forma de abordar el estudio de las comunidades desde una perspectiva crítica y participativa. Los psicólogos latinoamericanos siguen interesados en las comunidades que se organizan en espacios residenciales, especialmente en los sectores menos favorecidos de la población (Flores Osorio, 2014). Se enfoca en entender e influir en comunidades desfavorecidas para mejorar su calidad de vida y promover la justicia y equidad (Wiesenfeld, 2014).

En lo metodológico, se ha privilegiado el uso de la Investigación-Acción Participativa (IAP) para construir conocimientos relevantes y promover la transformación social desde la participación comunitaria en actividades de investigación, reflexión y acción (Wiesenfeld, 2014). El objeto de estudio de la psicología comunitaria son los procesos y relaciones psicosociales y psicológicos que se dan en las comunidades y entre los individuos que la integran. Es importante porque permite entender cómo las comunidades funcionan y cómo se pueden mejorar las condiciones de vida de sus miembros a través de la participación activa de la comunidad en la investigación y en la toma de decisiones (Montero, 2006).

La construcción del método ha sido un proceso continuo y se inició desde el mismo momento en que la psicología comunitaria comenzó a desarrollarse como subdisciplina psicológica, su construcción se ha basado en valores fundamentales como la reflexión y diálogo, conocimiento, igualdad, conciencia, poder y control en la comunidad, participación y compromiso, diversidad, respeto y reconocimiento del carácter creativo de los seres humanos, carácter activo y creador de las personas, libertad, transformación social, bienestar y liberación. La relación entre ética, método y teoría es importante para comprender el desarrollo de esta rama de la psicología.

La praxis es donde se produce el método de la psicología comunitaria, a partir de la definición ontológica de los sujetos que lo emplean y de la relación epistemológica en la cual la práctica produce teoría y la teoría genera práctica (Montero, 2006).

Para desarrollar una psicología latinoamericana que contribuya a la liberación de los pueblos, es necesario replantearse el bagaje teórico y práctico desde la vivencia de los propios pueblos, sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas. En este sentido, la psicología comunitaria puede ser una herramienta importante para trabajar desde los grupos populares y transformar las realidades sociales y personales que mantienen una situación de opresión de las mayorías (Baró, 1985). Por ello se ha desarrollado un enfoque autóctono, destacando la participación comunitaria, la integración de saberes científicos y del sentido común, y la promoción de cambios psicosociales para contribuir a la emancipación de sectores oprimidos. Esta disciplina se enfoca en resolver problemas concretos en las comunidades, fortalecer organizaciones, promover la participación en actividades académicas, y generar información empírica y teórica útil para implementar estrategias comunitarias y lograr cambios en las condiciones de vida. Ha buscado abordar los problemas sociales a través de enfoques interdisciplinarios y modelos teóricos psicológicos variados (Wiesenfeld, 2014).

Para la práctica de la psicología comunitaria en América Latina fue fundamental el desarrollo de la psicología de la liberación, ya que proporciona un marco teórico y práctico para abordar las necesidades de las comunidades marginadas y luchar contra las estructuras de poder opresivas, propone una epistemología, metodología y ética propias, que se diferencian de las corrientes predominantes en la psicología occidental. La psicología de la liberación surgió en América Latina a partir de la década de 1970 enfocándose en la historicidad de las prácticas psicológicas y en la necesidad de una acción práctica comprometida con la transformación social

(Soforcada 2008). Busca construir una nueva praxis de la psicología, trabajando en interlocución histórica con los sectores populares para transformar el mundo. Tiene a ser disolvente de lógicas hegemónicas y obligar a actualizar discursos y prácticas en el trabajo comunitario y ayudar a discernir la vinculación teoría/práctica en interlocución con movimientos sociales y populares. (Dobles Oropeza, 2015). La psicología de la liberación es una propuesta para replantear el bagaje teórico y práctico de la psicología latinoamericana desde la vida de los propios pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas. Busca contribuir a la liberación de los pueblos latinoamericanos y para ello, es necesario lograr una liberación de la psicología y romper con su propia esclavitud. Además, la psicología de la liberación implica una praxis popular que involucre tomar partido y asumir una opción ética consciente que asuma una parcialización coherente con los propios valores (Baró, 1985).

4. Contextualización Institucional

4.1 Salud comunitaria en Expansión: Un poco de historia.

El Centro de Atención Primaria de la Salud N° 77 comenzó a desarrollar su actividad alrededor de la década de 1990 aproximadamente, donde se instaló una salita en la que trabajaban una doctora y una enfermera en el Centro Vecinal Don Bosco. Fue denominada Unidad Primaria de Atención de la Salud -UAPS- y dependía del CS N° 55 del barrio Las Palmas. Después de varios años, pasó a ser un centro de salud autónomo, ubicándose en una casa alquilada dentro del barrio, Ferrero, Vigliano y Viglieti (2011, citado en Cuello, Evangelista y Vega, 2020) la describen como un espacio reducido. Con el pasar de los años el personal de salud observa que las problemáticas en las comunidades iban acrecentando, generando mayores demandas. Siendo así, se empezó a necesitar más servicios y una ampliación del lugar donde estaba ubicado el centro de salud actualmente. De esta forma, en el año 2014 luego de varios reclamos se pudo concretar el pedido y se construyó un edificio (Registro de campo N2 26/04/23).

A partir de la inauguración del nuevo edificio en el año 2014, que contaba con una estructura más amplia y moderna, desde dicho centro se comenzó a atender a una población más heterogénea. Asistían vecinos pertenecientes a diferentes estratos sociales, desde quienes vivían en los sectores con mayor poder adquisitivo de la ciudad, hasta habitantes de las villas y comunidades con menos recursos económicos (Registro de campo N2 26/04/23).

Me detendré en el Centro de Salud N°99, ya que el Centro de Salud N°77 trabaja en conjunto con el mencionado en principio, para desarrollar los proyectos de “Ludoteca” y “Cuenta-Cuentos” esto se desarrolló así porque la Psicóloga del Centro de Salud N°77 tiene un vínculo con las familias de esa comunidad, a las cuales conoce hace muchos años, ya que el este centro fue el primero de la zona y porque la persona a cargo del Centro de Salud N°77 conoce sobre este vínculo

y se lo permite, situación que no sucede en otros centros de salud, y ya que estos pertenecen a áreas programáticas diferentes (Registro de campo N2 26/04/23).

El área programática del Centro de Salud N°77 es principalmente Barrio Don Bosco y alrededores, pero tiene un fuerte vínculo con el Centro de Salud n°99 ya que históricamente la gente de los barrios de; El Tropezón, Los Sauces, La Toma y Los Robles asistía al Centro de Salud de Barrio Don Bosco. En 2015 se inicia la construcción del Nudo Vial El Tropezón, produciendo un impacto directo en la cotidianidad de estos barrios, afectando el vínculo de la comunidad con el Centro de Salud, debido a la dificultad que generaba la obra en el acceso al mismo (Registro de campo N2 26/04/23). Las poblaciones tradicionales fueron objeto de intervenciones estratégicas y de tendencias de reestructuración urbana que, puso en juego relaciones comunitarias, trayectorias de vida y experiencias colectivas/individuales vinculados al derecho de uso/apropiación de la ciudad. En la Villa El Tropezón sufrieron un avasallamiento profundo mediado por la negación de derechos de sus residentes, afectados por la directa ocupación y expropiación del espacio y la represión sistemática. El trabajo de acompañamiento a los vecinos de la Villa permite enfatizar el marcado proceso de exclusión que sufrió la comunidad de los ámbitos decisorios que determinaron la construcción del Nudo Vial y, simultáneamente, las situaciones de padecimiento que resultaron de las intervenciones territoriales realizadas, ambas ligadas a un conjunto de políticas cuyos principales beneficiarios no han sido los históricos pobladores, sino otros sectores de la sociedad. La sistematización vial concretada por el Estado habilitó la radicación de grandes emprendimientos inmobiliarios superpuestos a los viejos territorios populares, algunos de estos proyectos estuvieron signados por la promesa de erradicación de la Villa, a ser trasladada a un nuevo complejo urbanístico: el nuevo Barrio El Tropezón. Pero en los hechos solo algunas viviendas fueron construidas -partiendo de un formato prediseñado que, nuevamente, fue impuesto

a sus futuros habitantes-, mientras simultáneamente se utilizó una estrategia de traslado forzoso de algunos pobladores hacia áreas alejadas de su ubicación (Seveso, 2016).

Considero importante introducirnos brevemente en la historia del Centro de Salud N° 99 de Barrio ya que los dispositivos de “Ludoteca” y “Cuenta-Cuentos” se realizan en el mismo. Para ubicarnos en la historia, este centro de salud surgió de una política participativa y escucha entre los vecinos, los equipos de salud de la zona y las autoridades, es de esta manera que a fines del 2018 se inauguró el mismo, brindando una nueva posibilidad de atención para la comunidad. Este se encuentra ubicado en el barrio Los Robles, el cual se encuentra al oeste de la ciudad de Córdoba a pocos metros de la rotonda del "Tropezón". A los alrededores del Barrio se encuentran El Tropezón y Villa La Toma; más puntualmente a las orillas del canal Maestro Sur, canal que atraviesa y divide al barrio en dos partes, se encuentran asentamientos urbanos que fueron creciendo con el pasar de los años, llamados El Sauce o Villa Costa Canal (Registro de campo N2 26/04/23).

4.2 Mas allá del Centro de Salud N°77.

El centro de salud se encuentra ubicado en Barrio Parque Don Bosco, al Noroeste de la Ciudad de Córdoba. Limita con los barrios Natania 19, con Altos de Villa Sol, el barrio Militar General Deheza, Valle Escondido y al Sur con el Tropezón - el cual está cruzando el nudo vial de la circunvalación- (Registro de campo N2 26/04/23). El barrio Valle Escondido, se encuentra ubicado al noroeste de la Ciudad de Córdoba, a 15 minutos del centro capitalino, es una zona de countries, emprendimientos que dieron valor a lo que actualmente es el sector de la ciudad más revalorizado y exclusivo desde el punto de vista urbano-inmobiliario. Cuenta con 300 hectáreas y 20 barrios, que poseen un diseño moderno pensado para el trazado de una ciudad satélite, segura

y con un moderno sistema de acceso a los barrios. Infraestructura deportiva, comercial, social y educativa con predominio de espacios verdes. (Argenprop, Countries y Barrios Cerrados n.d)

El centro de salud pertenece a la Atención Primaria de la Salud -APS-, el mismo depende de la Secretaría de Salud de la Municipalidad de Córdoba. La Dirección de Atención Primaria de Salud -DAPS- divide a la Ciudad en 6 zonas en las que se ubican en 101 Centros de Salud Municipal. Esta organización, permite que desde este centro de salud se realice una atención del primer nivel de salud -promoción y prevención- a través de controles médicos, no contando con especialidades, guardias ni alta complejidad, sino que es la puerta de entrada al sistema de salud, nos encontramos con profesionales de distintas áreas como enfermería, trabajo social, medicina, nutrición, fisioterapia y psicología (Registro de campo N2 26/04/23).

El Centro de Salud N°77 forma parte de una red de trabajo denominada “*Red Remando Entre Barrios*” la conforman las siguientes instituciones: Los centros de salud N°77 y N°99, la escuela Curalino Acevedo; preescolar Los Robles; Sala Cuna ¹ de El Tropezón, centro vecinal de El Sauce; parroquia de Don Bosco y la fundación La Morera, las cuales pertenecen a los barrios Villa El Sauce, Don Bosco, Villa La Toma, y El Tropezón (Registro de campo N2 26/04/23).

En cuanto a la infraestructura barrial, es importante destacar que las calles principales están asfaltadas y cuenta con su correspondiente cordón cuneta, mientras que el resto de las calles son de tierra. El barrio cuenta con alumbrado público y, durante el transcurso de este año, se llevó a cabo la obra de red cloacal. En su mayoría, las viviendas del barrio están construidas con materiales sólidos y todas cuentan con aberturas. La mayoría de las casas también cuentan con rejas o

¹ La red provincial de Salas Cuna es una política pública, de gestión asociada con municipios, Comunas y ONGs de inserción comunitaria, que contempla espacios infantiles de atención gratuita, destinados al cuidado y la protección de niños y niñas de 45 días a 3 años de sectores vulnerables (Gobierno de la Provincia de Córdoba n.d).

alambrados en su entrada. Respecto a la accesibilidad, el barrio cuenta con escasas opciones de transporte público, ya que solo llegan dos líneas de colectivo y durante el fin de semana solo una.

A continuación, en la figura 1 presentare un mapa para establecer la localización de los centros de salud N°77 y N°99 y el área geográfica de los barrios Villa Los Robles, Villa La Toma, EL tropezón y Don Bosco.

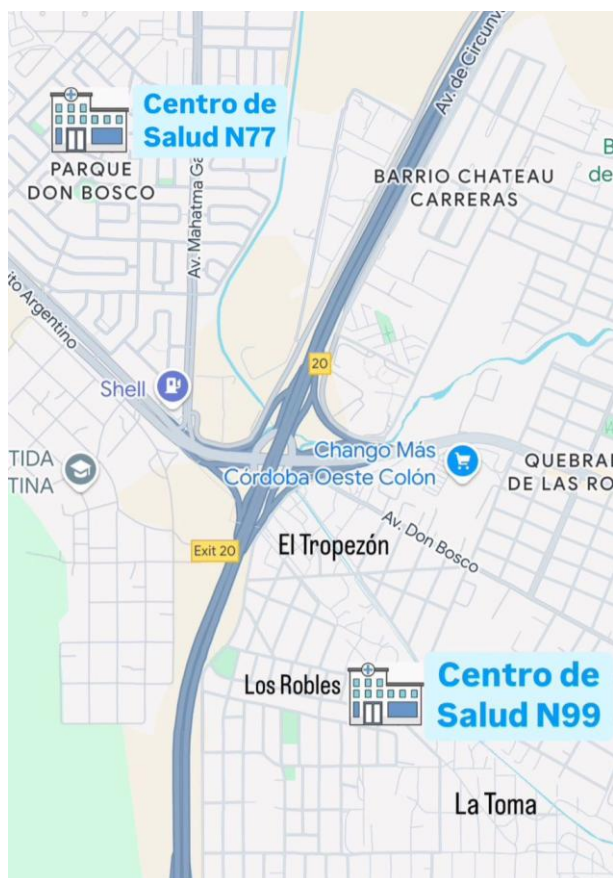


Figura 1. Mapa de Geolocalización²

² Captura de pantalla de la Ciudad de Córdoba tomada de Google Maps (n.d), con señalamientos agregados por el autor. URL: <https://www.google.com/maps>

5. Eje de Sistematización

"Un dispositivo de Ludoteca como promotor de la participación infantil y de la construcción de comunidad con y entre infancias en un centro de salud de la zona norte de la ciudad de Córdoba"

6. Objetivos

a. Objetivo General:

- Analizar el dispositivo de Ludoteca que se lleva adelante en el dispensario N° 99 de Villa Los Robles de la ciudad de Córdoba Capital, como promotor de la participación infantil y de la construcción comunitaria con y entre infancias.

b. Objetivos Específicos:

- Desarrollar las características de la Ludoteca del dispensario N°99 de Villa los Robles como un espacio de encuentro y juego entre niños y niñas.
- Recuperar las experiencias participativas de los niños y niñas en la Ludoteca y en la comunidad.
- Describir el rol de personas adultas, profesionales y practicantes universitarios/as, durante la experiencia de prácticas profesionales supervisadas en la Ludoteca frente a la participación de las infancias.

7. Perspectiva Teórica.

7.1 Una visión desde Atención Primaria de la Salud.

En este apartado se desarrollará el enfoque de la Atención Primaria de la Salud, destacando su evolución, principios fundamentales y su importancia en la salud comunitaria.

La estrategia de Atención Primaria de la Salud -APS- es un concepto que ha sido interpretado de diversas maneras en los últimos 25 años, muchas de las cuales se alejan del paradigma establecido en Alma-Ata (Ase & Burijovich, 2009). Donde se estableció a la salud como un derecho humano fundamental y la responsabilidad de los gobiernos de garantizar el acceso a una atención primaria de salud universal y equitativa. Promueve la participación comunitaria, la intersectorialidad y la justicia social para reducir las desigualdades en salud. Además, insta a la cooperación internacional y políticas de salud centradas en las necesidades de las poblaciones (Salud Publica Educ. Salud, 2002). La declaración de Alma-Ata define a la APS 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 y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las etapas de su desarrollo con un espíritu de autorresponsabilidad y autodeterminación. La atención primaria forma parte integrante tanto del sistema nacional de salud, del que constituye la función central y el núcleo principal, como del desarrollo social y económico global de la comunidad. Representa el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud, llevando lo más cerca posible la atención de salud al lugar donde residen y trabajan las personas, y constituye el primer elemento de un proceso permanente de asistencia sanitaria. (Salud Publica Educ. Salud, 2002, pp 22).

La APS se ha visto como prevención primaria, primer nivel de atención, puerta de entrada al sistema de salud, paquete básico de prestaciones para población vulnerable, estas interpretaciones contradicen el enfoque integral y universal originalmente propuesto en 1978 (Ase & Burijovich, 2009).

A finales del siglo XX, dentro de las diversas interpretaciones de la APS, se tendió a privilegiar la versión selectiva, reduciéndola a programas focalizados, destinados especialmente a sectores vulnerables, quedándose en prevención primaria o el paquete mínimo de prestaciones. Mientras que el nuevo enfoque de APS se centra en las causas fundamentales de la salud definidas por la Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud, estos determinantes incluyen las condiciones de vida, el acceso a la educación, la calidad de la vivienda, la alimentación, el empleo, los ingresos, entre otros. Por ello este nuevo enfoque de APS al considerar estas causas fundamentales de la salud, se centra en abordar estos factores de raíz que terminan el bienestar o la enfermedad de las comunidades no solo en proveer paquetes de prestaciones mínimas o intervenciones puntuales. Esto significa orientar las políticas y acciones a reducir las desigualdades sociales garantizar los derechos básicos y fortalecer la participación comunitaria para mejorar la salud de manera integral y equitativa, valora la salud como derecho humano Reconociendo la importancia del Estado como regulador y promotor de la gobernabilidad, la gobernanza y la cohesión social en el ámbito de la salud (Stolkiner et al., 2011).

Ante estas dificultades la Organización Mundial de la Salud -OMS- y la Organización Panamericana de la Salud -OPS- propusieron una APS renovada, priorizando intervenciones costo-efectivas, organiza redes de atención primaria, suministra un amplio rango de servicios con la mejor calidad posible basada en los recursos disponibles, es efectiva tanto en países desarrollados como en desarrollo, contribuye a la igualdad en términos de indicadores de salud, es menos costosa

y más efectiva para los individuos y la sociedad, y libera recursos para los menos favorecidos. Es importante destacar que, si bien se reconoce la necesidad de direccionar recursos hacia los sectores más vulnerables, se enfoca en garantizar el derecho a la salud de forma universal e igualitaria, buscando abordar las necesidades de toda la población de manera integral y efectiva (Ase & Burijovich, 2009).

La articulación entre la APS y el enfoque de derechos en políticas públicas es crucial para garantizar no solo la disponibilidad y accesibilidad de los servicios de salud, sino también asegurar su calidad, aceptabilidad y la participación activa de la comunidad. El enfoque de derechos en salud la reconoce como un componente inalienable de la dignidad humana, estableciendo obligaciones claras para los Estados en términos de respetar, proteger, promover, facilitar y proveer el acceso universal a la salud. La implementación de la APS es crucial para asegurar el derecho universal a la salud (Ase & Burijovich, 2009).

En cuanto al rol del psicólogo en APS, se enfatiza la atención integral de la salud mental, la prevención de enfermedades, el trabajo comunitario y el enfoque en la promoción de la salud, a pesar de que la demanda asistencial es predominante en el sistema de salud, es crucial enfocarse en fortalecer las prácticas comunitarias generadoras de salud. Se resalta la importancia del trabajo en equipo interdisciplinario y en red, así como la necesidad de adaptarse a las necesidades y contextos de la comunidad (Parra, 2016).

En Argentina, la APS se reconoce como una herramienta fundamental para el reordenamiento del sistema sanitario, pero la integralidad y continuidad del cuidado enfrentan desafíos debido a la segmentación y una cultura predominantemente medicalizante del mismo. La falta de integración entre los distintos subsectores del sistema de salud dificulta la implementación de acciones preventivas a nivel nacional. Argentina es un país federal, lo que significa que la salud

es competencia de las provincias, con decisiones autónomas también a nivel municipal. Esta descentralización ha generado desigualdades geográficas y sociales en la implementación de políticas de salud (Stolkiner et al., 2011).

La provincia de Córdoba ha modificado su legislación sanitaria desde mediados de la década del '80 con el objetivo de mejorar el funcionamiento del sistema de salud adaptándose a nuevas realidades fiscales y financieras. La ley N° 9133 de 2003 estableció principios para un Sistema Integrado Provincial de Atención de la Salud en la que se propone integración y articulación de todos los efectores de salud en torno a la estrategia de APS en todos los niveles de complejidad, así como la determinación de una cobertura básica universal mediante una canasta básica prestacional. También existe el riesgo de que la APS se enfoque solo en los sectores más vulnerables, en lugar de ser una estrategia integral (Ase & Buriyovich, 2009).

La perspectiva actual en el ámbito de la salud, especialmente en relación con APS y la Salud Mental, refleja un cambio de paradigma hacia enfoques más integrales y centrados en los derechos humanos (Stolkiner, 2007). Lo podemos observar en la articulación entre el trabajo clínico y la perspectiva comunitaria, que no debe ser vista como una contraposición, sino como intersecciones posibles que se pueden abordar a través de conexiones parciales (Parra, M. 2016). La salud mental es un componente del bienestar general de las personas y su promoción y prevención son aspectos fundamentales de la APS. Esto implica abordar situaciones o variables sociales de la salud mental, como la pobreza, el desempleo, la discriminación y la exclusión social, así como promover entornos saludables y apoyar el desarrollo de habilidades para afrontar el estrés y los desafíos de la vida (Stolkiner, 2007).

7.2 Pequeños actores, grandes historias: Repensando al sujeto y la infancia.

Para hablar de las infancias primero es necesario comprender la noción de sujeto, por ello se reflexionará sobre las mismas, explorando a los niños y niñas como actores sociales.

