

# Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños

*¿Cómo están jugando las infancias en el regreso  
semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?*

Informe de resultados e incidencia:  
**Retejiendo el lazo escolar**

Dra. Lorena Yazmín García Mendoza  
Dra