Para el psicoanálisis el sujeto no puede ser entendido de manera aislada, sino que se inscribe y configura en una trama social y simbólica. Freud y Lacan enfatizan que el sujeto se constituye a través del lenguaje y sus interacciones con otros (Lenis León, 2003).

Becerra, (2015) retoma los aportes de Pichon-Rivière, y a diferencia de enfoques más tradicionales, los suyos tienden a centrarse en el individuo y sus pulsiones. A lo largo de su obra enfatiza la relación dialéctica entre el sujeto y su contexto histórico-social, considerando a este como condición de posibilidad y desarrollo, lo que permite una comprensión más integral del comportamiento humano.

Propone al sujeto como un ser activo que construye su realidad a través de las interacciones sociales y el aprendizaje, no es un receptor pasivo de estímulos, sino que participa activamente en la conformación de su experiencia. El sujeto no puede ser entendido sin considerar las condiciones sociales, históricas y culturales, siendo esta relación dialéctica en tanto que el sujeto influye en su entorno y viceversa (Becerra, 2015).

A continuación, se desarrolla el concepto de infancia y como ha ido evolucionando en el tiempo. La concepción de infancia como una etapa diferenciada en el desarrollo humano es un fenómeno relativamente reciente en la historia de la humanidad. Fue durante la modernidad cuando comenzó a reconocer a los niños y niñas como individuos con características, necesidades y derechos propios, distintos de las personas adultas. La noción de infancia ha cambiado a lo largo del tiempo como todo fenómeno social, y hoy demanda la construcción de una nueva visión de los niños y niñas, no solo como seres en desarrollo, sino como sujetos activos y participantes en la

construcción de su identidad. No obstante, para posibilitar este tiempo de infancia, es necesario repensar el vínculo entre las personas adultas y niños/niñas, con el fin de generar una nueva mirada pedagógica que permita redefinir la posición de las personas adultas como educador (Carli, 1999).

Moscoso (2008) aparta la idea donde los niños y niñas deben absorber pasivamente las normas y valores de su entorno, ya que subestima la capacidad de los niños y niñas para interpretar, cuestionar y participar activamente en la construcción de sus propias realidades sociales. La concepción de las infancias en cuestión se propone desde una perspectiva autonomista, en la que se reconoce la agencia y capacidad de los niños y niñas para influir y participar en la sociedad. Esta perspectiva autonomista sostiene que los niños y niñas no son meramente recipientes de información y valores de las personas adultas, sino que son agentes activos que contribuyen al desarrollo y cambio social. Investigadores como Jens Qvortrup han destacado que la vida de los niños y niñas tiene un valor intrínseco y que su experiencia debe ser considerada significativa en sí misma, no solo como una preparación para la adultez. Hoy se reconoce la cultura infantil, como el conjunto de prácticas, creencias, valores y formas de expresión que los niños y niñas desarrollan y comparten entre ellos, diferenciándose de las culturas de las personas adultas. Esta idea reconoce que los niños y niñas no solo reproducen pasivamente las normas y valores de las personas adultas, sino que también reinterpretan y transforman estos elementos de manera creativa y original (Calderón Carrillo, 2015).

Se adopta la concepción propuesta por la sociología de las infancias, de acuerdo con Corvera (2011), esta entiende a la niñez como una construcción social, en lugar de una mera etapa biológica o natural, reconociendo a los niños y niñas como actores sociales plenos, en lugar de meramente futuros las personas adultas o sujetos pasivos. Este campo desafía las concepciones

tradicionales que han considerado a los niños y niñas únicamente como receptores de socialización o como seres incompletos en proceso de desarrollo hacia la adultez (Calderón Carrillo, 2015).

7.3 Infancias en acción. Derechos y participación.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño -CDN- de 1989 representó un cambio significativo en la concepción de infancia más allá de la simple protección, introduciendo la idea de los niños y niñas como sujetos de derechos. Este enfoque propone un paradigma en el que los niños y niñas no son solo destinatarios de cuidados. La participación de las infancias resulta un eje fundamental en el ejercicio de los derechos y puede manifestarse en diversos ámbitos como la familia, la escuela, la iglesia, y la comunidad. Corvera (2011) Resalta específicamente la participación cívico-política de los niños y niñas, es decir, su incorporación en los asuntos de la sociedad y la ciudad, donde puedan ser escuchados y puedan influir en las decisiones que les afectan directamente

El reconocimiento pleno de los niños y niñas como titulares de derechos tiene sus raíces en la evolución histórica de los derechos humanos. Inicialmente, la concepción de derechos humanos priorizó los aspectos económicos, sociales y culturales sobre los derechos civiles y las libertades individuales. El enfoque tradicional tiende a ver a los niños y niñas como totalmente incapaces, lo que dificulta establecer con precisión sus derechos y cómo se aplican durante su desarrollo (González Contró, 2009). La concepción tutelar se fundamenta en la criminología del siglo XIX, que establece una relación directa entre la pobreza, la marginalidad y la delincuencia, esta perspectiva contempla a los niños y niñas como menores en situación de vulnerabilidad como potenciales delincuentes debido a sus circunstancias personales y sociales, justificando la intervención del Estado para proteger a “los menores” y la sociedad en general de los supuestos peligros que representan. En este enfoque los niños y niñas son considerados como objetos de

protección más que como sujetos plenos de derechos, creándose una división entre los niños y niñas que se consideran "irregulares" y aquellos que no lo son, y las leyes y prácticas tutelares se aplican solo a los primeros (Beloff, 2004).

La CDN ha tenido impacto en la región latinoamericana, marcando un cambio radical en la manera en que se conciben y tratan los derechos de la infancia, conllevando una transición desde un enfoque tutelar y asistencialista hacia una perspectiva de protección integral de derechos, en la que se reconoce a los niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derecho. Este cambio significativo en la forma en que se entiende y aborda la protección de las infancias, busca garantizar su desarrollo integral y su bienestar en todas las dimensiones de su vida (Beloff, 2004).

La historia de la lucha por los derechos de los niños, niñas y adolescentes a menudo se presenta desde una perspectiva “oficial”, dominada por la participación y decisiones de las personas adultas en posiciones de poder. La CDN es un ejemplo prominente de un avance significativo en el ámbito de los derechos infantiles, Morales y Magistris, (2019) sostienen que este documento, aunque crucial, fue elaborado sin la participación directa de los niños, niñas y adolescentes, reflejando un enfoque adultocéntrico. La historia oficial de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se centra en la protección de este grupo por parte de las personas adultas que, a través de instrumentos internacionales, buscaron responder a los horrores sufridos por la juventud durante las guerras mundiales. Frente a la historia oficial, existe una historia “no oficial” protagonizada por organizaciones sociales, referentes políticos y pedagógicos, y por los niños y niñas, que lucharon por la igualdad de derechos y la participación activa de las nuevas generaciones en la sociedad (Morales y Magistris, 2019).

Moscoso (2008) Sostiene que reconocer el régimen adultocéntrico es clave para desarrollar un enfoque más inclusivo que incorpore las voces y experiencias de los niños y niñas en el análisis

social y cultural. Esto no solo requiere un cambio en las prácticas de investigación, sino también en cómo se entiende y valora la participación infantil como transformadora de su entorno. Autores como Stephens, Allison, Corsaro y Suárez-Orozco (Moscoso, 2008) han cuestionado estas perspectivas tradicionales, proponiendo enfoques que reconocen a los niños y niñas s como agentes activos. La propuesta actual busca, revisar y reconfigurar la posición de los niños y niñas en la producción de conocimiento científico. Esto implica un análisis que integre a la infancia tanto como una categoría de pensamiento como a los niños y niñas como sujetos de prácticas y procesos de subjetividad (Moscoso, 2008).

Corvera (2011) postula que los niños y niñas han sido objeto de análisis y acción por parte de una serie de especialistas que, aunque trabajan "para los niños y niñas", no necesariamente lo hacen "con los niños y niñas". Esto plantea preguntas críticas sobre si se consideran las opiniones de los niños y niñas, si existen espacios para que puedan expresarlas y si tienen la capacidad de tomar decisiones o simplemente deben acatar lo que se decide por ellos. Desde este paradigma, la participación infantil se convierte en un elemento para la construcción de la niñez como categoría social activa.

La política pública ha comenzado a abrir espacios donde los niños y niñas pueden tomar decisiones e influir en su entorno, los propios niños y niñas han sido agentes de cambio, ganando espacios a través de sus prácticas y acciones, demostrando así su capacidad para contribuir a la transformación social. Para una participación infantil efectiva, se necesita proporcionar a los niños y niñas información y permitirles intervenir en su entorno de manera significativa. Esto fomenta el respeto, la dignidad y el desarrollo de individuos críticos que pueden actuar en sus comunidades y entender su impacto global (Contreras y Pérez, 2011). La participación infantil se puede dar con o sin la presencia de las personas adultas permite a los niños y niñas construir sus subjetividades

y sentido a sus acciones. La niñez se concibe como un espacio social y simbólico donde se articulan acciones colectivas con potencial transformado, y se reproducen diariamente mediante la identificación con una historia y un estilo de acción social (Corvera, 2011).

La incorporación de la CDN en la legislación nacional argentina conllevó transformaciones en el abordaje de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, pasaron a ser considerados sujetos de derecho, con la capacidad de exigir el cumplimiento de sus derechos frente a la sociedad y el Estado (Domínguez, 2019). Específicamente, la Ley 26.061, establece el marco normativo para la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Dando lugar a los principios fundamentales para la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes:

1. *Principio de no discriminación:* Este principio establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la igualdad y no sufrir discriminación por ningún motivo, incluyendo la raza, el género, la religión, la nacionalidad, la orientación sexual, la discapacidad u otros.
2. *Interés superior del niño:* Es un principio fundamental que se refiere a que cualquier decisión, acción o política debe priorizar el beneficio y el bienestar de los niños y niñas por encima de cualquier otro interés, incluyendo el de las personas adultas.
3. *Derecho a la vida, supervivencia y desarrollo:* Este principio reconoce el derecho de todos los niños y niñas a la vida, la supervivencia y el desarrollo integral. Implica garantizar condiciones de salud, nutrición, educación y seguridad adecuadas para que puedan crecer y desarrollarse de manera óptima.
4. *Participación y escucha activa:* La ley promueve la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en asuntos que les conciernen. Se les reconoce como sujetos de derechos con voz y opinión, y se debe tomar en cuenta su perspectiva en la toma de decisiones.

5. *Responsabilidad del Estado:* La ley establece que el Estado tiene la responsabilidad primordial de garantizar la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esto implica que el Estado debe crear políticas, programas y servicios que promuevan y protejan sus derechos en todas las áreas, incluyendo la salud, la educación, la justicia y la protección social.
6. *Corresponsabilidad:* Este principio destaca que la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes es una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad en su conjunto y la familia. Todos tienen un papel que desempeñar en la promoción y protección de estos derechos.
7. *Integralidad y progresividad:* La ley enfatiza que la protección de los derechos debe ser integral, es decir, abordar todos los aspectos de la vida de los niños y niñas. Además, debe ser progresivo, lo que significa que se deben tomar medidas constantes para mejorar la situación de los derechos de la infancia a lo largo del tiempo.
8. *Primacía de los tratados internacionales:* Argentina reconoce la primacía de los tratados internacionales sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes en su ordenamiento jurídico. Esto significa que las disposiciones de los tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, tienen prioridad sobre las leyes nacionales.

7.4 Conociendo las Ludotecas

7.4.1 Antecedentes de las Ludotecas

Para introducirnos a la historia de las ludotecas se enunciarán sus antecedentes, así nos remontamos al año 1934, en la ciudad de Los Ángeles, California, copiaba el sistema de una biblioteca de préstamo, dejando en lugar de libros, juguetes para utilizarlos en casa (Penón, 2006).

En Europa, los primeros registros de la ludoteca en el año 1959 en Dinamarca, con la publicación de la Carta de los Derechos del Niño. Las ludotecas, junto a la UNESCO, iniciaron un proceso de expansión como espacios facilitadores del juego. El 15 de noviembre de 1980 se inauguró la primera ludoteca del Estado español, la ludoteca "Margarita Bedos", en los locales de la Asociación de Vecinos de "Les Termes" en Sabadell. Posteriormente, en marzo de 1981, apareció La Guineu, que se convirtió en la primera ludoteca de la ciudad de Barcelona. Actualmente, las ludotecas se continúan implementando como servicios de educación a través del juego y el juguete, con una personalidad propia que las diferencia de otros centros infantiles y juveniles (Barbarroja Vacas, 2008).

En Argentina las ludotecas se iniciaron con el objetivo de promover y garantizar el derecho al juego y las actividades recreativas para los niños y niñas. Un ejemplo puntual es La Ley 415 de Creación del Programa Juegotecas Barriales en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2000, surgieron como resultado de la implementación de políticas públicas que reconocen la importancia del juego en el desarrollo integral de los niños y niñas promueven su participación activa en la sociedad. Esta ley se convirtió en un referente para legislaciones similares en otras provincias del país. Además, existen municipios en diferentes provincias que también cuentan con juegotecas municipales dentro de sus direcciones de niñez, cultura o juventud locales. Es importante destacar la importancia de la intervención activa de los actores sociales organizados y la posición política de los actores gubernamentales para poner en la agenda pública la cuestión centrada en el derecho a jugar, la infancia y la vida urbana (Clivaggio, 2019).

7.4.2 Ludotecas: Territorio de juego y crecimiento comunitario

Las ludotecas, como espacios dedicados al juego, representan un dispositivo clave en la sociedad contemporánea para garantizar el cumplimiento del derecho fundamental de la infancia

al juego, tal como lo reconoce la Declaración de los Derechos de los Niños, que establece que "la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán en promover la satisfacción de este derecho". En este sentido, las ludotecas se presentan como un recurso valioso para garantizar este derecho y promover un desarrollo integral de los niños y niñas (Penón, 2006). La concepción de niños y niñas como sujeto de derecho y el reconocimiento del juego como una actividad inherente al ser humano fundamentan la importancia de las llamadas jugotecas en salud. Estos espacios representan una ruptura con el modelo tradicional de atención médica, donde los individuos son tratados como objetos pasivos, y en cambio, fomentan la participación activa y la construcción colectiva. Son dispositivos estructurados dentro de programas de atención primaria de la salud, a través del juego, se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, contribuyendo así a la formación de individuos críticos, creativos y autónomos (Fattet, A et. 2008). Las ludotecas son espacios intencionalmente diseñados para posibilitar vivencias lúdicas y aunque su objetivo principal es crear un espacio para el desarrollo de niños y niñas a través del juego y la participación en las actividades lúdico-formativas, surgen para el encuentro grupal e intergeneracional y el juego de los niños y niñas será acompañados por los ludotecarios, las personas adultas y jóvenes (Barbarroja Vacas, 2008).

Monroy Antón; Sáez Rodríguez (2011) describen al respecto:

Las características de las ludotecas en las que coinciden prácticamente todos los autores que han escrito sobre el tema son: espacios de encuentro entre niños y niñas que poseen una serie de juguetes diversos destinados al juego por parte de los niños y niñas o a su préstamo, que han de ser accesibles a niños y niñas de todos los ámbitos sociales; con un agente de intervención, el ludotecario, que toma el papel de educador del centro (Monroy Antón; Sáez Rodríguez, 2011, p.2).

Retomando a Penón (2006) las ludotecas pueden contemplarse desde diferentes funciones:

Educativa: están diseñadas con una finalidad educativa implícita en cada aspecto de su funcionamiento, desde el espacio físico hasta la selección de juegos y juguetes. El objetivo es garantizar el placer de niños y niñas y su libertad para disfrutar del juego.

Pedagógica: ofrecen un marco ideal para el aprendizaje a través del juego, abordando aspectos emocionales, cognitivos, motores y sociales. También pueden servir como espacio para trabajar temas como el consumo responsable y la resolución de conflictos.

Lúdica: Una de las funciones principales es permitir que los niños/niñas y sus familias disfruten del juego y descubran nuevas formas de diversión.

Comunitaria y de dinamización: fomentan la relación social entre niños y niñas y las personas adultas, así como la colaboración con otras entidades y equipamientos de la comunidad. También pueden servir como espacios de encuentro intergeneracional.

De integración: facilitan la integración de personas con diversas problemáticas sociales, físicas, psíquicas o sensoriales, creando un entorno relajado y propicio para la interacción.

De investigación y búsqueda: permiten explorar nuevas facetas del juego infantil y evaluar la calidad de juegos y juguetes desde diferentes perspectivas, como la pedagógica y la publicitaria

Informativa: ofrecen información y orientación a niños/niñas y familias sobre la selección de juguetes, el desarrollo infantil y otros temas relacionados con el juego y la infancia

Para hablar de la ludoteca como un dispositivo es necesario establecer es un dispositivo, según Foucault, es una red que abarca elementos diversos como discursos, instituciones, leyes, prácticas arquitectónicas, y medidas administrativas. Foucault evita dar una definición fija del término, describiéndolo como una formación heterogénea que responde a urgencias históricas específicas. Se refiere a la red de relaciones entre instituciones, situadas en un contexto histórico

particular, configuran y producen sujetos al inscribir en sus cuerpos, conductas prácticas y saberes específicos. Esta red de saber/poder es lo que define al dispositivo, no la institución en sí misma (Agamben, 2011).

Deleuze (1990) en su análisis de la filosofía de Michel Foucault, define el dispositivo como un conjunto multilíneal, una especie de ovillo compuesto por líneas de diversa naturaleza que forman procesos en constante desequilibrio. Estas líneas, que pueden ser de visibilidad, enunciación, fuerzas o subjetivación, se cruzan y se influyen mutuamente, generando variaciones y mutaciones dentro del dispositivo. El autor señala que Foucault combinaba el análisis histórico con un diagnóstico del presente, utilizando los dispositivos como herramientas para entender tanto el pasado como las nuevas formas de existencia que emergen.

Para Agamben (2011), un dispositivo es cualquier cosa que pueda capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos de los seres vivientes. Es decir, el concepto se expande para incluir no solo instituciones formales como prisiones o escuelas, sino también objetos y tecnologías cotidianas como el teléfono móvil, la escritura, o incluso el lenguaje

Uno de los aportes fundamentales es la idea de que los dispositivos no solo subjetivan, es decir, crean sujetos con identidades específicas, sino que también de-subjetivan. Esto significa que, en el proceso de crear una identidad, también se niega o suprime otra posible identidad. Este proceso dual de subjetivación y desubjetivación es clave para entender cómo el poder opera en la sociedad contemporánea, ya que implica que la creación de un sujeto siempre conlleva una forma de sujeción o subordinación a un poder externo (Agamben, 2011).

7.5 Los espacios de encuentro en psicología comunitaria.

Explorar los espacios de encuentro, invita a pensarlos como nuevos escenarios, donde los miembros de una comunidad pueden transformar los modos de habitarla, sus relaciones y a ellos mismos. En el campo de la Psicología Comunitaria, la creación de espacios de encuentro se presenta como un lugar, no necesariamente físico, importante para el establecimiento de vínculos múltiples, donde se promueve la mutualidad, el aprendizaje, la resolución de conflictos. Permiten la existencia plena de los sujetos en su alteridad y diferencia, y facilitan la creación de experiencias significativas (Barrault, 2007).

Una cualidad destacada de los espacios de encuentro es su "potencia de suspender", es decir, la capacidad de relativizar las exigencias de los modos hegemónicos de funcionamiento social. Esta idea se asemeja a al concepto de "espacio transicional" desarrollado por Winnicott, donde es posible la creación de un espacio-tiempo alternativo que contrasta con las presiones del capitalismo. La Psicología Comunitaria, al calificar su enfoque como comunitario, busca colaborar en la creación de estos espacios relacionales, que conectan a los individuos con territorios físicos o simbólicos y temporalidades compartidas. Suspender no significa olvidar o anular las condiciones de existencia, sino resignificar y tramitar las exigencias psíquicas, sociales y biológicas. Estos espacios de encuentro no se configuran de manera automática ni trascendente, sino que requieren intervenciones conscientes y críticas (Barrault, 2007).

Los espacios de encuentro ayudan a desarrollar el sentido de comunidad ya que promueven interacciones sociales, vínculos y la participación en actividades, albergar eventos y actividades que fomentan la cohesión social, la participación en estas actividades ayuda a fortalecer los lazos comunitarios y promueve el sentido de pertenencia; creación de redes de apoyo donde compartir recursos, información y experiencias, estas redes son cruciales para enfrentar desafíos comunes y

promover el bienestar colectivo, donde los miembros de la comunidad se organizan para abordar problemas locales, participar en decisiones políticas y promover cambios sociales (Maya Jariego, 2004).

El concepto de lo comunitario surge como una extensión de estos espacios de encuentro, en el que la comunidad no se entiende como una entidad fija, sino como un proceso dinámico y en constante construcción. En un sentido más amplio, lo comunitario refleja la interconexión entre los sujetos y su entorno, abarcando tanto las dimensiones físicas como simbólicas de los territorios donde las personas viven y se relacionan. Los espacios de encuentro dentro de lo comunitario no solo permiten la coexistencia pacífica de las diferencias, sino que también impulsan el desarrollo de una subjetividad múltiple y transformadora. El vínculo, es otro componente en este proceso, pues actúa como un espacio intermediario entre la unión y la separación (Barrault, 2007).

7.6 Construyendo Futuro: Hablemos de participación infantil.

A continuación, desarrollara la importancia de la participación infantil, no solo como un derecho, sino como una oportunidad para que niños y niñas se reconozcan como actores en la construcción de su comunidad y en la transformación de su realidad.

La participación es entendida como un derecho fundamental de los ciudadanos. En este sentido, se reconoce que los ciudadanos no solo tienen el derecho de ser escuchados, sino también de incidir en las decisiones que afectan sus vidas (Sánchez, 1999). La participación infantil genera que los niños y niñas tengan un papel activo en la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas, siendo un indicador de la calidad democrática. Además, es fundamental para fortalecer el desarrollo comunitario, requiere tiempo, recursos y un cambio cultural hacia una mayor responsabilidad social (Camps, 2000). Sin embargo, la participación a menudo se percibe como un formalismo, limitándose a recibir información o ser consultados (Sánchez, 1999).

Hablar de participación no es limitarse a las formas tradicionales de representación política, sino que abarca formas directas de involucramiento en la toma de decisiones. Es necesario considerarla como una expresión de la autonomía ciudadana, donde las personas, organizadas en grupos o comunidades, intervienen activamente en el desarrollo de la sociedad, defendiendo sus intereses y criterios. Este enfoque resalta la participación como un proceso dinámico y democrático que va más allá de la simple consulta, involucrando un compromiso real con la transformación social (Sánchez, 1999).

Camps (2000) explora el concepto de participación ciudadana, enfatizando en los procesos de toma de decisiones que afectan a la comunidad, es necesario para comprender que participar implica tener la capacidad de decidir y contribuir a mejorar las condiciones existentes, lo que representa un desafío para fortalecer la responsabilidad y la transparencia en la democracia. La participación debe ser entendida como un proceso amplio y dinámico, y debe adaptarse a los contextos y circunstancias específicas.

Sánchez (1999) propone hablar de "una idea de" participación, reconociendo que es un concepto en evolución que depende del contexto, la naturaleza del proyecto y la interacción entre los participantes. La misma se configura a través de la interacción de los participantes, el proyecto en el que se involucran, el acceso a recursos y el ambiente político. Cada experiencia de participación es única y depende de la calidad del proceso, lo que significa que no hay un modelo universal (Camps, 2000).

Respecto de la participación infantil, refiere al proceso mediante el cual los y niñas se involucran activamente en su entorno social, educativo y comunitario, asumiendo roles que les permiten tomar decisiones, expresar sus opiniones y tener un rol activo con relación a la transformación de su realidad. Este concepto implica reconocer a los niños y niñas como actores

sociales con capacidad y derecho para influir en su comunidad y en las personas adultas, desarrollando su autonomía y responsabilidad en la construcción de una sociedad democrática (Novella Cámara, 2012)

A menudo, se aborda la participación infantil desde la perspectiva de derecho, como se reconoce en la Convención de los Derechos del Niño, que promueve la participación activa de los menores en asuntos que les afectan. La participación infantil tiene una sólida base legislativa y se presenta como un ideal político. Sin embargo, Novella Cámara (2012) argumenta que en la práctica sigue siendo una meta distante y que este enfoque es insuficiente si no se acompaña de acciones concretas a nivel local.

La participación infantil no solo es un derecho fundamental, sino también un mecanismo clave para el desarrollo personal, social y comunitario, donde los niños y niñas aprenden, crecen y se consolidan como ciudadanos activos y comprometidos. Es una actividad sociocultural que favorece la construcción de valores democráticos, esenciales para la convivencia y el desarrollo personal y social. La formación en valores no es un proceso impuesto, sino una construcción conjunta que permite definir proyectos de vida y escalas de valores dentro de una comunidad democrática. A través de la participación en la vida cotidiana y en proyectos compartidos, los niños y niñas desarrollan instrumentos de conciencia moral y guías de valor que les permiten tomar decisiones éticas y formar su personalidad de manera autónoma y responsable (Novella Cámara, 2012)

La participación tiene una dimensión política, pero también emocional, ya que el compromiso y la implicación personal en proyectos colectivos fortalecen la identidad, la autoestima y la autonomía de los individuos, promoviendo una ciudadanía más competente y comprometida. Finalmente, la participación infantil tiene un impacto profundo en el desarrollo

emocional y pasional de los y niñas, fomentando actitudes de afecto, solidaridad y responsabilidad hacia su entorno y su ciudad (Novella Cámara, 2012).

8. Modalidad De Trabajo.

8.1 Introducción a generalidades de la investigación cualitativa y la Investigación Acción Participativa como estrategia metodológica.

La investigación acción participativa (IAP) es la modalidad con la que se llevó a cabo el presente trabajo, siguiendo los lineamientos de la investigación cualitativa

El enfoque de investigación cualitativa se centra en comprender y explorar fenómenos desde una perspectiva holística y en profundidad, a diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos, como entrevistas, observaciones y documentos (Flores Osorio, 2014). No existe una única forma legítima de hacer investigación cualitativa, existen múltiples tradiciones intelectuales y filosóficas con sus métodos y prácticas, algunas perspectivas importantes incluyen la teoría fundamentada, la etnometodología, el análisis narrativo, la fenomenología, la etnografía, los estudios culturales y de género. La investigación cualitativa busca comprender los significados y experiencias de los actores, el contexto en el que actúan, fenómenos no previstos, procesos y explicaciones causales. Es útil cuando se sabe poco sobre un tema, el contexto es poco comprendido, el fenómeno no es cuantificable o cuando se requiere una reexaminación de la situación, los resultados pueden inspirar y guiar la práctica, dictar intervenciones y producir políticas sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Los investigadores cualitativos se interesan por comprender la complejidad de las interacciones sociales en la vida cotidiana y el significado que los actores atribuyen a dichas interacciones, deben tener sensibilidad social y teórica, mantener distancia analítica y recurrir a su experiencia y conocimiento teórico. Además, deben ser astutos observadores y tener capacidad interactiva; observan, interactúan y son transformados por las personas que estudian, su actividad es relacional, y la situación, experiencia o fenómeno que investigan pueden afectarlos, por lo cual es necesario dar un paso atrás, analizar críticamente la situación, reconocer y evitar sesgos para

obtener datos válidos y confiables. Actúan como instrumentos a través de los cuales se recolectan y analizan los datos, y esta habilidad de conectarse emotiva y cognitivamente con los demás les permite experimentar el mundo de manera similar a los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006). La comunicación del investigador con el campo y sus miembros como parte explícita de la producción de conocimiento es lo que en una investigación cualitativa conocemos como reflexividad, concepto que desarrollare en el apartado “Caja de Herramientas” (Correa y Castagno, 2024).

En el marco de la Investigación Cualitativa tiene lugar la Investigación-Acción Participativa (IAP), la cual se refiere a diversas corrientes de investigación que comparten tres pilares: la creencia en el valor del conocimiento, la participación democrática y la acción para el cambio comunitario. Se centra en la colaboración entre investigadores y comunidades para mejorar situaciones específicas, lo importante es su orientación hacia la acción participativa y su compromiso con el empoderamiento de grupos vulnerables, más allá de las técnicas utilizadas (Zapata y Vidal Rondán, 2016). La IAP se caracteriza por ser cíclica y recursiva, permitiendo que los pasos de la investigación se repitan y mejoren continuamente. Es participativa, ya que los involucrados son tanto investigadores como beneficiarios de los hallazgos y soluciones propuestas; es cualitativa, enfocándose más en el lenguaje y las experiencias que en los datos numéricos y finalmente, es reflexiva, con una reflexión crítica sobre el proceso y los resultados en cada ciclo de investigación. Integra el conocimiento y la acción para generar procesos autorreflexivos profundos en los actores sociales participantes. Este método combina dos procesos: conocer y actuar, permitiendo a los actores sociales analizar y comprender su realidad, planificar y ejecutar acciones para mejorar y transformar aspectos que requieren cambios (Colmenares, 2012).

La IAP se diferencia de otras metodologías cualitativas por varias razones: primero, aborda el objeto de estudio con un diagnóstico inicial que consulta a diversos actores sociales para obtener múltiples puntos de vista sobre un problema que puede ser transformado; segundo, tiene una doble intención: investigar sobre un problema y buscar soluciones prácticas al mismo. En cuanto a las intencionalidades, la IAP requiere una acción integrada en el proceso de investigación y se centra en los valores del profesional, donde los investigadores analizan sus propias acciones (Colmenares, 2012).

Son tres las actividades centrales en la IAP, la primera actividad es la investigación en la que los participantes documentan la historia de su experiencia o comunidad y analizan sistemáticamente las condiciones actuales de sus problemas y las que previenen el cambio. Esto incluye la identificación de necesidades y prioridades para organizar grupos de acción y planificar soluciones. La segunda actividad es la educación donde los participantes desarrollan una conciencia crítica para identificar las causas de sus problemas y posibles soluciones. Y la tercera actividad es la acción donde los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas utilizando sus propios recursos o en solidaridad con otros grupos (Balcazar, 2003).

Esta modalidad de investigación desafía el paradigma positivista tradicional, que a menudo invalida conocimientos no acumulativos y legitima formas de dominación social. A diferencia de la investigación tradicional, la validez de la IAP se juzga por los propios miembros de la comunidad en cada situación específica. Busca responder a problemas reales de una población, promoviendo un diálogo entre el conocimiento científico y los saberes locales, sin comprometer la rigurosidad científica. La IAP ofrece una alternativa potente al involucrar activamente a actores sociales marginados en la identificación y solución de problemas, promoviendo la inclusión y la participación local, por lo tanto, la participación puede variar en niveles de control e

involucramiento desde contractual y consultiva hasta colaborativa y colegiada (Zapata y Vidal Rondán, 2016).

Los actores sociales en la IAP se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de necesidades, recolección de información, toma de decisiones, y procesos de reflexión y acción (Colmenares, 2012). El investigador externo facilita y apoya el proceso ayudando a formar coaliciones y obtener recursos necesarios. La IAP generalmente es iniciada por un investigador externo asociado con una universidad local pero el papel del agente facilitador cambia a medida que el proceso avanza ya que los líderes locales dirigen el proceso de cambio. La comunidad controla la agenda y el agente externo provee apoyo logístico. La efectividad del proceso de IAP depende de las metas del grupo la resistencia encontrada los recursos disponibles y la efectividad de las acciones (Balcazar, 2003).

8.2 Sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias fue la metodología aplicada para llevar a cabo presente trabajo, la cual es definida por Jara Holliday (2013):

Como la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. Este esfuerzo podrá asumir múltiples formas, variantes o modalidades, pero en cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: a) Ordenar y

reconstruir el proceso vivido. b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. c) Extraer aprendizajes y compartirlos. (p.4)

Continuando con el autor Jara Holliday (2013), utiliza la palabra “sistematización” en sentido amplio, refiriéndose, a informaciones, datos que se recogen y ordenan, a la posibilidad de obtener aprendizajes críticos a partir de las experiencias. Por lo tanto, la tarea es buscar comprender las experiencias, extraer sus enseñanzas, apropiándonos críticamente de ellas, y comunicarnos, compartiendo lo aprendido con otras personas.

Es relevante diferenciar los procesos de sistematización de información, donde se intenta organizarla, jerarquizarla, etc., de la sistematización de experiencias, ya que ésta última pretende ordenar, procesar y hacer comunicables los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia, tratándose de una reconstrucción y reflexión analítica mediante la cual se interpreta lo sucedido, con el fin de comprenderlo (García y Tirado. 2010). La sistematización es un proceso participativo que organiza y analiza experiencias para extraer aprendizajes valiosos. Primero, se enfoca en el proceso en sí, considerándolo tanto en su desarrollo como en sus resultados, y es flexible para incluir aportaciones del grupo. Es participativa, creando un espacio basado en la confianza donde los involucrados en la experiencia pueden compartir y discutir opiniones. Implica un ejercicio de organización lógica de hechos y conocimientos para una interpretación crítica de la experiencia vivida, que permite recuperar y mantener la memoria histórica y entender las prácticas en su contexto dinámico. Además, requiere un análisis que equilibre aspectos teóricos y prácticos, transformando la experiencia en conocimiento teórico y práctico útil. Finalmente, busca compartir y difundir estos conocimientos para fortalecer la identidad organizacional y colaborar con otras entidades en el ámbito del aprendizaje y la práctica social (Eizaguirre et al., 2004).

8.3 Una caja de herramientas para la reconstrucción de la información.

En el contexto del pensamiento de Michel Foucault, la "caja de herramientas" es una metáfora que describe el enfoque teórico como un conjunto de conceptos, métodos y estrategias analíticas flexibles y adaptables. Estas herramientas no forman un sistema cerrado ni pretenden ofrecer respuestas definitivas, sino que están diseñadas para ser utilizadas en diversas situaciones históricas y sociales con el fin de analizar las relaciones de poder, las prácticas discursivas, y las dinámicas sociales. La caja de herramientas foucaultiana permite intervenir críticamente en la realidad, desafiando las nociones tradicionales de representación y sujeto, y promoviendo un pensamiento múltiple y en constante transformación (Cruz, 2006). Traigo esta metáfora a colación ya que, reconoce que no hay una única técnica que sea suficiente por si sola para capturar la complejidad de los fenómenos sociales, enfatiza la investigación como un proceso no lineal donde las técnicas no serán utilizadas continuamente o de la misma forma en diferentes momentos, sugiriendo una flexibilidad y adaptabilidad en el uso de técnicas para recolección de datos las cuales fueron fundamentales para lograr una comprensión profunda y una perspectiva integral de la experiencia vivida. A continuación, describo cuales fueron las técnicas utilizadas en este proceso, las cuales forman parte de la caja de herramientas:

El *diario de campo* es un instrumento utilizado para registrar sistemáticamente experiencias observacionales lo que permite organizar, analizar e interpretar la información recopilada de manera efectiva, capturando detalles importantes, reflexiones e ideas encontradas durante el proceso de observación. Sirve como un registro personal donde se documentan pensamientos, sentimientos, percepciones, desafíos y éxitos encontrados mientras se realiza el trabajo de campo (Martínez, 2007). Proporciona una fuente rica de datos cualitativos que puede ofrecer un contexto y profundidad valiosos a los hallazgos de la investigación. Es un componente

crítico para garantizar la rigurosidad y transparencia del proceso de investigación (Monistrol, 2007). Juega un papel importante en mejorar la relación entre la teoría y la práctica en la investigación, ya que ayuda a vincular las observaciones prácticas con conceptos teóricos, lo que lleva a un análisis más profundo de los datos de investigación (Martínez, 2007).

La *observación participante* consiste principalmente en dos actividades, observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población, la participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador en relación con su objetivo de integrarse a la sociedad estudiada. Desde la perspectiva de la observación, entonces, el investigador esta siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social (Guber, 2004). El acto de observación implica centrar intencionalmente la atención en varios aspectos de la realidad estudiada, capturando elementos constituyentes y sus interacciones. Observar con un sentido de indagación permite a los investigadores reconstruir de manera inductiva la dinámica de una situación dada (Martínez, 2007). La observación y la participación suministran perspectivas diferentes acerca de la misma realidad, aunque estas diferencias sean más analíticas que reales, en la articulación observación participación se juega la posibilidad real del investigador de observar y/o participar (Guber, 2004). Por lo tanto, es un método de investigación en el cual el observador participa activamente en el entorno como un participante, este enfoque enfatiza la experiencia y ser parte de la sociedad para obtener una comprensión más profunda de sus comportamientos, interacciones y dinámicas. En la observación participante, el investigador se sumerge en el ambiente, adoptando frecuentemente el rol de un miembro del grupo (Martínez, 2007).

La *etnografía* es un método de investigación social que implica el estudio profundo de culturas y sociedades a través de la observación participante y la interacción directa con los sujetos de estudio, se centra en la descripción y comprensión de las prácticas, creencias y significados desde la perspectiva de los nativos. Adopta un enfoque holístico que considera la interconexión de diferentes aspectos de la vida social, como la economía, la política, la religión y la cultura permitiendo una comprensión más completa de como estos elementos interactúan y afectan la vida de las personas (Guber, 2011). A diferencia de métodos más estructurados como los experimentos o encuestas, la etnografía ofrece flexibilidad y la posibilidad de ajustar la investigación sobre la marcha, facilitando la verificación y comprobación de teorías en tiempo real. Esto es particularmente valioso en el estudio de procesos sociales en ambientes cotidianos, donde las variables no pueden ser controladas de manera artificial (Hamme y Atkinson, 1994). A lo largo de su historia, ha evolucionado desde enfoques más tradicionales y objetivistas hacia una comprensión más crítica y reflexiva, donde el investigador también es visto como un agente social con su propia perspectiva. La etnografía no solo busca documentar lo que observan los investigadores, sino que también interpreta las realidades sociales y culturales a través de un proceso de diálogo entre el investigador y los informantes (Guber, 2011).

Y como método de investigación cualitativa, se centra en la descripción e interpretación detallada de un grupo social, cultural o sistema, abordando tanto sus prácticas cotidianas como sus significados compartidos y no separa el comportamiento humano de su contexto. La etnografía emplea tanto la perspectiva emic, que captura la visión interna y las explicaciones nativas, como la etic, que introduce un marco teórico externo para analizar y dar sentido a los datos. Esta dualidad en la perspectiva permite al investigador desarrollar interpretaciones más profundas y teóricas (Govea Rodríguez et al., 2011).

La *reflexividad* refiere a un proceso continuo de autorreflexión del investigador sobre su propia posición, subjetividad y emociones durante todo el proceso de investigación. Implica que el investigador no solo se enfoque en las decisiones teóricas y metodológicas, sino también en cómo sus características personales, biografía y respuestas emocionales influyen en el estudio y en las interacciones con los participantes (Arreola Rodríguez, 2023), hace referencia a la conciencia que tiene el investigador sobre su propia influencia en el proceso de investigación y en la interpretación de los datos. Requiere que el investigador sea consciente de su posición social, cultural y política, y de cómo estas dimensiones pueden afectar su percepción y representación de la realidad, esto incluye reconocer sesgos y prejuicios que pueden influir en la investigación (Guber, 2011). Este enfoque permite una mayor transparencia y autenticidad en la investigación cualitativa al considerar y valorar la influencia del investigador como un componente activo en el proceso de producción de conocimiento (Correa y Castagno, 2024). Implica entender que el conocimiento no es simplemente un reflejo de la realidad, sino una construcción influenciada por las interacciones y el contexto en el que se produce, llevando a un enfoque más colaborativo, donde se valoran las voces de los informantes y se reconoce su agencia (Guber, 2011).

En el contexto etnográfico, la reflexividad se manifiesta en la relación entre el investigador y los informantes, la forma en que el investigador se presenta y se relaciona con los sujetos de estudio puede afectar la calidad y la naturaleza de la información recolectada, por lo tanto, es fundamental en la etnografía, ya que permite al investigador cuestionar sus propios supuestos y prejuicios, y entender cómo estos pueden impactar la representación de la realidad social. Este proceso de autoexaminación y crítica es necesaria para lograr una comprensión más rica y matizada de las dinámicas culturales y sociales que se están estudiando. A su vez contribuye al desarrollo

personal del investigador permitiéndoles crecer y aprender sobre sí mismos y su relación con los demás (Guber, 2011).

Las *reuniones de equipo* fueron una herramienta fundamental durante los meses que lleve adelante las practicas. Estas reuniones se realizaban al finalizar las actividades con los niños y niñas de la Ludoteca y el Cuenta-Cuentos. Participábamos todas las practicantes junto con la psicóloga, quien fue mi referente institucional. Al principio, estas reuniones se centraban en contenidos teóricos, proporcionando información sobre el contexto en el que se desarrollaba la práctica y sobre la historia del barrio. A medida que las actividades de los dispositivos avanzaban, las reuniones se orientaron hacia la planificación y se transformaron en un espacio para poner en palabra como nos sentíamos, tanto en el espacio como con los chicos, discutir situaciones que llamaran la atención, y comentar charlas o comentarios que fuesen relevantes.

8.4 Disposición de la Población.

Tanto en el dispositivo de Ludoteca como de Cuenta-Cuentos son niños y niñas de entre 4 y 12 años, en su mayoría del barrio Los Robles, pero también así algunos del barrio Tropezón o Villa La Toma de la ciudad de Córdoba. Muchos de ellos asisten al colegio Curaca Lino Acevedo ubicado junto al centro de salud N°99, donde se llevan a cabo estos espacios. Otros niños y niñas asisten a colegios de barrios aledaños, mientras que en una minoría no asiste a clase.

8.5 Aspectos Éticos.

El presente trabajo se encuentra enmarcado por el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016) el cual reconocemos y adopta cinco principios fundamentales:

1. *Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos:* Reconoce el valor inherente de todos los seres humanos, promueve el respeto por la diversidad y los derechos humanos, y

destaca la importancia de tratar a todos con equidad y justicia. Incluye promover el cuidado del medio ambiente y el patrimonio cultural.

2. *Cuidado competente*: Implica tener conocimientos y habilidades adecuadas para brindar cuidado efectivo, ser consciente de la influencia personal en las intervenciones y priorizar el bienestar de las personas, así como maximizar los aspectos positivos y minimizar los efectos adversos. Considerando el contexto cultural, social y personal de cada individuo.
3. *Integridad*: Se refiere a mantener una conducta ética, ser autocrítico y tener sensibilidad ética en todas las acciones profesionales, evitando prácticas discriminatorias.
4. *Responsabilidades Profesionales y Científicas*: Incluye reconocer los límites de competencia, evitar conflictos de interés, respetar la confidencialidad, garantizar el consentimiento informado en la práctica psicológica y garantizar la calidad de los servicios psicológicos. Me detengo en este punto para mencionar que los nombres utilizados en el apartado "recuperación del proceso vivido" han sido modificados para preservar la confidencialidad, en estricto cumplimiento del código de ética profesional.
5. *Responsabilidad social*: Implica promover la justicia social, respetar los derechos humanos, evitar prácticas perjudiciales, contribuir al bienestar social en la comunidad. Y promover el progreso científico.

9. Cronograma.

10. Análisis de la experiencia.

10.1 Recuperación del proceso vivido.

El 19 de abril de 2023, inicié mis prácticas profesionales supervisadas en el contexto social comunitario de la licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. La licenciada en psicología del Centro de Atención Primaria de la Salud -CAPS- N°77 fue la referente institucional de este espacio, donde también compartí experiencias con otros practicantes de psicología de mi universidad y de la Universidad Nacional de Córdoba, así como con alumnos de trabajo social de esta última institución. Las prácticas se llevaron a cabo en el centro de atención primaria de la salud N°77 Don Bosco, ubicado en la ciudad de Córdoba, y en el centro de atención primario de la salud N°99, ubicado en el barrio Los Robles, las cuales finalizaron los últimos días del mes de noviembre del año 2023.

10.1.1 Explorando nuevas fronteras: la inserción a territorio.

Durante el primer mes, me familiaricé con el centro de salud N°77 y me inserté en él, conociendo a la referente a cargo de la práctica, la licenciada en trabajo social. En los primeros encuentros nos explicó el funcionamiento y los objetivos de los dispositivos de "La Ludoteca" y "Cuenta-Cuentos". También conocimos los materiales, como juegos y cuentos, para poder clasificarlos según edades, nivel de dificultad y distintas modalidades de juegos, ya sean de mesa o corporales. Dentro de los juegos de mesa, encontramos algunos de estrategias, memoria, para dibujar, entre otros.

Durante las primeras semanas tuve la oportunidad de participar en la primera reunión de la red, en la que estuvieron presentes diferentes instituciones como los centros de salud N°77 y N°99, la escuela Curalino Acevedo, el preescolar Los Robles, la Sala Cuna de El Tropezón, el centro vecinal de El Sauce, la parroquia de Don Bosco y la fundación La Morera. Cada institución estuvo representada por uno o dos miembros, quienes compartieron las actividades planificadas y sus

respectivos objetivos. En ese momento, nuestra referente mencionó que los dispositivos de Ludoteca y Cuenta-Cuentos seguirían funcionando como en años anteriores, ya que llevan aproximadamente 10 años en marcha. Durante la reunión, se establecieron las actividades que se llevarían a cabo este año, como la gran kermes de invierno, que consiste en una semana de actividades durante las vacaciones de invierno, culminando con un evento donde se ofrecen juegos, entretenimiento con payasos, magos u otros espectáculos, y un momento de merienda para compartir. También se habló sobre el festejo del día de las infancias y de la primavera, donde cada institución organiza un pequeño evento. Se planteó la idea de realizar algo en conjunto, aunque se decidió posponer esta iniciativa para más adelante.

Fue gratificante ver como los proyectos en desarrollo recibieron el apoyo y la colaboración de todos los integrantes de la red, lo que permitió trabajar en los detalles que aún necesitaban coordinación. Al mismo tiempo, algunos proyectos fueron descartados o pospuestos para su revisión en futuras instancias. Esta experiencia me permitió comprender mejor la dinámica del barrio y conocer las preferencias de la comunidad en cuanto a actividades. Además, pude observar cómo los participantes de la red se organizaron para cubrir las diferentes necesidades de los miembros de la comunidad, distribuyendo tareas de manera efectiva.

La reunión de la red se llevó a cabo en el colegio primario, marcando mi primera visita al barrio Los Robles, donde se encuentran la Sala Cuna, el jardín y el centro de salud N°99. Durante la visita, tuvimos la oportunidad de recorrer las instalaciones, conociendo el playón donde se realiza la Ludoteca, así como a algunos de los niños y niñas que asisten a ella.

Por cuestiones de salud de mi referente institucional, luego de haber comenzado la práctica, se tuvo que suspender la actividad presencial de la misma, tiempo en el cual se realizaron reuniones por Google Meet -no presenciales- para realizar planificaciones para el retorno de la actividad.

Durante estos encuentros, la supervisora compartió experiencias de años anteriores y material teórico relevante para orientarnos en el campo de la psicología comunitaria, incluyendo el paradigma asociado y la visión que tuvieron al construir los dispositivos. Se enfocó en describir el espacio, sus integrantes y las dinámicas de las actividades realizadas en él. Estas reuniones resultaron fundamentales para introducirme al contexto del espacio, permitiéndome visualizar mi rol y comprender de manera más clara lo que implicaría mi participación en el mismo. Por lo tanto, el dispositivo de Ludoteca comenzó a finales del mes de mayo y el dispositivo de Cuenta-Cuentos a mediados de junio.

En estas reuniones, la referente brindó información sobre la historia de los dispositivos y su evolución a lo largo del tiempo. Todo comenzó con la Ludoteca, la cual en sus inicios era móvil, incluso antes de la construcción de la obra de circunvalación, lo que significa que en aquel entonces los barrios de El Tropezón y Don Bosco no estaban divididos como lo estuvieron antes de la movilización del barrio El Tropezón en 2013. Además, el Centro de Salud N°99 aún no existía, y el Centro de Salud N°77 tenía una infraestructura más pequeña en comparación con la actualidad.

En aquella época, la Ludoteca tenía un formato similar al que se mantiene en el Cuenta-Cuentos, por lo general desplegaban los juegos en alguna plaza o baldío, ya que la zona no estaba tan urbanizada. Con el paso del tiempo, presentaron el proyecto a las entidades municipales correspondientes y lograron obtener ayuda económica para la adquisición del material necesario para la ampliación de ambos dispositivos. Además, a través de colectas y donaciones, pudieron ir construyendo los dispositivos hasta llegar a la estructura actual. Comenzaron con algunos juegos de mesa, pelotas y sogas, y hoy en día cuentan con más de 50 juegos de mesa, tableros, sogas, aros, pelotas, objetos de librería, entre otros. Es importante mencionar que actualmente ambos dispositivos se llevan a cabo en el barrio Los Robles, la Ludoteca se encuentra en un playón que

es propiedad del centro vecinal, situado al lado del Centro de Salud N°99, mientras que el Cuenta-Cuentos continuó siendo móvil por un tiempo.

En el transcurso de este periodo, nos vimos imposibilitados de llevar a cabo ciertas actividades en terreno que estaban planificadas, como por ejemplo el reconocimiento de los juegos y cuentos entre las practicantes para conocerlos y estar preparada para guiar a los niños y niñas en el momento oportuno. Asimismo, no se pudo llevar a cabo el recorrido barrial propiamente dicho, ya que este se fue realizando una vez que los dispositivos ya habían comenzado. Los miércoles, durante la Ludoteca algunos niños y niñas se los busca en sus casas y cuando termina la actividad se los lleva. Este recorrido me permitió ir conociendo el barrio y a sus vecinos, y desde mi punto de vista fue muy rico ya que mis guías fueron los propios niños y niñas, fuimos transitando el espacio a partir de su mirada y vivencia, con sus referencias y experiencias en el barrio: “Cruzamos al frente porque los perros de esa casa son malos”, “Doblemos en esta cuadra porque esa esta con agua sucia”, “Acá vive la señora que en el verano nos vende helado”. Así también lo hacemos los jueves con el dispositivo de Cuenta-Cuentos, los niños y niñas que ya conocen la actividad siempre nos esperan en la puerta del centro de salud, el punto de encuentro. La dinámica del dispositivo es buscar un lugar que los mismos chicos y chicas eligen del barrio.

En este recorrido llevamos “los pup” eran paraguas, pero no paraguas comunes: estaban llenos de color y creatividad, intervenidos artísticamente por los niños y niñas que asisten al Cuenta-Cuentos. Cada “pup” era único, decorado con telas de colores, lentejuelas, botones y adornos de goma eva que permitían que los niños y niñas nos identifiquen en cualquier parte del barrio. Estos paraguas no solo nos identificaban claramente, sino que también funcionaban como una señal para que los niños y niñas se acercaran a nosotros. Los “Pup” eran mucho más que simples paraguas, eran una explosión de imaginación y color, son una expresión de alegría y

diversión y una parte esencial de nuestra presentación cuando salimos a buscar a los niños y niñas por el barrio y sus casas durante los Cuenta-Cuentos. Era maravilloso ver cómo, al ver nuestros "pup", los niños y niñas se emocionaban y se acercaban curiosos a descubrir qué estábamos planeando para ese día. Incluso algunos de ellos ya no esperaban en el dispensario, sino que salían corriendo para unirse a nosotros en nuestras travesías por las calles. Los "pup" no solo eran un accesorio, sino una forma de crear un lazo especial con los niños y niñas, haciéndoles saber que estábamos allí para ellos, listos para compartir historias, juegos y risas. Cada niño y niñas puso su corazón en la creación de estos maravillosos paraguas, convirtiéndolos en verdaderas obras de arte.

A mediados del mes de mayo, se incorporaron los practicantes tanto de la carrera de psicología como de trabajo social de la Universidad Nacional de Córdoba. En este encuentro, cada uno tuvo la oportunidad de presentarse y compartir cómo habían llegado a la práctica, así como también qué esperaban de ella. Nuestra referente nuevamente expuso los objetivos de los dispositivos y las dinámicas de trabajo, brindando claridad sobre el rumbo que tomará esta etapa de formación práctica. Era fundamental que cada uno de los practicantes comprendiera la importancia de su rol en el proceso, así como también la responsabilidad que conlleva para lograr un desarrollo gratificante de las actividades, conformar un equipo de trabajo armónico.

10.1.2 Construyendo diversión en los dispositivos de Ludoteca y Cuenta-Cuentos.

El objetivo general de los dispositivos de Ludoteca y Cuenta-Cuentos es promover el desarrollo integral de niños y niñas a través del juego y fomentar el vínculo entre los niños y niñas de la comunidad. En ambos, se fomenta la participación infantil, se promueven los procesos de vinculación entre los niños y niñas, a su vez se posibilitan espacios para que puedan expresarse libremente. Cuando se dio comienzo a ambos dispositivos se llevó a cabo la inserción en el centro de salud N°99 donde se desarrollaron los dispositivos.

El dispositivo de Ludoteca consistía en primera instancia en preparar el lugar, con esto quiero decir desplegar los tableros los cuales se separaba por edades de, 4-5, 6-7, 8-9, 10 a 12 por lo tanto se colocaban en estos juegos de mesas acordes a las edades, así también se despliegan otros juegos corporales como la soga, el elástico, embocar la pelota en el cesto, entre otros, se llevan guirnaldas para decorar el espacio y un parlante para poner música.

Los primeros encuentros me resultaron los más desafiantes en el dispositivo de Ludoteca ya que llegan muchos niños y niñas, alrededor de 30 o 35 por encuentro, otras de las tareas es llevar una asistencia de los niños y niñas que participan y recolectar la mayor cantidad de datos, como nombre completo, edad, colegio al que asisten, nombre de algún tutor a cargo y si lo saben el número de teléfono. Y el rol específico es guiar a los niños y niñas en el dispositivo, esto quiere decir ayudarlos a buscar juegos acordes a sus edades e intereses, que se integren en el grupo y puedan jugar con otros niños y niñas, ayudarles a permanecer en los juegos, que comprendan las reglas de los juegos y ser de mediadoras en los juegos grupales, como así también indicarles cuando terminan un juego se debe ordenar y guardar antes de comenzar un juego nuevo, así el próximo niño o niña que quiera jugar lo encuentra como él o ella lo tuvo en primera instancia. Muchos de los niños y niñas llegan ellos mismos a la Ludoteca porque la conocen y fueron ellos quienes guiaban a los practicantes, que para ellos éramos las “señoras” y el “profe”, sabían quiénes eran nuevos en el espacio y muchas veces nos avisaban para que los recibiéramos. Pero a otros niños y niñas se los iba a buscar por sus casas para ir al dispositivo, los practicantes estábamos a cargo de esta tarea y a quienes no les tocaba ir aguardábamos a la llegada de los niños y niñas para recibirlos.

Durante mes de junio y julio la Ludoteca se llevó a cabo en el playón perteneciente al centro vecinal, el cuál era al aire libre. Sin embargo, se construyó un centro comunitario propiedad de la

fundación La Morera, un miembro de la red, una vez habilitado las actividades se llevaban a cabo allí. Lo que permitió que el dispositivo se desarrollara más allá de las condiciones climáticas, ya que anteriormente estábamos a la intemperie, esta nueva infraestructura brido un espacio más seguro para el desarrollo de las actividades, porque muchas veces debíamos cuidar que los chicos no se bajaran a la calle, siento que esto me permitió concentrarme más en los juegos y no estar siempre alerta del cuidado de los chicos. El espacio nos limitaba para el desarrollo de algunos juegos, porque no teníamos lugar de agarre y contábamos solo con una pared, el centro comunitario tuvo un impacto positivo en el dispositivo brindando otras herramientas a los participantes y colaboradores de este, ya que este contaba con baño, cocina e incluso un lugar de guardado, donde estaban los juegos, tableros, material de librería y todo lo que se utilizaba en el dispositivo. Por lo tanto, también fue menor el tiempo que se utilizó para acomodar el espacio ya que anteriormente debíamos, trasladar todos los materiales desde el centro de salud al playón, permitiendo extender el tiempo de la Ludoteca propiamente dicha optimizando tanto el despliegue del espacio como el tiempo de guardado, de los cuales los niños y niñas siempre eran partícipe. Con el pasar de las semanas el centro comunitario tuvo sus propios mesones y bancos, permitiendo optimizar aún más el tiempo y permitiendo que todo ese tiempo se pueda disponer a la hora de juego y alargar las planificaciones. Desde mi punto de vista contar con el centro comunitario permitió una capacidad de respuesta del dispositivo frente a situaciones adversas asegurando la continuidad de las actividades.

El dispositivo de Ludoteca ha estado en funcionamiento durante muchos años, lo que ha establecido una dinámica conocida por todos sus participantes. Al ingresar como practicante junto a mis compañeras, mi desafío fue encontrar mi rol más allá de lo establecido en el espacio. En el primer encuentro, adopté una postura observadora participante, recibiendo a los niños y niñas,

acercándolos a las mesas de juegos y explicándoles la dinámica. Algunos de ellos mencionaron que ya conocían la Ludoteca porque eran visitantes habituales, lo que facilitó nuestras presentaciones y me permitió ir conociendo a cada uno de ellos. Me sorprendió gratamente la forma en que los niños y niñas ordenaban los juegos al terminar y buscaban otros para continuar jugando. Aunque tuve que prestar especial atención a la mesa de los más pequeños, me sorprendió la armonía con la que el dispositivo funcionaba.

Ahora abocándome al dispositivo de Cuenta-Cuentos, es un espacio pensado para niños y niñas de 4 a 12 años, pero la mayoría de los niños y niñas que asisten son de 6 a 9 años y pocos de 4 y 5. Observe que al Cuenta-Cuentos asisten más niños que niñas, mi referente institucional al señalarle esta observación me informo que en ese mismo horario se dicta el taller de danza y es allí donde asiste la mayoría de las niñas y por ello son las de menor edad las que asisten al dispositivo, que los varones tienen prejuicios muy arraigados y por ellos no van al taller. Este dispositivo desde sus inicios fue móvil, se realiza todos los jueves de 15 a 16:30 horas en distintas zonas del barrio. Este espacio busca no solo fomentar la lectura y el desarrollo intelectual si no también que la lectura sea parte de un momento de ocio para ellos. Los encuentros comienzan en el centro de salud y de allí salimos con los niños y niñas a buscar un lugar donde realizar la actividad acompañados los famosos “pup” para que los niños y niñas que se encuentren en el camino pudieran vernos. Al llegar al lugar que todos elegíamos, se llevaba a cabo un despliegue de mantas en la tierra, pocos lugares contaban con pasto, también telas entrecruzadas como en forma de carpa, estas tareas llevaban su tiempo y era una forma no solo de delimitar el espacio si no de creación y diversión para los chicos, antes de comentar con la actividad propiamente dicha del dispositivo.

Una vez el espacio preparado llegaba la hora de la lectura grupal, en los primeros encuentros la realizaba nuestra referente ya que esto llevaba toda una preparación, no era simplemente leer. Un cuento tiene diferentes personajes a los a cuáles se le hacían diferentes voces, a su vez también se pone el cuerpo en la lectura, ya sea haciendo alguna mímica o movimiento, por ello en un principio lo hizo la referente, en encuentros posteriores fue turno de las practicantes, por lo general siempre leíamos entre dos para hacer los diferentes personajes. Para lograr que la lectura fuera dinámica se preparaba el cuento anteriormente, era una lectura ensayada, y el libro nos servía de guía y también para dar una imagen visual a los niños y niñas.

Aunque esta modalidad era la esencia del dispositivo fue necesario modificarla, en el barrio se estaban realizando obras cloacales, los primeros meses esta situación no trajo inconvenientes, pero conforme fue avanzando la obra nos comenzamos a encontrar con calles inundadas o cortadas con muchos pozos. Esta situación dificultaba el movimiento por el barrio, teniendo en cuenta que íbamos con todos los niños y niñas, fue así como el dispositivo empezó a modificarse. Encontrar un lugar donde desplegar el Cuenta-Cuentos no fue lo difícil, los días de buen clima el playón solía estar ocupado porque allí se dictaba en taller de danza y los días que estaba más frío ocupaban el centro de salud, por lo cual estos no eran una opción. Para este momento el centro comunitario no había sido aun habilitado, pero este estaba cercado y a sus horillas había espacios verdes donde se comenzó a realizar el Cuenta-Cuentos. Hasta este momento no fue muy diferente la modalidad, ya que seguíamos yendo a buscar a los niños y niñas con los “pup” por sus casas y así les empezamos a contar donde se realizaría el cuenta-cuento todos los jueves. Una vez el centro comunitario estuvo listo para utilizarse las clases de danzas comenzaron a dictarse allí, por lo tanto, en centro de salud quedaba libre y el dispositivo de Cuenta-Cuentos se trasladó nuevamente y fue en ese momento su esencia cambio completamente.

Estos cambios trajeron cosas positivas porque al igual que en la Ludoteca estar en un espacio cerrado nos permitía tener más recursos, pero lo que conllevaba que los encuentros sean más elaborados, el dispositivo perdió esa actividad de ornamentación de la cual los niños y niñas eran partícipes y también ocupaba tiempo. Por lo tanto, se necesitó de la creatividad de las practicantes, ya que se tuvieron que crear nuevas formas de recibir a los niños y niñas en el espacio y entretenerlos mientras todos iban llegando para poder comenzar con la actividad, leer el cuento principal lo se hacía el grupo en conjunto. Al igual cuando se terminaba la lectura de los cuentos individuales sobraba mucho tiempo y los niños y niñas comentaban a aburrirse, lo que conllevaba que gritaran o corrieran por el centro de salud y no permitía a los que aun seguían leyendo escucharse y el dispositivo comenzó a perder su encuadre.

Para entusiasmar a los niños y niñas, se crearon distintas temáticas como, Cuenta-Cuentos de películas, a partir de esta idea ambientamos el espacio simulando un cine y utilizando solo cuentos que estuvieran basados en películas, poniendo las sillas en filas en lugar de las mantas, con un pizarrón de tizas negro simulamos la pantalla donde se encontraría el cuento. De igual manera, se les dio la bienvenida a los niños y niñas como si estuvieran en una sala de cine, pero en lugar de dar una entrada para ingresar, se les otorgaba una, la cual poseía un número. Estos números serán utilizados más adelante después de la lectura del cuento en grupo. Al azar, se preguntó por un número y a la persona a quien le correspondía se le pedirá que comparta algún detalle que le haya gustado del cuento, con que personajes se identificó o quien fue su personaje favorito. De esta forma, fomentamos su participación y entusiasmo, invitándolos a adentrarse en el mundo de la lectura y la fantasía.

En uno de los primeros encuentros del Cuenta-Cuentos uno de los niños, Gonzalo, invitó al grupo a que al siguiente jueves fuéramos a leer a su casa, esta dinámica ya se venía utilizando en

el dispositivo años anteriores, en mi tiempo en el dispositivo pudimos realizarlo solo en esa ocasión por las condiciones del barrio, se acostumbraba que el niño o niña anfitrión recibe al grupo en el patio o en la entrada de la casa. En estos casos la modalidad también es elegir un cuento, en esa ocasión fue “El gato sin nombre” y se realizó una actividad artística luego de leer el cuento, para dejar de regalo a la familia que nos acompañó durante la actividad, en este encuentro todos hicieron un dibujo sobre la parte que más les gusto del cuento y se pegó sobre una hoja de color y así formamos un cuento con todos los dibujos para dejarle al niño o niña anfitrión. La mama de Gonzalo nos recibió con jugo y galletitas, lo que siempre sucedía es que los niños y niñas se distraían mucho con la comida por lo cual decidimos que primero haríamos la activada planificada y luego tendíamos el momento de la merienda mientras mostrábamos como quedo el cuento que se le regalo a Gonzalo con todos los dibujos.

Un encuentro que me fue significativo en el dispositivo fue cuando leí el cuento de Intensamente, este cuento fue descubierto al seleccionar los cuentos de películas utilizados en el día de cine, se decidió apartarlo por el potencial que tenía para leerlo como cuento principal. Me anime a ser la lectora de este cuento lo cual fue un gran desafío, ya que tuve que modificar algunas partes para que fuese más fácil de comprender y acortarlo, pero sin romper la trama de la historia. En cuentos tan conocidos o que se basan en una película, la gran mayoría de los chicos los conocen entonces era más fácil ir interactuando con ellos a medida va avanzando la historia, ya que siempre se los hacia participe, preguntando que creen que pasaría, o si les va gustando la historia. Lo más interesante surgió con la actividad que teníamos planeada posterior a la lectura del cuento, este trataba de como las emociones van influyendo en la vida de una niña, descubriendo como en ocasiones la ayudan y en otras la metían en problema. Cada emoción estaba representada por un color en el cuento, entonces se utilizó esa idea para realizar la actividad. Se recortaron círculos de

los distintos colores de las emociones que aparecían en el cuento, alegría, tristeza, desagrado, enojo y miedo, se escribieron diferentes situaciones como “si veo una araña me da...” y ahí los niños y niñas levantaban el círculo de color de la emoción o emociones que eso les causaba, algunas eran más cotidianas y otras más profundas como “cuando me peleo con mis amigos me pongo...”, “cuando estoy solo me siento...”, “cuando paso tiempo con mi familia me estoy...”, este juego permitió que se le preguntara a los chicos si querían contar porque habían elegido esa emoción en específico. Esto dio lugar a que contaran situaciones particulares que les causaban malestar, como Javier conto que no veía a su papá hacía mucho tiempo y eso lo ponía triste. En la pregunta de cuando estoy solo que siento... la mayoría pusiera triste o enojado pero una niña, llamada Lucia levanto el color referente a la alegría. Las practicantes nos miramos dando cuenta entre nosotras que era un momento para intervenir, pero fue una de las niñas, Camila, que le dijo a Lucia “te confundiste ese es alegría” mientras esta situación ocurría el juego siguió y con otra practicante nos acercamos a estas niñas diciéndoles que cada uno puede sentir diferentes emociones en una misma situación. Le consultamos a las niñas si querían contarnos porque habían elegido esa emoción, Camila había elegido miedo y rápidamente conto que su elección se debía a que antes ella dormía con su hermana en la misma habitación pero que ahora estaba sola y eso le daba miedo. Camila, por lo contrario, se tomó su tiempo, con mi compañera le aclaramos que no era necesario que nos contara el porque y fue entonces que nos dijo que si sus papas no estaban nadie gritaba en su casa por eso prefería estar sola.

En uno de los últimos encuentros del Cuenta-Cuentos leímos un cuento de una familia que tenía 8 hijos, entonces la mamá creaba muchos inventos uno de ellos se llamaba la “curaelectica” que era un transporte para llevar a sus hijos al colegio, la actividad luego de leer este cuento fue proponerles a los chicos armar una “curaelectica” entre todos, utilizando telas, gama eva, cartulina,

hilos entre varios utensilios más. En este momento los practicantes solo hicimos de guía a la idea de los chicos preguntando ¿Qué se necesita para armarla? Así se comenzó a hacer una lista de cuáles eran las partes que debía tener para que funcione. Nuestro transporte fue representado por varias telas unidas la cual era dirigido por su maquinista quien tuvo un sombrero echo de cartones y hojas de colores, cada niño o niña representaba un vagón, con una mano sujetados de la tela y si otro brazo seria las ruedas, y así una vez lista nuestra “curaelectica” salimos a recorrer el barrio. En este paseo nos encontramos con el semáforo, representado por los niños y niñas más grandes que no les gusta mucho la idea de realizar la “curaelectica” y de ellos surgió esta idea, este semáforo a veces estaba verde y a veces estaba rojo, pero cuando estaba rojo tenía una adivinanza la cual había que responder para poder pasar. Sentí que este día fue muy divertido ya que realizamos algo totalmente nuevo el efecto sorpresa creo que también es algo que los ilusionaba, a su vez a la hora de que la “curaelectica iba a realizar su última parada se les informo a los pasajeros que volveríamos a destino los niños y niñas comenzaron a cantar “la última” y “una más y no jodemos más” pidiendo que diéramos otra vuelta.

10.1.3 Por distintos rumbos, los caminos en la experiencia.

Tras los encuentros en la Ludoteca, tanto las practicantes como nuestra supervisora nos reuníamos para compartir nuestras vivencias y observaciones, así como para planificar las actividades futuras y cualquier evento o salida. Fue en estas instancias donde surgió en mí un interés por el juego cooperativo. Nuestra supervisora planteó la idea de incluir un juego de cierre en cada encuentro de Ludoteca, con el fin de fomentar la integración del grupo y permitir que los niños y niñas se conozcan mejor y encuentren nuevos compañeros de juego. En un principio, todas las practicantes presentamos ideas de juegos grupales, pero éstos resultaron ser competitivos. Fue entonces cuando nuestra supervisora nos explicó en qué consistía un juego cooperativo y cómo

esto podría ayudarnos a lograr el objetivo que ella nos había propuesto. A partir de ese momento, comencé a interesarme por la temática y a investigar al respecto para poder implementar estos juegos en la Ludoteca. Fue así como empezamos a desarrollar, el primer juego que se realizó fue el “un, dos, tres momias” inspirado en el juego original, pero lo modificamos para que no allá un único ganador, se realizó con música, y al momento que esta frenaba se daba la orden de, una mano en la cabeza o en la cintura, nos paramos en un pie y así había que quedarse hasta que la música volviera a sonar. La adaptación de las reglas del juego permitió que todos los participantes tuvieran la oportunidad de disfrutar y compartir un momento de entretenimiento más allá de la competitividad. Elegir la música como elemento central del juego fue con el objetivo de que los niños y niñas se relajaran y pudieran ir conociendo de a poco la dinámica de estos juegos ir contribuyendo a crear una atmósfera lúdica diferente.

El objetivo de los juegos cooperativos es fomentar el vínculo y el compañerismo entre los niños y niñas permitiendo la inclusión de aquellos que suelen jugar solos o son nuevos en el grupo, en estos juegos, no hay un ganador individual se trata de ganar todos juntos o perder todos juntos. Por ejemplo, el juego "Todos Adentro del Aro" es una variante del juego de la silla, en este juego, los niños y niñas deben bailar alrededor de tres o cuatro aros, dependiendo del número de participantes, cuando la música se detiene todos deben entrar en los aros y si alguien queda fuera, se pierde, el nivel de dificultad aumenta a medida que se retiran aros, hasta que queda solo uno. Los participantes deben pensar en estrategias para que todos puedan entrar, ya sea colocando una mano o un pie en el aro, o adoptando posiciones como el "cococho". Mediante esta adaptación del juego original, se buscó fomentar la participación equitativa y el disfrute colectivo, resaltando los valores de colaboración y estado presente el componente lúdico y que resulte divertido. Al principio, los niños y niñas no entendían completamente la dinámica de los juegos cooperativos,

surgían situaciones en las que se empujaban unos a otros y todos querían ingresar simultáneamente en los aros, para abordar este desafío, llevamos a cabo varias repeticiones del juego, brindando oportunidades adicionales para que los niños y niñas comprendieran y se adaptaran a las reglas. Con el tiempo, comenzaron a internalizar el espíritu colaborativo de los juegos, aprendiendo a coordinarse, compartir ideas y apoyarse mutuamente. Estas repeticiones no solo permitieron que los niños y niñas se familiarizaran con la dinámica del juego, sino que también fortalecieron su capacidad para trabajar en equipo y respetar las reglas establecidas.

Durante el mes de agosto, incorporamos los juegos cooperativos como parte de nuestras actividades semanales, realizándolos cada miércoles. Estos juegos, que originalmente eran solo el cierre de nuestras reuniones, se convirtieron en una parte de la jornada, ya que los niños y niñas los esperaban con entusiasmo. Al hacerlos parte de nuestra rutina diaria, notamos como los niños y niñas compartían entre sí de una manera diferente, durante el momento lúdico. Entre los juegos que realizamos se incluyen carreras contra el tiempo, la colaboración en el armado de rompecabezas y desafíos físicos como el de transportar aros de un extremo a otro de una ruta sin tocarlos con las manos, utilizando únicamente la cadera entre dos personas, el objetivo era llevar la mayor cantidad de aros al otro extremo, sorteando obstáculos en un minuto. Aunque inicialmente se dieron indicaciones claras, los niños y niñas demostraron una autodisciplina impresionante, repitiendo los juegos para mejorar su desempeño, pude ver que esta actitud reflejaba una autoexigencia y una especie de autocompetición, pero que en realidad los llevaba a colaborar y trabajar juntos. Durante el juego, surgieron estrategias innovadoras, como la formación de filas según la altura de los niños y niñas para que fuese más fácil sujetar los aros en las caderas, esta colaboración estratégica dio como resultado el mejor tiempo registrado hasta el momento, demostrando como el trabajo en equipo y el apoyo mutuo conducen a resultados increíbles.

En un primer momentos la dinámica de los juegos cooperativos fue difícil de incorporar porque los niños y niñas tienen la costumbre de que exista un ganador en los juegos, surgían mucho las preguntas pero ¿quién gana? o ¿cómo se gana? hasta que comenzaron a entender que en los juegos cooperativos no hay un solo ganador o ganamos todos o perdemos todos, también el factor de las edades fue muy importante porque muchas veces fueron los más pequeños los que comprenden más rápidamente la dinámica de estos juegos.

El dispositivo cuenta con una gran variedad de juegos de mesa, pero entro todos ellos solo hay uno que ofrece una dinámica cooperativa. Este juego se llama “El Tiburón” está compuesto por peceras de cuatro colores distintos: naranja, amarillo, verde y celeste. Cada pecera contiene cuatro animales acuáticos diferentes: un pez, una tortuga, un caballito de mar y un pulpo, cada uno correspondiente al color de la pecera. Además, contamos con el mar, el tiburón y dos dados especiales. En un dado, cada lado muestra un círculo de uno de los colores de las peceras, un comodín y un tiburón. En el otro dado, se encuentran representados los cuatro animales, un comodín y un tiburón. El objetivo del juego es liberar a todos los animales de las peceras y llevarlos al mar. Para hacerlo, los jugadores tiran los dados y liberan al animal que coincide con el color y el animal que aparecen en los dados. Sin embargo, si el tiburón aparece en los dados, el animal correspondiente es "comido" por el tiburón. Por lo tanto, el objetivo es liberar más animales en el mar que los que el tiburón logra atrapar. Este juego se destaca por su enfoque cooperativo, y muchas veces sugería a los grupos que lo eligieran para jugar. Observaba cómo se desarrollaba el juego, manteniéndome en mi papel de guía, ayudando a comprender las reglas sin revelar el tipo de juego que era, para permitirles descubrirlo por sí mismos. A diferencia de otros juegos, no tuve la experiencia de que a los niños y niñas no les gustara o se aburrieran con este, por el contrario, en la mayoría de las ocasiones, los niños y niñas quedaban cautivados con el juego y se mostraban

entusiasmados por participar en él. En varias ocasiones, pasábamos toda la hora repitiendo el juego con el mismo grupo de niños y niñas, lo que demuestra el nivel de compromiso y disfrute que experimentaban. Una de las ventajas de este juego era su dinámica adaptable, ya que podía jugarse tanto individualmente como en grupos grandes. Además, mientras jugaban, pude conocer más a los niños y niñas notando como disfrutaban de una diversión distinta, dejando de lado la preocupación por ganar. Sus comentarios durante el juego, como "¡Por favor que no salga tiburón!" reflejaban su inmersión en la experiencia colaborativa y su disfrute genuino del juego, y cuando pasaba que si salía todo el grupo se ponía mal por ello.

Durante uno de los encuentros de la Ludoteca, me vi en la situación de tener que desplegar habilidades creativas al jugar con un grupo de niñas que habían elegido un juego desconocido para mí, el "Buraquito Infantil". Aunque yo estaba familiarizada con el buraco tradicional, este juego presentaba una complejidad que ninguna de nosotras lograba comprender por completo. A pesar de estar diseñado para niños y niñas, resultaba bastante desafiante, con dos modos de juego: uno para niños y niñas más pequeños y otro para niños y niñas mayores. En nuestro intento por entender las reglas, solo quedamos dos niñas mientras las demás se retiraban. Al darme cuenta de que el juego no estaba funcionando para nosotras, decidí cambiar la dinámica para que pudieran disfrutar. Propuse un nuevo enfoque: un juego en el que debíamos completar un tablero con dibujos de animales y números. Ya que el juego contaba con un tablero en el cual había cuatro filas donde se desplegaba la imagen de la imagen de animales, un oso un cocodrilo, un león y un tigre y eran numerados del uno al cinco, había dos fichas idénticas para cada número de animal. Estratégicamente, mezclé y distribuí las fichas, asegurándome de que algunas niñas tuvieran fichas idénticas. La idea era emparejar las fichas a través de preguntas, como "¿Quién tiene el número de animal con melena después del número tres?". A medida que avanzábamos, nos dimos cuenta de

que estábamos cooperando para completar el tablero. Repartimos las fichas y continuamos haciendo preguntas hasta llenar todo el tablero. Aunque esta dinámica no era exactamente un juego cooperativo en su esencia, seguía fomentando el trabajo en equipo y la colaboración. Después de jugar, les pregunté a las niñas qué diferencias notaban en comparación con otros juegos. Al principio, les costó responder, así que las guíe con preguntas sobre la naturaleza de otros juegos, esto les ayudó a construir la noción de juego cooperativo, antes de explicarles directamente en que consistía. Aunque esta experiencia no encajaba perfectamente en la definición tradicional de un juego cooperativo, me permitió seguir explorando el trabajo en equipo y las diversas dinámicas que se desarrollan durante el juego.

Luego de esta experiencia estuve viendo que otros juegos de mesa se podían adaptar para hacerlos de manera cooperativa y elegí un juego que a los chicos les gusta mucho que se llama “lince”, el cual consta con un tablero que tiene diferentes imágenes los cuales también están en fichas, estas se sacan del pozo y se debe encontrar su compañera en el tablero, el jugador que más ficha encuentra gana, fue muy sencillo adaptar este juego planteando que en lugar del que más fichas gana, hacerlo por tiempo y tener que encontrar la mayor cantidad de fichas juntos en determinado tiempo, decidí invitarlas a jugar a dos hermanas que muchas veces pelean cuando juegan. Durante el desarrollo del juego se acordaban que nosotras habíamos jugado al Buraquito la semana anterior y me dijeron “es como el juego ese que habíamos jugado de los animales” ambas camparon la dinámica del juego muy rápidamente y creo que se saben el tablero un poco de memoria porque encontraba las imágenes con mucha rapidez en uno de los intentos casi logra llenar el tablero completo cosa que no me había pasado con ninguno de los otros chicos que habíamos jugado creo que la dinámica de juego cooperativo al menos ha quedado insertada en el dispositivo de la Ludoteca porque cuando les presento los juegos los chicos captan la lógica más

rápidamente. He podido jugar con muchos de ellos y cuando se mezclan los grupos, los chicos mismos explican el juego a otros o porque ya lo han jugado conmigo de esa forma o porque se acuerdan de alguna otro que tiene esta dinámica.

Durante el penúltimo miércoles de Ludoteca, en colaboración con dos practicantes de psicología de la UNC, llevamos a cabo una jornada de juegos cooperativos, la idea de la misma fue preparar el espacio con distintos juegos, tanto dentro del centro comunitario como en los patios que lo rodean, pero el día que llevamos a cabo la actividad las condiciones climáticas no nos acompañaron por lo tanto solo contamos con el espacio interno, habíamos pensado hacer cuatro juegos adentro y tres afuera estos últimos eran juegos motores que requerían mayor espacio para poder ejecutarlos, por la tarde cuando llegamos al barrio había llovido mucho por lo cual estaba todo muy embarrado y aún seguía lloviznando, como previmos que esto podía pasar fuimos un rato antes con la idea de armar los juegos adentro y poder realizar todos dividiendo la jornada en dos primero los juegos de movilidad o los que tenían un circuito y a mitad de la hora poner algunas mesas y realizar los juegos de ingenio. Mientras mis dos compañeras y yo terminábamos de preparar el espacio el resto de los practicantes fueron en busca de los niños y niñas por el barrio, yo ya intuía que no íbamos a contar con mucha asistencia, porque por lo general cuando los niños y niñas que viven más cerca del centro de salud comienzan a ver que llegamos ellos llegan solos al dispositivo y este día solo cruzaron temprano dos hermanos que viven al frente del centro, y confirme mis sospechas cuando llegaron mis compañeros, la concurrencia ese día fue de las con menos presencia, el barrio estaba bastante inundado y el clima no nos acompañaba.

Durante el penúltimo miércoles de la Ludoteca, junto con dos practicantes de psicología de la UNC, organizamos una jornada de juegos cooperativos. Nuestra idea inicial era preparar el espacio tanto dentro del centro comunitario como en los patios exteriores para realizar una variedad

de juegos. Sin embargo, las condiciones climáticas no nos favorecieron, ya que ese día llovía mucho y el terreno estaba embarrado, lo que nos obligó a limitarnos al espacio interno del centro. Habíamos planeado realizar cuatro juegos dentro del centro y tres juegos motores al aire libre, que requerían más espacio. Anticipándonos a la posibilidad de mal tiempo, llegamos al barrio con tiempo suficiente para preparar los juegos dentro del centro y dividir la jornada en dos partes: primero, juegos de movilidad o con circuitos, y luego, juegos de ingenio una vez colocadas algunas mesas.

Mientras mis compañeras y yo nos ocupábamos de preparar el espacio, el resto de los practicantes fueron a buscar a los niños y niñas por el barrio. Sin embargo, noté que la asistencia sería limitada ese día, ya que generalmente los niños y niñas que viven más cerca del centro suelen llegar solos al dispositivo cuando nos ven llegar. En esta ocasión, solo dos hermanos que viven frente al centro se acercaron temprano. Cuando llegaron mis compañeros, confirmé mis sospechas: la concurrencia ese día fue bastante baja debido a las condiciones climáticas adversas. El barrio estaba inundado y el clima no era el más adecuado para actividades al aire libre.

Frente a esta situación, se decidió adaptar nuestros planes y no realizar todos los juegos que teníamos preparados, especialmente aquellos pensados para los más pequeños, ya que la mayoría de los niños y niñas que asistieron tenían entre 7 y 9 años, con solo dos o tres niños y niñas de 4 a 6 años. Con el grupo más joven, optamos por jugar al "Que el globo no caiga", la dinámica era simple, los niños y niñas debían mantener los globos en el aire sin tocarlos con las manos, solo con toques de otras partes del cuerpo, dentro de una zona delimitada con cinta en el suelo. El nivel de dificultad aumentaba a medida que añadíamos más globos. Cambiamos las reglas del juego para que no hubiera un momento donde se ganara, sino que terminara cuando ellos decidieran. Al principio, algunos niños y niñas expresaron su descontento diciendo que así el juego

era aburrido porque nadie ganaba, pero una vez que empezaron a jugar, se involucraron tanto que no querían detenerse. Se apoyaban mutuamente para mantener los globos en el aire y reiniciaban el juego si alguno caía, mostrando un gran disfrute y compromiso con la actividad.

Después de este juego, nos costó bastante lograr que jugaran al siguiente que teníamos preparado para ellos, llamado "Te dibujo, me dibujas", esta dinámica era similar al juego del teléfono descompuesto, pero con dibujos. Se colocaron dibujos simples como estrellas, flores, corazones, entre otros, en una bolsa, cada niño y niña tenía una hoja en su espalda y se sentaban en círculo, uno de los niños y niñas sacaba un dibujo de la bolsa y comenzaba a dibujar en la espalda de su compañero, quien debía adivinar qué se le estaba dibujando y luego reproducirlo en la espalda del siguiente niño o niña, y así sucesivamente. Sin embargo, este juego no tuvo tanto éxito como el anterior, ya que los niños y niñas decían que no sentían nada y terminaban dibujando lo que se les ocurría. Hubo algunas disputas sobre la dinámica y las habilidades para dibujar, hasta que reiniciamos el juego con el dibujo más sencillo, el corazón. A pesar de las dificultades iniciales, finalmente lograron llevar a cabo el juego, y terminaron riéndose juntos de las ocurrencias que habían dibujado.

Con los más grandes son dos los juegos que considero fueron los más significativos y que generaron mayor interés entre los niños y niñas. El primero de ellos fue el juego de la guía, en el cual se creó un circuito con obstáculos, para participar, se necesitaba un dúo, donde uno de los participantes se colocaba de espaldas y con los ojos vendados, mientras que el otro se posicionaba tras su compañero y ambos tomaban una varilla con cada mano, el participante vendado debía dejarse guiar a través del circuito y su compañero que si podía visualizar el camino debía guiar al primero a través del circuito sin hablar. Inicialmente, los niños y niñas mostraron reticencia a participar, ya que estaban acostumbrados a que las personas adultas dirigieran las actividades, sin

embargo, al animarlos a través de la participación de las practicantes como guías, lograron entrar en confianza con el juego. Primero dejamos que ellos eligieran con quien jugar para que se sintieran más cómodos, pero luego sorteamos las parejas con la idea de promover la confianza y el vínculo entre los participantes. Si hubo algunas caídas y tropiezos durante el juego o se salían del circuito hasta que empezaron como a crear un código con las varillas que todos fueron imitando, por ejemplo, levantar la varilla derecha significaba levantar el pie derecho, si te apretaban con la varilla tenías que seguir el movimiento porque venía una curva, pero fue toda una odisea antes de este lenguaje que los chicos fueron desarrollando con gran ingenio. En este juego surgió la competencia entre los chicos de quien, hacía menor tiempo, pero les explicamos cual era la dinámica del juego y algunos no quedaron muy convencidos, pero algunos entonces decidieron allí en compartirse las técnicas para poder sortear el circuito.

El segundo juego significativo fue el de armar cuadros. Se distribuyeron las partes de cinco cuadrados en cinco sobres, cada uno contenía piezas mezcladas de los cuadrados y cada uno de un color diferente. Se entregó un sobre a cada niño y niña, la consigna era que debían encontrar las piezas que les faltaban para completar el cuadrado, la dinámica de este juego fue especialmente interesante, ya que los propios niños y niñas establecieron roles de forma espontánea. Aunque originalmente habíamos pensado en este juego para niños y niñas más grandes, la mezcla de edades resultó en una dinámica en la que los mayores asumieron roles más estratégicos, intentando unir las piezas de los cuadrados, mientras que los más pequeños se encargaban de buscar las piezas. En varias ocasiones, pude observar como uno o dos niños/as tomaban el rol de líder, coordinando la actividad y facilitando la colaboración entre los participantes. Al inicio, algunos niños y niñas mostraron resistencia a compartir las piezas y querían armar los cuadros individualmente, momento en el que le explicábamos que con las piezas de su sobre no podría completar el

rompecabeza que necesitaba intercambiar y compartir las piezas con el resto de los jugadores, pero a través de la explicación, logramos fomentar la colaboración y que llegaran a completar el desafío.

Algo que fui notando durante las últimas semanas es como los grupos se fueron modificando, veo más niños y niñas jugando juntos y los practicantes como guías y no tanto como participantes en los juegos, se han incorporado más entre ellos y se han armado ya grupos de niños y niñas que no se conocían de antes, sino que se han conocido en la Ludoteca, los mismos chicos.

10.1.4 Nuevas aventuras.

A lo largo de los meses que formé parte de este proyecto tuve la oportunidad de ser parte de diferentes paseos que se realizaron con los niños y niñas, especialmente los que asistían al dispositivo de Cuenta-Cuentos, ya que los paseos se solían hacer en el horario de este.

El jueves 27 de julio realizamos una actividad especial con los niños y niñas más grandes de 7 a 9 años que asisten a los Cuenta-Cuentos, los llevamos a una muestra que se realizaba en el museo 220 cultura contemporánea que se localiza en La Plaza de la Música, donde se realizó la exposición “De la cosa nace la cosa” la cual hacía un recorrido por la obra de Bruno Munari contenía libros ilegibles, un laberinto táctil, laboratorios de creación, sala de juegos y libros. El paseo consistió en llevar a los niños y niñas desde el centro de salud hasta en centro en colectivo de línea, el cual nos dejaba a media cuadra de Plaza Colon y desde allí fuimos caminando hacia La Plaza de la Música.

La muestra contaba con diferentes actividades, la primera instancia fue conocer la obra de Bruno Munari donde había gigantografías con algunas de sus obras, algunas replicando libros que se podían abrir y pasar sus páginas, en este momento acompañamos a los niños y niñas a leer y ver todas las exposiciones. Luego seguimos por el laberinto táctil donde las personas adultas teníamos que guiar a los niños y niñas para que los pudieran entrar con los ojos cerrados, y la consigna era

“no se puede NO tocar”, esta actividad propone experimentar por las texturas para investigar las posibilidades comunicativas de los materiales y las sensaciones que nos producen. Luego seguimos por la sala de juegos y libros, diseñada como un espacio para habitar y jugar con las publicaciones, muchas de ellas todavía inéditas en la Argentina, nos encontramos con pre-libros, transparencias para hacer animaciones, juegos de arquitectura, libros texturados, entre otros. Y por último pasamos el laboratorio de papel, donde los chicos tenían que realizar la creación de “libros ilegibles” y “esculturas de viaje” o “pop de bolsillo”.

Esta actividad no fue únicamente fructífera por la exposición, donde todos los chicos y chicas pudieron disfrutar, aprender leer y jugar, si no también que muchos de ellos/as no había ido nunca al centro, solo conocen los alrededores del barrio, la mayoría no había asistido a un museo, desde mi parecer fue una tarde hermosa para que todos pudiéramos disfrutar de cada momento desde el trascurso hasta la exposición misma, ya que realizamos juegos en el colectivo como el “veo, veo” contamos chistes y adivinanzas, luego de la exposición realizamos un momento de la merienda donde los niños y niñas contaron cual fue la parte que más les había gustado de la exposición y luego volvimos al centro de salud donde las familias esperaban a los chicos y chicas, fue un momento muy emocionante ver la alegría de todos y como les contaban a sus mamás, papas o hermanos todo lo que habían hecho esa tarde.

En el mes de agosto, tuvimos el festejo del día de las infancias, lo realizamos en el espacio de Ludoteca con una actividad diferente, para este día los practicantes llevamos afiches de color naranja y diferentes imágenes de revistas recortadas como animales, plantas, personas, objetos, entre otros; la actividad que le propusimos a los niños y niñas fue realizar un mural, con distintos dibujos realizados por ellos con la técnica de collage, utilizando lápices, tizas y estas imágenes que llevamos, la consigna de este mural fue que realizarán un dibujo de los que más le

gustara de la Ludoteca. Fue un día lleno de risas, de caídas y pegotes de plástico, de tener mucho cuidado con las tijeras, pero muy divertido, lleno de creatividad y hermosas producciones; nos encontramos con dibujos de los juegos que más le gustan, de compartir con los amigos y también uno que otro de los paseos que realizamos en el espacio. Para finalizar el día los practicantes llevamos bizcochuelos, facturas, criollitos y muchas cosas ricas para terminar con una rica merienda y un momento para que los niños y niñas pudieran ver el mural terminado.

Los días siguieron pasando y llegamos al 21 de septiembre y con esta fecha llega la primavera, no íbamos a dejar que este día pasará desapercibido porque para nuestros niños y niñas también era el día del estudiante. Para festejarlo salimos de paseo a la “Sala Malicha” una biblioteca para niños y niñas que se encuentra en una de las salas del Cabildo de nuestra ciudad. Este día nos encontramos a la salida del centro de salud N°99 con todos los niños y niñas que fueron al paseo, allí nos estaba esperando un colectivo que nos llevaría hasta nuestro destino, en el transcurso del viaje había mucha ansiedad y ganas de llegar, para que esos 40 minutos se pasarán rápidos tuvimos que ser creativos cantar canciones, jugar al veo y entre juegos y risas el tiempo se pasó, llegamos a nuestro destino dónde nos estaban esperando para pasar una tarde de lectura.

En la biblioteca nos encontramos con dos narradoras quienes le contarían cuentos a los niños y niñas, uno de ellos era de un rey que venía de la guerra y no se quería bañar entonces su esposa y ayudantes le creaban todo un campo de batalla en la ducha para que él pudiera bañarse luego de haber combatido tantos años, otro de los cuentos era el de un sapo que tenía una boca muy gran y presumía con el resto de los animales de ella, hasta que se encuentra con un cocodrilo que podría abrir la boca mucho más que él y le gustaba comerse a los sapos de boca grande, entonces nuestro sapito que presumía de su boca grande de pronto decidió tener una boca chiquita y por último nos contaron el cuento de una princesa a la que su papá le dejó su reino porque él se iba de vacaciones

y en este tiempo... Ay! que desastre hizo nuestra princesa como pintar todo el palacio de rosa. Y entre risas, lecturas y juegos se nos pasó la tarde, para finalizar, como siempre nos esperaba una de nuestras meriendas especiales, que todos incluso hasta los practicantes estábamos esperando, el cole nos buscó para regresar a casa y en esta vuelta ya no hubo tantas risas, cantos y juegos, pero también algunos bostezos, cabeceos e incluso algunas siestas.

10.1.5 Transformaciones y crecimientos compartidos.

Durante mi participación en el proyecto, pude observar la evolución de los dispositivos a lo largo de los meses, lo cual resultó ser un proceso interesante en el que se produjeron cambios significativos. Fue especialmente revelador descubrir la importancia del espacio en este proceso. Durante este tiempo, tuve la oportunidad de sumergirme en la historia del barrio como de las historias individuales de los niños y niñas, así como en su visión de sus familias. En este apartado, quiero dar cuenta de esos momentos.

El momento del juego no era el único importante del dispositivo. Ya fuera que me tocara ir a buscar a los niños y niñas o luego llevarlos a sus casas, ese era un tiempo de calidad tanto entre los niños/niñas como con las practicantes. Fue en esos recorridos donde pude escuchar sus historias armar sus entramados familiares, deseos y sueños. La hora de juego también era un momento de compartir con los chicos y chicas, cuando jugábamos uno a uno tuve conversaciones interesantes, hubo una charla en particular que me hizo comenzar a ver a los chicos a través de sus ojos. Esta tuvo lugar con uno de los niños más grandes quien me contaban como había ido cambiando el barrio a través de los años y como eso repercutía en sus vidas. Este niño era del Tropezón, pero muchas veces llegaba temprano ya que venía en bici, en ocasiones solo y en otra a acompañado de muchos niños y niñas, en palabras de él “los tenía a su cargo para que vengan a jugar” él me contaba que cuando el “era chico” me decía “porque seño yo ya soy grande cumplí los 10 este

año”, el barrio era diferente su mamá lo dejaba salir a jugar, venia solo a la Ludoteca y “ahora los chiquitos no pueden venir solos porque les puede pasar algo”. Ya en la Ludoteca en tema de la inseguridad se había mencionado y era de mi conocimiento que en ocasiones tenían lugar tiroteos, pero este relato fue diferente, pude haber sido la forma en que este niño narraba los sucesos, porque yo veía a ese niño mediante mi representación se de lo que es ser un niño y sentía que ese tipo de experiencia no eran acordes a su edad. Él hablaba de que tenía que cuidar a los más chiquitos y porque los tenía “a su cargo”, él quería que vinieran a la Ludoteca porque era un lugar para jugar, otra frase que me resonó de esta conversación fue “ya no podemos jugar en la calle como antes”.

Los juegos sin duda eran un momento de encuentro entre los niños y niñas, con sus pares, pero también un tiempo de crear nuevos vínculos y de ir explorándose a sí mismos a la hora de elegir el tipo de juego del que querían participar. La Ludoteca tenía muchas opciones juegos de estrategia, memoria, juegos de carrera, rompecabezas e incluso contábamos con ladrillos para armar y juegos para crear. Estos últimos eran muy populares y los niños y niñas desplegaban su imaginación creando desde autos, casas e incluso fuertes de tamaño “real” donde creaban historias, se podían pasar la hora de juego armando y desarmando sus creaciones, en estos juegos como practicante solo era una observadora donde pude apreciar situaciones fantásticas cuando los niños y niñas están compenetrados en su mundo del juego, como compartían y se iban complementando las ideas, queriendo crear cosas nuevas y desafiando sus límites en cada proyecto.

Pude experimentar como el juego además de ser un momento de encuentro también es un momento de muchos aprendizajes, todos los juegos están separados por edades, pero se intentaba que esto no limite el despliegue de cada niño y niña. En ocasiones las edades se mezclaban y es cuando los desafíos comienzan. En los juegos motores es más sencillo de resolver pero en juegos como el “UNO” un juego de cartas donde hay que saber los números o al igual que el “bingo” son

momento donde aprendizajes escolares se ponen sobre la mesa podríamos decir que es un reforzamiento si se quiere o una entrada al conocimiento desde otro lugar, como practicante al encontrarme en este lado de explicar cuál es un número o una letra a la hora de jugar y comenzar a ver como los van recordando encuentro a encuentro fue muy gratificante. Estos momentos me permitieron ver el crecimiento de los niños y niñas, en su desarrollo individual, junto a otros y en el espacio, la importancia de este para su crecimiento y permitir el aprendizaje compartido ya que a veces se ayudaban entre ellos, en el bingo jugaban de a dos con un solo cartón y lo iban completando juntos ayudándose a reconocer los números.

A partir de relatos de la supervisora pude conocer un poco la historia del barrio y de sus familias, ella compartió su visión de una notoria división en el barrio entre las familias locales e inmigrantes, en su mayoría peruanos. Mi supervisora planteaba que hay una estigmatización de los extranjeros hacia los niños y niñas locales, los primeros solo conviven entre ellos, expreso que la concurrencia es casi nula de los niños y niñas a los espacios de Ludoteca y Cuenta-Cuentos, un propósito este año fue lograr que más familias peruanas llevaran a sus hijos a los dispositivos, y que logaran hacer vínculos significativos a lo largo de los meses. Esto fue posible al menos con dos familias, la primera eran dos niños Juan de 8 años que desde mi parecer fue quien más se interiorizo en los dispositivos participo de los paseos y de las actividades festivas, desde el día que lo invitamos su mamá estuvo de acuerdo y comenzó a participar desde los primeros encuentros, quien tenía un hermano de Matías de 5 años y la segunda familia eran también hermanos Sofia mayor de 9 y su hermano de Pedro de 6 años.

Juan fue quien asistió desde los comienzos de la Ludoteca y al Cuenta-Cuentos no tuvo ninguna dificultad para acoplarse a la dinámica, al principio pude observar mayor timidez, buscaba compañeros de juegos mediante la ayuda de las practicantes, pero conforme fueron pasando las

semanas el mismo se interiorizo y se acercaba a distintos niños y niñas para jugar, al principio saltaba de mesa en mesa, se podría decir, pero yo creo que estaba explorando y conociendo tanto a los chicos como a los juegos, él era el nuevo. En varias ocasiones pude compartir con él y a diferencia de otros niños y niñas que en principio preferían jugar solo con “la seño” él decía “invitemos a jugar a alguien más o busquemos un juego donde tengamos que ser varios” y así se fue acoplando. Cuando se abrió el taller de ajedrez dentro de la Ludoteca él siempre participaba, me menciono que disfrutaba de ese lugar y de poder jugar con distintos chicos, seguir aprendiendo porque él antes no sabía jugar al ajedrez y quería ser bueno en eso, que las señoras de ajedrez le habían contado que incluso había competencias y que podría participar, eso fue algo que desde mi punto de vista lo entusiasmó ya que al mencionarlo se lo veía muy eufórico y alegre.

Varias semanas después de la llegada de Juan se unió su hermano menor, Matías quien tenía 5 años, su incorporación fue de a poco, quizás porque no había tantos niños/as de su edad con quien jugar, a veces quería jugar con su hermano quien lo incluía pero como los juegos no eran acordes a su edad se aburría rápidamente, momento donde interviene en ocasiones, jugué con el uno a uno, era un niño muy dulce y cualquier juego que se le proponía accedía con facilidad pero la intención era que participara con los otros niños/niñas. Había dos hermanitos un niño y una niña de entre 5 y 7 que la mayoría de las veces jugaban juntos alguna vez fui participe de su hora de juego, así que un día propuse que jugáramos los 4 juntos, los hermanitos rápidamente aceptaron y Matías accedió no muy convencido creo. Jugamos al memotex, estos hermanitos tenían una dinámica particular a la hora de jugar por ello siempre se los veía jugando juntos, a mitad del juego solían cambiar las reglas a su preferencia o había conflictos entre ellos durante el desarrollo del juego. Fue un poco controversial y no duró mucho tiempo nuestro juego de a cuatro, con mi compañero de juego inicial quedamos solos para terminar de jugar, ya que también solía suceder

con estos hermanitos, que no terminaran los juegos “saltaban de juego en juego” porque decían que se aburrían. La inclusión de Matías fue despacio, un factor que desde mi parecer tuvo influencia fue que semanas posteriores a su llegada también llegaron los otros hermanitos de su misma nacionalidad Sofia y Pedro, como ambos hermanos menores de estas familias tenía 6 y 5 años fueron los compañeros de juegos perfectos el uno para el otro, lo que si fue muy difícil es que quisieran jugar con otros niños y niñas, eran muy traviesos y les encantaba correr y moverse así que con ellos desarrollábamos muchos los juegos motores, ya que los juegos de mesa no eran sus favoritos. Al estar juntos tenían mucha energía lo cual requería que les presentáramos diferentes propuestas de juegos para mantenerlos entusiasmados. Ellos no asistían todas las semanas y si uno no asistía, el otro tampoco se quedaba. Por lo tanto, pienso que el equipo no logró una integración completa con estos niños. Sin embargo, en diferentes oportunidades, pude observar momentos significativos en los que compartieron con otros niño y niñas. Como un día en el que estaban jugando con Santiago el niño con quien habíamos jugado al memotex, él también solo solía jugar con su hermana o sus tíos que tenía 10 años y el 5. Pero en esta ocasión se encontraban los tres pequeños jugando afuera con unas pelotas de telas, había llovido así que en las orillas de la calle se había juntado agua, cada niño estaba jugando con una pelota, no sé cuál era de dinámica de su juego, pero lo que me llamo la atención que este Santi, que no solía jugar fuera de su grupo familiar compartió su pelota a su compañero de juego ya que la de este había quedado toda embarrada y decidieron cambiar de juego para poder seguir jugando los tres pero ahora con dos pelotas, fue algo que llamo mi atención porque a este niño le constaba el compartir los juguetes y también era difícil que buscara nuevos compañeros de juegos al igual que los niños peruanos, creo que es propio de la edad la unión que hicieron que va más allá de su nacionalidad compartían edad y gusto en los juegos.

Pedro llego a la Ludoteca por su hermana mayor, luego del receso invernal la primera semana de julio me toco ir a recoger a los niños y niñas por su casa ya para esta época no solo íbamos a las casas de los niños y niñas que asistían ya a la Ludoteca, sino que también nos acercábamos a otras casas a consultar si había niños y niñas que quisieran asistir a la Ludoteca, es así como llegue a la casa de Sofia. Su mamá no estuvo muy convencida de que la niña fuera a la Ludoteca, ellos vivían haciendo cruz con el salón, así que le explique donde nos encontraríamos, cuál era la dinámica y que yo me encargaría de traer a su hija a casa cuando terminara la actividad, también le ofrecí que podía ir con nosotras para conocer el lugar a lo cual accedió y así dio el permiso de que su hija asistiera a la Ludoteca siempre y cuando la pasáramos a buscar y luego llevar. Hasta este momento no tenía conocimiento de la existencia de su hermano menor, fue recién luego del receso invernal, a fines del mes de julio, ese miércoles de Ludoteca se realizaron las invitaciones para ir a la muestra de Bruno Munari, la cual menciono en el apartado anterior, pero como solo era para quienes asistían al Cuenta-Cuentos y esta niña solo había ido un jueves y los cupos eran limitados mi coordinadora priorizaban a quienes asistían con anterioridad pero si le ofreció a la mamá que podían ir con nosotros si ella asistía ya que los jueves de Cuenta-Cuentos los practicantes de trabajo social no participaban de las actividades y necesitábamos más personas adultas para cuidar a los niños y niñas ella accedió pero si podía llevar a su otro hijo, Pedro, porque no tendría con quien dejarlo a lo cual no hubo ninguna objeción si no todo lo contrario y también se lo invito a participar siempre que quisiera de ambos dispositivos.

Sofia siguió asistiendo a ambos dispositivos, en sus primeros encuentros me dedique a contarle del espacio he invitarla a unirse a los juegos, la mesa de arte y ella estuvo muy dispuesta a participar, pero no se desprendía de mi en los primeros encuentros, incluso cuando íbamos a la mesa de arte que se desplegaba en algunos días y no todas las semanas ella necesitaba estar

acompañada, como siempre se la iba a buscar a su casa, sin planificación se dio que siempre ella se quedaba con la practicante que la iba a recoger y jugaba con ella, luego estableció un vínculo con una de las practicante de la Universidad Nacional por lo tanto no pase tanto tiempo con esta niña, pero en las reuniones que realizábamos luego de la Ludoteca ya fuese para planificar o hablar de situaciones particulares, comentamos la inserción al espacio de esta niña la cual hasta finales de año no pudo tener un compañero de juego, será algo que se deberá seguir trabajando.

10.1.6 Un viaje mágico: salida de territorio.

Durante las últimas semanas, se notó como se empezaban a acercar los últimos días en la Ludoteca, porque los chicos comenzaron a preguntar si volveríamos el año que viene, conscientes de que los practicantes cambian de un año a otro. Llego en momento de ir pensado y armando la salida del espacio, en las últimas tres semanas junto con los chicos de trabajo social y las practicantes de psicología se realizaron actividades diferentes para ir despidiéndonos de manera especial.

En el penúltimo encuentro, se llevó a cabo una intervención en el dispositivo de Ludoteca por parte de los practicantes de trabajo social, en la cual se realizó una actividad con masa de sal. Durante la preparación previa a ese día, se construyó una maqueta del espacio físico de la Ludoteca, con las mesas y los demás elementos del espacio. La consigna de la actividad consistió en recrear en masa de sal un juego, libro, momento o a ellos mismo en la Ludoteca, con el propósito de luego colocarlo en la maqueta para rememorar los momentos vividos durante los meses transcurridos. Para el desarrollo de la actividad, se organizaron diferentes estaciones, una donde los niños y niñas buscaban la masa, otra donde podían realizar las manualidades y finalmente un área con la maqueta donde colocarían sus creaciones.

El rol de los practicantes fue brindar asistencia y orientación, tanto para ayudarles a pensar que querían crear como para plasmarlo en la masa. Durante el desarrollo de la actividad, surgió la necesidad de improvisar, ya que varios niños y niñas querían llevarse sus creaciones en lugar de dejarlas en la maqueta por lo tanto se negoció que hicieran dos creaciones, una para llevarse y otra para dejar en el lugar. También surgieron varias “guerritas de masa entre los niños y niñas que terminaban antes y debían esperar, por lo que decimos organizar juegos alternativos con masas para evitar accidentes, una vez que todos terminaron sus creaciones y las colocaron en la maqueta, nos acercamos a ella y quienes quisieron tuvieron la oportunidad de contar que habían hecho y porque lo eligieron. Mayormente surgieron relatos sobre los juegos que más les gustaba o sobre ellos mismos jugando con sus amigos, así como también algunas creaciones de las salidas, como un niño que hizo los libros texturados de la exposición de Bruno Munari. También salieron a la luz las piezas de ajedrez, un juego muy popular en el dispositivo. Fue una tarde increíble para poder ver plasmado todo lo que se hizo durante esos meses, recordar anécdotas y los momentos compartidos.

Y el último día llegó, para este día volvimos a sacar los juegos de mesa ya que en los últimos encuentros no los habíamos utilizado. Debido al calor no habíamos tenido tanta concurrencia en los encuentros anteriores, pero ese día contamos con 49 niños y niñas, todos aquellos que en algún momento del año habían ido. Como actividad especial, se realizó una guirnalda con fotos de diferentes momentos de la Ludoteca, del Cuenta-Cuentos y de los paseos o días especiales, se propuso a los niños y niñas que eligieran su momento favorito del año y lo compartieran a través de un mensaje corto o un dibujo en pequeñas hojas de colores y antes del cierre los leímos y compartimos entre todos.

Durante este día los niños y niñas formaron grandes grupos para juegos, no eran dos o tres como el principio, por ejemplo, que en una mesase jugo al “uno” en el juego había fácilmente diez participantes, en otra mesa se jugó al bingo, los más pequeños jugaban todos juntos en su tablón incluso varios construyeron con bloques y ladrillitos algunas estructuras, me resulto muy frutífero ver como se había integrado el grupo y que todos jugaran juntos.

Algunos ya sabían que era el último día que realizaríamos actividad mientras que a otros se lo informamos ese día, explicando que teníamos estas actividades especiales porque era nuestro último encuentro que ellos seguirían con la Ludoteca el año que viene, pero como saben vendrían otras prácticas. Fue una tarde emotiva, que estuvo lleno de abrazos de parte de los chicos y chicas los cuales eran gratamente recibidos. Infaltable en el último encuentro un momento de merienda para compartir entra todos, los practicantes nos dividimos mientras algunos preparábamos la merienda, otros practicantes llevaron a los chicos fuera del centro comunitario donde se habían preparado algunas actividades motoras.

Como era el día de cierre habían venido todos los niños y niñas que en algún momento del año pasaron por la Ludoteca fue hermoso poder compartir una tarde todos juntos, aunque con algunos asistían menos que a otros, fueron parte del dispositivo y compartimos muchos momentos justos. Fue un cierre lleno de emociones, donde se valoró el tiempo compartido, mientras los niños y niñas merendaban los practicantes les dimos este mensaje, agradeciéndoles por dejarnos ser parte de su espacio, ya que nosotros solo íbamos de paso, ese lugar fue pensado para ellos, pero son ellos quienes lo han hecho propio.

10.2 Análisis y Síntesis de la experiencia.

10.2.1 Ludoteca como un dispositivo: entramado de subjetividades, lo comunitario y el juego.

La Ludoteca es un dispositivo en tanto que da cuenta de un ensamblaje heterogéneo que incluye tantos elementos materiales, como es un lugar físico y los juegos, y elementos inmateriales como discursos, saberes y relaciones de poder. Estos elementos se organizan en función de una estrategia o propósito (Deleuze 1990). Este se hace presente en el objetivo general de los dispositivos de Ludoteca y Cuenta-Cuentos los cuales son promover el desarrollo integral de niños y niñas a través del juego y fomentar el vínculo entre las infancias de la comunidad. En ambos se busca dar lugar a la participación infantil, se promueven el encuentro entre las infancias, a la vez que se posibilitan espacios para que puedan expresarse libremente (Registros abril 2023).

La Ludoteca no se limita a ser un espacio físico destinado al juego, sino que constituye una red compleja de discursos y prácticas que configuran subjetividades y conductas tanto en los niños y niñas como en las personas adultas que forman parte de su organización (Agamben, 2011). La Ludoteca busca promover el juego como un derecho fundamental de las infancias, implementar prácticas inclusivas y fortalecer la interacción comunitaria.

En sus inicios la Ludoteca funcionaba de manera móvil instalándose distintas zonas del barrio, de esta manera se genera un acercamiento a los niños y niñas. Esta modalidad tenía el desafío de adaptarse a las condiciones del contexto como por ejemplo el clima. Con el pasar de los años la Ludoteca se instaló en el playón del centro vecinal, lo que marcó un cambio importante en su dinámica. El nuevo espacio posibilitó que los niños y niñas acudieran por su cuenta al dispositivo, las personas adultas, profesionales y practicantes se acercaban a las casas de los niños y niñas para invítalos a asistir a la Ludoteca. Teniendo un lugar, día y horarios fijos y se adoptó

esta modalidad de invitar a la comunidad y con el pasar del tiempo algunos de los niños y niñas comenzaron a llegar solos a la Ludoteca (Registros abril 2023).

A mediados del año 2023 la Ludoteca se trasladó al centro comunitario de La Morera, este cambio amplió las posibilidades de funcionamiento, permitió incorporar nuevas actividades y modalidades. Al contar con estructuras físicas se pudieron realizar juegos de lanzamiento, colgar material para distintos juegos, incluso decoraciones (Registros agosto 2023). Según Deleuze (1990) los dispositivos están en constante transformación, adaptándose a las necesidades del contexto y de los sujetos que los habitan.

Al buscar y llevar de regreso a sus casas a los niños y niñas, se generaron oportunidades de dialogo con las familias. En una ocasión, una madre expresó su agradecimiento hacia las actividades organizadas por el dispensario, destacando su importancia para los niños y niñas no pasarán todo el día en la calle. Además, mencionó que su hijo había logrado formar amistades en la Ludoteca, lo que contribuyó a que no estuviera tanto tiempo solo (Registro septiembre 2023). De acuerdo con Deleuze (1990) los dispositivos emergen para abordar problemáticas específicas en un contexto determinado. Es importante reconocer que la Ludoteca se inserta en un proceso histórico dentro del barrio, donde las necesidades y las demandas comunitarias han sido identificadas a lo largo del tiempo. En este caso, la Ludoteca no solo responde a una carencia de espacios seguros para el juego y la socialización, sino que también se ha consolidado como un espacio significativo gracias a la apropiación comunitaria. Como señala Montero (2006), los dispositivos comunitarios adquieren relevancia y sostenibilidad en la medida en que son reconocidos, valorados y apropiados por los sujetos que los habitan. El agradecimiento de la madre refleja esta apropiación, evidenciando cómo la Ludoteca ha sido integrada como un espacio de encuentro.

Los dispositivos modelan las maneras en que los sujetos se perciben a sí mismos y se relacionan con los demás, es decir, que los dispositivos son productores de subjetividades (Agamben 2011). La Ludoteca organiza dinámicas lúdicas que permiten la emergencia de subjetividades múltiples, configurada a través de las interacciones que se desarrollan en la hora de juegos y en las experiencias vividas en el espacio.

En la Ludoteca, se presentaban diversidades de juegos y juguetes. Los ladrillos, legos y maderas eran populares entre los niños y niñas. Allí se despliega la imaginación construyendo desde autos, casas e incluso fuertes de tamaño real donde se crean historias. Los juegos creativos organizaban interacciones basadas en la imaginación y la autoexpresión, permitiendo que los niños y niñas interactúen generando vínculos entre los participantes ya que tienen que acordar diversas elecciones, desde la creación que realizarán, como la construirán, hasta los roles a cumplir dentro de la historia que contarán luego de finalizar su creación.

En el dispositivo, algunos niños y niñas presentaron interés por el ajedrez, uno de los practicantes dedicó estudiar en profundidad el juego para poder guiar a los niños y niñas que habían mostrado interés. Había niños y niñas que ya tenían un conocimiento previo del juego y así se fue desarrollando un espacio dedicado a este juego. Pero a mediados del año 2023 con la incorporación de un centro comunitario, se destinó una de las salas para el desarrollo del taller de ajedrez dentro de la Ludoteca. Fue posible incorporar un espacio dedicado a quienes querían aprender este juego y se contrató a una profesora de ajedrez.

La Ludoteca puede ser entendida como un dispositivo social y simbólico, donde se organizan formas de interacción permitiendo que, a través de las dinámicas lúdicas, se produzcan encuentros desde la diferencia y se configuren subjetividades múltiples (Deleuze, 1990; Agamben, 2011) al ofrecer una variedad de juegos y actividades que permiten que cada niño y niña participe

desde sus intereses. El ajedrez, en este caso, se convierte en un espacio donde los niños y niñas que comparten este interés pueden interactuar aprender unos de otros y la rotación de compañeros/as promueve la creación de vínculos desde el juego. Al permitir que los niños y niñas se relacionen desde sus diferencias individuales, se favorece el desarrollo de su subjetividad múltiple en constante evolución tal como señala Barrault (2007). Este enfoque subraya el potencial del dispositivo de Ludoteca como una herramienta para la configuración de relaciones sociales significativas.

10.2.2 La Ludoteca, un espacio de encuentro y construcción social.

La Ludoteca entendida como un espacio dinámico de interacción social representa un escenario clave para el desarrollo comunitario y el fortalecimiento de vínculos entre niños y niñas. Los espacios de encuentro no solo transforman las formas de habitar la comunidad, sino que también promueven aprendizajes compartidos y significativos (Barrault, 2007). La Ludoteca no se limita a ser un lugar físico destinado al juego, sino que se convierte en un espacio de construcción comunitaria. Esta dinámica se evidencio en actividades como la creación de la “curelectica”, llevada a cabo durante uno de los últimos encuentros. La actividad comenzó con la lectura de cuento protagonizado por una familia con una mamá de ocho hijos, quien se dedicaba a inventar objetos que la ayudaban con los que hacer del hogar. Uno de estos inventos fue una “curelectica”, un medio de transporte diseñado para llevar a todos sus hijos al colegio. Inspirándose en esta historia los y las practicantes propusieron a los niños y niñas construir su propia “curelectica”. Aunque inicialmente la actividad no despertó interés entre los niños y niñas de mayor edad, durante la construcción de la “curelectica” les surgió de manera espontánea la idea de asumir el rol de semáforos. Estos semáforos, serían hallados a lo largo del recorrido, que tendría lugar al finalizar la construcción de la “curelectica”. Como parte de esta iniciativa, crearon adivinanzas que debían

resolverse cada vez que el semáforo se encontraba en rojo para permitir el paso (Registro octubre 2023). El sentido de pertenencia se refuerza en los espacios de encuentro que promueven interacciones sociales, fomentando la cohesión comunitaria (Maya Jariego 2004) Se podría pensar que este cambio frente a la actividad por parte de los chicos y chicas de mayor edad refleja que en la Ludoteca los niños y niñas desarrollan un sentido de pertenencia y apropiación del espacio tanto de la Ludoteca como del barrio recorriendo sus calles mediante un juego.

La Ludoteca, como espacio de encuentro y estrategia de intervención comunitaria, refleja los principios de APS. Este enfoque organiza redes de atención primaria que suministran servicios de calidad basados en los recursos disponibles (Ase & Buriyovich, 2009). La psicóloga del CAPS N°77, la trabajadora del social del CAPS N°99 y junto la red “Remando Entre Barrios” han logrado el crecimiento del proyecto a lo largo de los años. La Ludoteca comenzó siendo móvil sin tener un lugar físico y con escaso material para llevar adelante el dispositivo, fueron la psicóloga y la trabajadora social quienes organizaban colectas de donaciones para adquirir juegos, juguetes o materiales que les permitieran crear diversos juegos. Desde sus inicios la Ludoteca ha demostrado autogestión y empoderamiento comunitario, esenciales para fomentar la participación activa y el compromiso de la comunidad. Promueve un enfoque de derechos en salud, asegurando la participación activa de la comunidad y destacando la importancia del trabajo interdisciplinario y en red para fortalecer las prácticas comunitarias generadoras de salud (Ase & Buriyovich, 2009; Parra, 2016). Con el pasar de los años comenzaron a contar con nuevas posibilidades como el espacio físico, la colaboración con la red fue crucial para el desarrollo del proyecto, permitió articular esfuerzos y recursos facilitando la creación de un espacio físico, esta colaboración interinstitucional refuerza la capacidad local y fomenta la sostenibilidad de las intervenciones comunitarias (Montero,1984). A partir de mediados del año 2023 se contó con centro comunitario

de la fundación “La Morera” así el alcance del dispositivo de Ludoteca fue mayor en la comunidad. Los espacios de encuentro promueven interacciones sociales y redes de apoyo que favorecen el sentido de comunidad (Maya Jariego 2004). La Ludoteca, como parte de la red “Remando entre Barrios”, participa en reuniones periódicas. Al comienzo del año, todos los miembros se reúnen para abordar las problemáticas presentes en el barrio, así como para presentar propuestas, incluyendo aquellas que se retoman anualmente como la Ludoteca. En este espacio se planifican actividades conjuntas, tales como la gran kermés de invierno o el festejo del Día de las Infancias, las cuales son organizadas de manera detallada a lo largo de diversas reuniones durante el año. Al finalizar el período anual se realiza una reunión adicional destinada a llevar a cabo una evaluación general, identificar puntos de mejora y establecer prioridades frente a las necesidades aún no cubiertas. Este tejido interinstitucional es necesario para afianzar los lazos comunitarios y generar un entramado de recursos compartidos (Maya Jariego 2004).

La Ludoteca se configura como un espacio de encuentro que permite suspender lo cotidiano y crear un espacio-tiempo alternativo (Barrault, 2007). En actividades como la del último día donde se realizó una guirnalda con fotos de diferentes momentos vividos en el año, se propuso a los niños y niñas que eligieran su momento favorito del año y lo compartieran a través de un mensaje corto o un dibujo y antes del cierre los leímos y compartimos. Así como también lo fue la maqueta de la masa de sal construida en el penúltimo encuentro, la consigna de ese día fue recrear con masa de sal un juego, libro, momento especial o a ellos mismos en la Ludoteca. Luego estas creaciones fueron colocadas en la maqueta previamente realizada por los practicantes que simulaba el espacio físico de la Ludoteca, allí se secaron las creaciones y la maqueta fue exhibida en el cierre de la Ludoteca y los niños y niñas que observaron la maqueta este día contaban a sus amigos/as cuales eran sus creaciones y se escucharon relatos de diferentes encuentros a partir de

los juegos momentos recreados en la maqueta (Registro noviembre 2023). Todos esos momentos relatados no solo tuvieron la inmediatez del día a día, sino que también permitieron resignificar las experiencias vividas durante el año. Los niños y niñas resignifican sus experiencias en el espacio de Ludoteca, trasformando sus recuerdos en algo tangible como dibujos, frases o manualidades con masa de sal, estos elementos facilitan la comunicación y el intercambio de historia entre los niños y niñas, al compartir sus creaciones se construye una narrativa colectiva sobre su participación en el dispositivo, generan una memoria compartida favoreciendo los lazos de la comunidad. Estas prácticas refuerzan la idea de la Ludoteca como un lugar de encuentro donde se hace comunidad (Maya Jariego, 2004).

10.2.3 Los juegos cooperativos una herramienta para construir comunidad.

En el año 2023 los juegos cooperativos tuvieron un papel relevante en el desarrollo del dispositivo de Ludoteca, la licenciada en psicología del CAPS N°77 propuso que se incluyeran los juegos cooperativos en la Ludoteca, los cuales inicialmente surgieron para finalizar cada encuentro. Posteriormente fueron teniendo mayor protagonismo en el dispositivo. (registro mayo 2023). Cascon (2007) define a los juegos cooperativos como aquellos en los que la colaboración entre participantes es un elemento esencial. Aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica. Se trata de que todos/as tengan posibilidades de participar, y no hacer de la exclusión/discriminación el punto central del juego.

Llegando a finales de año se realizó un encuentro en la Ludoteca donde todos los juegos fueron cooperativos, uno de ellos fue "Que el globo no caiga", la dinámica consistió en que los niños y niñas debían mantener los globos en el aire sin tocarlos con las manos, solo con toques de

otras partes del cuerpo, dentro de una zona delimitada con cinta en el suelo. El nivel de dificultad aumentaba a medida que se añadían más globos. En un inicio, algunos niños y niñas manifestaron su descontento al considerar que el juego era aburrido debido a la ausencia de un ganador. Sin embargo, al comenzar a jugar, se involucraron de tal manera que no deseaban detenerse. Se apoyaban mutuamente para mantener los globos en el aire, reiniciando el juego en caso de que uno cayera, lo cual evidenció un gran disfrute y compromiso con la actividad (registro noviembre 2023). Los juegos cooperativos proponen coordinar esfuerzos, comunicarse y apoyarse. Al no existir un perdedor único, tanto el disfrute como la frustración, si no se logra el objetivo del juego, son compartidos. Así se refuerza el sentido de pertenencia, un elemento central del espacio de encuentro (Barrault, 2007),

Otro de los juegos que se realizaron ese día fue una especie de rompecabezas donde se había que armar cuadros de diferentes colores. Se distribuyeron las partes de cinco cuadrados en cinco sobres, que contenían piezas mezcladas de los cuadrados. Se entregó un sobre a cada niño/niña y debían encontrar las piezas que les faltaban para completar el cuadrado. Aunque originalmente se había pensado en este juego para niños y niñas de entre 8 a 10 años, las diversas edades resultaron en una dinámica en la que niños y niñas de mayor edad asumieron roles más estratégicos, intentando unir las piezas de los cuadrados, mientras que los más pequeños se encargaban de buscar las piezas. (Registro noviembre 2023). En este juego cooperativo la consigna no establecía roles específicos, lo que permitió que los niños y niñas organizaran la dinámica de manera autónoma, favoreciendo la participación activa de todos los jugadores, ya que cada niño y niña encontró el lugar desde donde podía aportar. En lugar de generar jerarquías integraron la diversidad para lograr una meta común, un espacio de encuentro permite la existencia

plena de los sujetos en su alteridad y diferencia (Barrault, 2007), este juego cooperativo permitió valorar la pluralidad y la participación de todos.

A pesar de que están presentes dinámicas competitivas en otros espacios de la vida de los niños y las niñas, incluso en otros juegos dentro de la Ludoteca, presentar los juegos cooperativos e introducir una dinámica de colaboración se podría decir que se comienza a generar un cambio en la percepción de los participantes.

10.2.4 Personas adultas promoviendo la agencia infantil en la Ludoteca.

En este apartado se describirá el rol de las personas adultas en el dispositivo de Ludoteca. Este se caracteriza por ser un mediador entre los niños/niñas y las actividades lúdicas, favoreciendo un ambiente en el que puedan expresarse libremente (Monroy Antón, & Sáez Rodríguez, 2011). Se propone un replanteamiento del rol de las personas adultas como facilitadoras, que deben adoptar una posición que fomente el protagonismo infantil, respetando su capacidad para construir sentido (Carli, 1999).

10.2.4.1 Transformando vínculos: Relaciones horizontales en la Ludoteca.

En los encuentros, los practicantes no se posicionaban como figuras de autoridad que dictan las reglas del juego, sino como participantes del juego juntos a los niños y niñas, compartiendo el espacio lúdico desde una perspectiva igualitaria. Al disfrutar de los juegos con los niños y niñas, los/as practicantes se encontraban jugando. Pero incluso en esos momentos, se daban instancias de escucha hacia las infancias, compartiendo con ellas desde una relación horizontal (Moscoso, 2008). Este aspecto es clave para el giro pedagógico, ya que las infancias tienen un rol protagónico como agentes activos en el dispositivo (Carli, 1999).

En ocasiones, surgían discusiones entre los niños y niñas, ya sea porque no se ponían de acuerdo en algún juego o para compartir recursos como los ladrillos o piezas en los juegos de

construcción. En estas situaciones los/as practicantes debían intervenir. Siempre se buscaba que estas intervenciones fueran desde el lugar del diálogo de modo que pudieran resolver el conflicto y el/la practicante fuese un/a mediador/a frente mismo, priorizando la escucha y el diálogo ante la imposición de normas (Recopilado de registros 2023). La intervención de los/as practicantes en la Ludoteca se alinea con el giro pedagógico propuesto por Carli (1999), propone pasar de la idea de niños y niñas como seres subordinados hacia una relación más igualitaria, donde las personas adultas resulten mediadores.

Como se ha mencionado anteriormente, un dispositivo es generador de subjetividades (Agamben 2011). Desde esta arista del análisis, las personas adultas como mediadoras no solo facilitan el encuentro entre pares, sino que también contribuyen a la configuración de subjetividades más autónomas de los niños y niñas. Sin embargo, es importante reconocer que la mediación no puede ser neutral. Las personas adultas siempre actúan desde un lugar de poder y este lugar que ocupan puede ser utilizado para abrir posibilidades de diálogo y escucha, sin caer en la imposición de normas, pero tampoco en la ausencia de límites.

10.2.4.2 Trabajando un enfoque integral y comunitario

La llegada de nuevos/as estudiantes de psicología y trabajo social de la Universidad Nacional de Córdoba a mediados del mes de mayo del año 2023 resultó clave para fortalecer el funcionamiento de la Ludoteca. Si bien este espacio ya contaba con lineamientos y una dinámica propia, la incorporación de practicantes aportó significativamente al desarrollo y sostenimiento del dispositivo. En este contexto, la creación de vínculos y el trabajo en equipo se posicionaron como aspectos fundamentales para garantizar funcionamiento del espacio. El trabajo colectivo en Psicología Comunitaria es esencial para el desarrollo de proyectos que promuevan transformaciones sociales (Montero, 2006), lo cual se reflejó en la experiencia de los/as

participantes de la Ludoteca. La planificación de actividades fue un eje central en su trabajo, ya que incluía propuestas más allá del juego, como la organización de paseos, actividades para días especiales, juegos cooperativos, entre otros (Recopilado de registros 2023). En cada propuesta se busca garantizar el protagonismo de los niños y niñas, concebido desde una perspectiva de derechos.

10.2.5 La Ludoteca como escenario de participación infantil.

La Ludoteca es un espacio para la participación infantil, donde los niños y niñas son protagonistas y se desenvuelven como actores sociales. Eligen con quién quieren jugar y a que juegos, los/las primeros/as en llegar ayudan al armado de los tableros a la selección de juegos utilizados en el día.

Muchos de los niños y niñas asisten a la Ludoteca de manera autónoma, lo que resulta en que algunos de ellos llegaran antes del inicio de las actividades. En numerosas ocasiones, los niños y niñas actuaban como guías para los/as practicantes, especialmente durante los primeros encuentros. Ellos/as les indicaban a los/as practicantes cuáles niños y niñas eran nuevos así podían recibirlos, pero a menudo eran los niños o niñas quienes les presentaban la Ludoteca a los nuevos integrantes. Gracias a su participación año tras año, conocen el espacio, en cambio los/las practicantes se renuevan cada año (Recopilado de registros 2023).

La participación infantil implica no solo la presencia de los niños y niñas en las actividades, sino también su capacidad de contribuir en las dinámicas y decisiones que configuran su entorno (Montero, 2006). En este sentido, la Ludoteca fomenta la participación activa, ya que los niños y niñas han generado un espacio donde se desenvuelven como actores sociales, es decir, sujetos con agencia y capacidad para transformar su realidad (Corvera, 2011). Los niños y niñas actúan y transforman su entorno, ellos deciden cuándo y cómo presentarse en la “Ludo” y también

organizan la recepción de los demás. Asumen un rol de gestión sobre su propio espacio de juego y socialización (Becerra, 2015).

Los niños y niñas como guía de los practicantes evidencian un vínculo horizontal con las personas adultas, en el que ambos contribuyen a la construcción del espacio y las dinámicas de la Ludoteca (Moscoso, 2008).

Las actividades extraordinarias dan cuenta de participación infantil en la Ludoteca. Para el día de las infancias se llevó a cabo un mural de papel a partir de dibujos realizados por los niños y niñas con la técnica de collage y se los/as invito realizar un dibujo de lo que más les gustara de la Ludoteca (Registro agosto 2023). En esta actividad decidieron qué dibujar, cómo recortar, qué elementos pegar. Se apropiaron de la actividad y construyeron colectivamente el mural. Al finalizar, se incentivó a los niños y niñas a compartir el significado de sus creaciones, lo que permitió vislumbrar narrativas personales en torno a los juegos preferidos, momentos compartidos con amigos/as. Una de las niñas expresó que todos los encuentros de la Ludoteca eran especiales porque es un lugar donde pueden jugar y allí encontró compañeros de juego porque antes ella “jugaba sola” (Registro agosto, 2023). Momentos como ese es donde se escuchaban las voces de las infancias.

El espacio de Ludoteca promueve el protagonismo de los niños y niñas, Ignacio Martín-Barro (1985) propone que la intervención debe ayudar a las comunidades a liberarse de estructuras de poder opresivas. Los niños y niñas a menudo alejados de las decisiones que afectan sus vidas, encuentran en la Ludoteca un espacio de emancipación donde sus voces se escuchan y sus acciones contribuyan a transformar el entorno. En varias ocasiones, se observó como proponían modificaciones en las reglas de los juegos o sugerían nuevas actividades para realizar en la ludoteca, como lo fue por ejemplo el tablón de arte. Muchos niños y niñas mostraban un interés

por dibujar, lo cual se evidenció a través de sus solicitudes constantes, dado que esta actividad era más habitual del dispositivo de Cuenta-Cuentos. Frente al deseo presentada por ellos/as las personas adultas decidieron colocar un tablón de arte en algunos encuentros de la Ludoteca escuchando las voces de los niños y niñas.

Los paseos organizados en la Ludoteca fueron pensados con el objetivo de fomentar la participación infantil. Las exposiciones y actividades fuera del barrio buscaban que los niños y niñas pudieran participar e interactuar. En la exposición de la obra de Bruno Munari, una de las actividades fue recorrer el laberinto táctil donde las personas adultas tenían que guiar a los niños y niñas para que pudieran entrar con los ojos cerrados bajo la consigna “no se puede NO tocar”. Esta actividad proponía experimentar las texturas para investigar las posibilidades comunicativas de los materiales y las sensaciones que se producen (Registro Julio, 2023). Se posicionó como protagonistas de la experiencia a los niños y niñas, reconociendo su capacidad de interpretar y resignificar el entorno desde su propia mirada. Según Moscoso (2008), el protagonismo infantil implica que los niños y niñas no sean receptores pasivos de las dinámicas propuestas por las personas adultas, sino que participen activamente en la construcción de significados y en la apropiación de los espacios culturales.

La concepción las infancias como sujetos de derechos y actores sociales implica repensar el vínculo entre personas adultas y niños/as, el adulto/a debe facilitar la expresión y participación de los niños/as en la construcción de su experiencia (Carli, 1999). En el laberinto se aprecia como personas adultas se convierten en facilitadores de los niños y niñas al guiarlos para que ellos puedan experimentar.

En la muestra también se encontraba la sala de juegos y libros, diseñada como un espacio para habitar y jugar con las publicaciones del autor. Correspondientes a fragmentos de los libros

en tamaño de gigantografía a modo de libro interactivo. Además, la muestra contaba con transparencias para hacer animaciones, juegos de arquitectura, entre otros. Luego en el laboratorio de papel, los chicos y chicas realizaron la creación de “libros ilegibles” y “esculturas de viaje” o “pop de bolsillo” (Registro julio, 2023). Los niños y niñas producen su propia cultura infantil siendo un conjunto de prácticas, creencias, valores y formas de expresión que los niños y niñas desarrollan y comparten entre ellos, diferenciándose de las culturas de las personas adultas (Calderón Carrillo, 2015). Las actividades en la muestra ofrecían un espacio simbólico para que cada niño y niña proyecte y reinvente la propuesta inicial de las personas adultas, legitimando su forma particular de crear y relacionarse (Calderón Carrillo, 2015). En estas actividades se invita a los niños y niñas a construir sus propias producciones artísticas, se les da libertad creativa, se fomenta la imaginación y el criterio propio.

Durante el paseo algunos/as dieron a conocer que era la primera vez que salían de su barrio para ir al Centro de la ciudad o a un museo (registro julio, 2023). La participación infantil promueve el desarrollo personal y comunitario, y aunque tiene una sólida base legislativa como lo es la Convención Internacional de los Derechos del Niño -CDN- o la ley 26.061 de nuestro país que establece un marco normativo para la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en la práctica sigue siendo una meta por alcanzar (Novella Camera 2012). El paseo por el museo presentó una oportunidad para que los niños y niñas conocieran nuevos lugares de su ciudad, favoreciendo la construcción de nuevas experiencias y aprendizajes. La participación infantil se hace visible en la exploración activa de entornos, la creación colectiva de obras, la toma de decisiones en el juego y en como los niños y niñas se apropian de los espacios y tiempos a través de sus propias iniciativas y expresiones. Estas experiencias permiten a las infancias ampliar

su comprensión del mundo a través de la interacción con otros y con nuevos contextos (Flores Osorio, 2014).

10.2.6 Infancias en acción: creando comunidad.

Un rol activo por parte de las infancias se puede apreciar frecuentemente en la Ludoteca. A continuación, se tomarán tres momentos que tuvieron lugar durante el desarrollo de las actividades en el año 2023 que ilustran esto concepto.

Como primer momento se hará alusión a una conversación con un niño, a quien se denominará Javier. Javier acudía a la Ludoteca desde el barrio el Tropezón en su bicicleta, en ocasiones solo y a veces acompañado de un grupo de niños/as, quienes, en sus palabras “los tenía a su cargo para que vengan a jugar” (Registro julio, 2023). Durante la conversación Javier expresó que estos niños/as estaban a su cargo porque el ya no era “chico”, afirmaba: “seño yo ya soy grande cumplí los 10 este año”, y por ello podía traer a otros niños/as a la Ludoteca. Este niño comentaba los cambios en el entorno del barrio señalando que cuando era pequeño su madre le permitía salir a jugar, podía asistir solo a la Ludoteca, pero “ahora los chiquitos no pueden venir solos porque les puede pasar algo” (Registro julio, 2023). Es a partir de este relato que la Ludoteca se convierte en un escenario donde se tensionan la vivencia de inseguridad en los barrios, la protección grupal y la responsabilidad compartida, enfatizando la necesidad de escuchar la voz de los niños y niñas para comprender las transformaciones sociales que afectan su vida cotidiana (Novella Cámara, 2012). Este niño participaba en la comunidad, procurando que otros niños/as también accedan al derecho al juego, Javier tomando la iniciativa para que otros niños y niñas puedan asistir al espacio de Ludoteca, convirtiéndose en un referente que facilita la participación de los más pequeños, protegiéndolos y motivándolos a asistir.

Un segundo momento tuvo lugar a la hora de compartir juegos como el “Uno”³, un juego de cartas con números o el “bingo”. Son juegos donde aprendizajes escolares aparecen y en ocasiones no todos los niños y niñas tenían los conocimientos requeridos, en estos juegos se pudo evidenciar como los chicos y chicas se ayudaban entre ellos. En el bingo jugaban en equipos completando de a dos los cartones ayudándose a reconocer los números, el/la practicante que se encontrara guiando el juego se veía en la tarea de buscar estrategias para que los niños y niñas que no conocían los números los comenzaran a reconocer y de a poco aprenderlos (Registro septiembre, 2023). La colaboración entre niños, niñas y practicantes se entiende como un proceso activo de ayuda mutua, que fomenta la participación equitativa, siendo el juego una oportunidad de cooperación. La participación implica la capacidad de decidir y contribuir a mejorar las condiciones existentes, aquí, los niños/as construyen sus propias estrategias de colaboración, sortean desafíos y refuerzan valores democráticos (respetar turnos, aprender de otro y con otro), estos juegos crean oportunidades para la colaboración, el refuerzo de aprendizajes y el acompañamiento mutuo (Camps, 2000).

De acuerdo con Carli (1999), para que la infancia sea valorada como un espacio con sentido propio, es esencial que las personas adultas y el entorno de las infancias faciliten estrategias pedagógicas que permitan a cada niño y niña expresarse y aprender según sus ritmos y motivaciones. Al no interferir las personas adultas, los niños y las niñas buscaron maneras de jugar, promoviendo la inclusión, evitando establecer distinciones entre quienes dominaban la totalidad de los números y aquellos/as que aún se encontraban en proceso de aprendizaje. Por lo contrario, estas interacciones se podrían ver como una oportunidad para promover la solidaridad y la creatividad. Desde la perspectiva autonomista de la infancia observar el “crecimiento de los niños y niñas”

³ El uno es un juego de cartas, consiste en competir con otros jugadores con el objetivo de ser el primero en quedarse sin cartas. El primero que lo haga ganará el juego.

implica reconocerlos como sujetos activos con la capacidad de incidir en su propio proceso de desarrollo y en el de los demás (Moscoso, 2008). Al mismo tiempo, los juegos colectivos refuerzan la idea en las que se legitima la participación y se valoran las estrategias de aprendizaje horizontal infancia (Moscoso, 2008).

La presencia de las personas adultas en un rol facilitador favorece el proceso de significación conjunta, intervenir buscando estrategias para que los/as niños/as reconozcan los números, por ejemplo, en lugar de enunciar los números de una manera tradicional y decir “cuarenta y dos”, se optaba por desglosar este número diciendo “el numero formado por un 4 y un 2” (Registro septiembre, 2023). El bingo y el “Uno” son juegos con reglas establecidas que los niños y niñas reinterpretaban y adaptaban en función de sus propias necesidades, en este caso, jugando en parejas. El hecho de ayudarse entre sí en el reconocimiento de los números es un proceso de construcción compartido. El aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que los niños y niñas van dotando de significado a los números en función del contexto de juego y de la interacción con sus pares y las personas adultas. El reconocer al otro es indispensable en el proceso de significación conjunta, ya que la misma emergen en la interacción con otros y no en la subjetividad aislada de cada sujeto (Flores Osorio, 2014). En este suceso descrito los juegos no son una actividad con un significado predefinido, sino los niños/niñas y las personas adultas van construyendo el sentido del juego. A través de la interacción los niños y niñas construyen un significado compartido del juego. Montero (1984, 2006) subraya que el aprendizaje compartido es un factor que fortalece la vida de la comunidad, los niños y niñas no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan lazos de ayuda mutua y cooperación. Al complementarse entre ellos/as, transforman su relación con el aprendizaje y generan un espacio comunitario de práctica en el cual todos crecen (Jiménez Domínguez, 2004).

Retomando idea de la cultura infantil desarrollada anteriormente (Calderón Carrillo, 2015) refiere al conjunto de prácticas, creencias, valores y formas de expresión que los niños y niñas desarrollan y comparten entre ellos, diferenciándose de las culturas de los adultos/as. Esta perspectiva reconoce que los niños y niñas también reinterpretan y transforman estos elementos de manera creativa y original. En este sentido, la creación de los “pup” puede ser entendida como una manifestación de esta capacidad de apropiación cultural, cuando los niños y niñas decoran los paraguas con telas, lentejuelas y botones (Registro mayo, 2023). Aunque la propuesta inicial de intervenir los paraguas provino de las personas adultas, los niños y niñas no se limitaron a seguir las indicaciones, sino que se apropiaron de la actividad, dotándola de significados propios. Desde la creación del nombre “pup” hasta la manera en que los paraguas fueron decorados imprime la creatividad y perspectiva de los niños y niñas, esta capacidad de apropiación es una forma en que las infancias participan activamente en la construcción de cultura, transformando lo externos en expresiones propias (Moscoso, 2008). Los “pup” son un ejemplo de cómo los niños y niñas reinterpretan y resignifican las propuestas que las personas adultas les presentan, haciendo las suyas y adaptándolas a sus propios imaginarios. Es una representación de cómo las infancias co-construyen cultura a través de la apropiación y la creación colectiva.

Por otra parte, los "Pup" resultan símbolos de identidad y cohesión comunitaria, su uso refleja la conexión entre creatividad, identidad y participación comunitaria. Los paraguas intervenidos no solo son una expresión tangible de la imaginación infantil, también solo una herramienta que facilita el encuentro y la interacción entre los niños y las niñas, así como con las personas adultas que forman parte de la Ludoteca. La construcción de comunidad está asociada con la creación de lazos y movilización de los miembros hacia un objetivo compartido (Montero, 1984; 2006). Los “pup” se convirtieron en señales de identidad grupal ya que los niños y niñas que

no llegaban por sí solos a la Ludoteca se dirigían al encuentro del grupo reunido, el cual era identificado por los “pup” (Registro mayo, 2023).

La apropiación de los “pup” como símbolo comunitario refleja como los niños y niñas se sienten parte de un colectivo que se identifica con estos paraguas intervenidos. Como plantean Wiensenfeld (2014) y Montero (2006), la apropiación de símbolos y la participación activa fomentan el sentido de pertenencia y fortalecen los lazos comunitarios. En este contexto los “pup” son un medio que amplía la vinculación de los niños y niñas con el entorno barrial, permitiéndoles reconocerse en sus propias creaciones y en el grupo al que pertenecen. Además, el hecho de que los niños y niñas hayan participado activamente en la creación de estos paraguas intervenidos resalta cómo la Ludoteca funciona como un espacio de expresión creativa y simbólica. A través de estas experiencias, los niños y niñas manifiestan su imaginación y creatividad de manera tangible contribuyendo a la creación de identidad grupal y comunitaria. La participación infantil no solo tiene una dimensión política, vinculada al ejercicio de derechos, sino también una dimensión emocional (Novella Cámara, 2012), que se hace evidente en el significado que los niños y niñas le han atribuido a los “pup”. Este proceso de creación y apropiación fortalece el sentido de pertenencia, mientras que los paraguas intervenidos se convierten en un símbolo que articula identidad, creatividad y comunidad.

11. Conclusiones Finales.

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permitió dar cuenta que un dispositivo como la Ludoteca perteneciente al Centro de Atención Primaria de la Salud N°99 es un espacio promotor de la participación infantil y de la construcción de comunidad con y entre infancias. A partir de una mirada situada y desde un enfoque de derechos, se abordaron las distintas dimensiones que atraviesan el funcionamiento de esta, haciendo foco en las infancias como sujetos activos, en las personas adultas como facilitadoras y en el juego como parte del encuentro.

En relación con los objetivos planteados, se pudo desarrollar una caracterización de la Ludoteca como un dispositivo y espacio de encuentro donde los niños y niñas participan activamente y pueden ejercer su derecho al juego. Es un espacio donde las infancias se vinculan, expresan, descubren el mundo, donde se despliegan y configuran subjetividades, se crean recuerdos y resignifican vivencias. Se configura como un espacio simbólico que habilita modos diversos de habitar la infancia.

Así mismo, se ha logrado recuperar experiencias participativas de los niños y niñas que dan cuenta de capacidad agencial, de su rol activo como sujetos capaces de influir en las dinámicas de la Ludoteca (Novella Camera, 2012). Lejos de ser receptores pasivos de las propuestas adultas, los niños y niñas reconfiguran las actividades desde sus intereses, saberes e imaginarios (Moscoso, 2008), tal como se vio en experiencias como los juegos colectivos donde surgieron estrategias colaborativas, o en la apropiación creativa de los “pup”, que devinieron en símbolo de identidad comunitaria.

Por otra parte, se describió el rol de las personas adultas como facilitadoras, destacando la importancia de construir vínculos horizontales que potencien la autonomía infantil (Carli, 1999), respetando los tiempos de las infancias, sin imponer, pero acompañando. Los/as practicantes lograron integrar el disfrute de las actividades con los niños y niñas como parte de su rol, lo que

les permitió vincularse con las infancias desde una perspectiva más humana y cercana, sin perder de vista su responsabilidad como facilitadores dentro del espacio.

El trabajo colectivo e interdisciplinario emergió como una dimensión central en la experiencia del dispositivo. La incorporación de practicantes de psicología y trabajo social aportó al sostenimiento del espacio, fortaleció su perspectiva integral, generó redes de acompañamiento, planificación y reflexión conjunta. En este sentido, la intervención se enmarca dentro de los principios de la psicología comunitaria y de APS.

Por lo tanto, se puede afirmar que la Ludoteca constituye un dispositivo que busca fomentar la garantía de derechos, la apropiación de estos por parte de las infancias y su construcción colectiva. Su potencia reside en habilitar espacios para el juego, la palabra y la participación, al tiempo genera condiciones para la configuración de subjetividades diversas.

Para el desarrollo del presente trabajo, fue necesario desarrollar un proceso de reflexividad. Se puede afirmar lo anterior debido a que en el primer momento la sistematización estuvo centrada exclusivamente en los juegos cooperativos. No obstante, al retomar los registros de campos y reinterpretar las experiencias vividas desde una nueva perspectiva, emergieron nuevos significados que inicialmente no habían sido apreciados. Este ejercicio de reelaboración permitió redefinir el eje de sistematización, revelando que la Ludoteca trasciende su carácter de espacio dedicado a los juegos para consolidarse como un dispositivo de participación infantil, construcción comunitaria y que aloja subjetividades de las infancias.

La Ludoteca se destacó como un espacio que promueve el desplazamiento de un enfoque adultocéntrico, estableciendo relaciones horizontales entre niños, niñas y las personas adultas. Este enfoque, implicó un posicionamiento ético y político en la forma de abordar la experiencia, permitiendo cuestionar dinámicas jerárquicas tradicionales desde un proceso de reflexividad, al

replantear el rol de las personas adultas en el dispositivo y destacando la importancia de crear espacios que valoren la participación de los niños y niñas como agentes transformadores en su comunidad.

Se puede afirmar que esta experiencia ha permitido transitar un proceso de transformación como futura profesional psicóloga y personal de su investigadora, lo que reafirma la potencia de las infancias como sujetos sociales activos.

Resulta de importancia destacar el trabajo interinstitucional entre los CAPS N°77 y N°99 con las universidades de la ciudad de Córdoba, ya que la continuidad en el tiempo de espacios como la Ludoteca adquiere un valor significativo por su potencial en la formación de futuros profesionales. Preferentemente desde el campo de la psicología social-comunitaria, dado que esta orientación ofrece herramientas conceptuales y metodológicas acordes a las necesidades y características del dispositivo.

Para finalizar, se sugiere a partir del análisis de la potencia del dispositivo de Ludoteca como espacio para la construcción comunitaria, pensar en la incorporación de desarrollar programas en la Ludoteca para aquellos puberes o adolescentes que en su infancia fueron participantes del espacio, posibilitando su permanencia desde otro lugar. Por ejemplo, asumiendo roles similares a los adultos facilitadores, proponer su involucramiento desde este nuevo rol favorece la continuidad del espacio Ludoteca a lo largo del tiempo.

12.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249–264.
- Argenprop. (n.d) Countries y Barrios Cerrados. <https://www.argenprop.com/countries-barrios-cerrados/valle-escondido-cordoba-barrio-cerrado--8374829>
- Arreola Rodríguez, K. R. (2023). Los componentes cálidos en el proceso de hacer investigación cualitativa: subjetividades, reflexividad, emociones y compromiso con el otro. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13(2),
- Ase, I., & Buriyovich, J. (2009). La estrategia de atención primaria de la salud: ¿Progresividad o regresividad en el derecho a la salud? *Salud Colectiva*, 5(1), 27–47.
- Balcázar, F. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos. *Apuntes de Psicología*, 21 (3), 419–435.
- Barbarrojas Vacas, J. (2008). Las ludotecas. *Innovación y Experiencias Educativas*, (13). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/M_JANET_BARBARROJA_1.pdf
- Barrault, O. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad. *Revista de Ciencias Humanas*, (37).
- Becerra, G. (2015). Enrique Pichon-Rivière: Los orígenes de la psicología social argentina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1), 23–44.
- Beloff, M. (2004). ¡Un modelo para armar – y otro para desarmar! Protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular. *Intercambios*, (8).
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140.
- Camps, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 231-251.

- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 7–39). Buenos Aires: Santillana.
- Clivaggio, G (2019) *Espacios lúdicos en la Argentina*. Secretaria de niñez, adolescencia y familia del ministerio de salud y desarrollo social de la nación; Dirección de niñez y adolescencia del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2016). *Código de Ética*. Córdoba, Argentina.
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.
- Correa, A., & Castagno, M. (2024). *Caja de herramientas para un andamiaje conceptual* [Ficha para el curso “La dimensión institucional en el proyecto de intervención”, Maestría de Intervención e Investigación Psicosocial, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73–99.
- Cruz, J. I. (2006). El pensamiento de Michel Foucault como caja de herramientas. *Discusiones filosóficas*, 7(10), 183-198.
- Declaración de Alma-Ata [Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12 septiembre 1978]. (2002). *Salud Pública Educ Salud*, 2(1), 22-24. Recuperado de <https://isg.org.ar/wp-content/uploads/2011/08/Declaracion-Alma-Ata.pdf>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155–163). Gedisa.
- Dobles, I. & Zúñiga, V. L. (2015). *Psicología de la liberación y psicología comunitaria latinoamericana*. Teoría y Crítica de la Psicología (pp. 122-139).

- Domínguez, C. (2019). La importancia de la creación y el estado de situación actual del “registro de abogados y abogadas comprendidas en la normativa de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes”. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 9(1). <https://doi.org/10.19137/perspectivas-2019-v9n1a02>
- Eizaguirre, M., Urrutia, G. y Askunze, C. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas: Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. ALBOAN, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe & Hegoa.
- Fattet, A. et (2008). “Juegotecas en salud. Un dispositivo de APS”. *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “repensar la niñez en el siglo XXI”*. Mendoza. <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Fattet.pdf>
- Flores Osorio, J. (2014) Psicología y ética comunitaria. *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 69-86). Universidad de Tijuana CUT.
- García, M. M. B., y Tirado, M. D. L. L. M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos* (15), 97-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270>
- González Contró, M. (2009). Los derechos de las niñas y los niños a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Isonomía*, (31), 9-20.
- Govea Rodríguez, V., Vera, G., & Vargas, A. M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26–39.
- Guber, R. (2004) La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica. *El Salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1.^a ed.). Siglo Veintiuno Editores.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Jara Holliday, O. (2013) Orientación teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. <https://bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Lenis Leon, R. (2003). La no totalidad de la totalidad: Del sujeto del psicoanálisis al sujeto de Pichón Rivière. *Poíésis: Revista Electrónica de Psicología Social FUNLAM*, (6).
- Magistris, G. P., & Morales, S. (Comps.). (2019). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial Chirimbote.
- Martín-Baró, I. (1985). Hacia una psicología de la liberación. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 5 (11), 7-14. Recuperado el 2 de agosto de 2006.
- Martínez, L. (2007) La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista perfiles libertadores* 75-79.
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211.
- Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (28).
- Monroy Antón & Sáez Rodríguez. (2011). Concepto y tipos de ludotecas. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16 (161). [http ://www.efdeportes.com/efd161/concepto-y-tipos-de-ludoteca.htm](http://www.efdeportes.com/efd161/concepto-y-tipos-de-ludoteca.htm)
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (pp. 387-400).

- Montero, M. (2006) El método en la psicología comunitaria. *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*, (pp. 27-48) Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006) La investigación cualitativa en la psicología comunitaria. *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria* (49-75). Buenos Aires: Paidós.
- Moscós, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos* (24), 1–8. <http://hdl.handle.net/10644/1038>
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Parra, M. (2016). Articulaciones entre el trabajo clínico y la perspectiva comunitaria: un desafío actual para la salud mental en el contexto de la atención primaria de la salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(1), 30–37. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v34n1a04>
- Penón, S. (2006). Las ludotecas. *Educación Social*, (33).
- Sánchez, E. (1999). Todos para todos: La continuidad de la participación comunitaria. *Psyche*, 8 (1), 135-144.
- Stolkiner, A. & Solitario, R. (2007). Atención Primaria de la Salud y Salud Mental: la articulación entre dos utopías. En D. Maceira (Comp.) APS. Enfoques interdisciplinarios. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Stolkiner, A. I., Comes, Y., & Garbus, P. (2011). Alcances y potencialidades de la atención primaria de la salud en Argentina. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 16(6), 2753–2762. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000600023>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. *Serie Manuales y Herramientas para la Adaptación*. Instituto de Montaña.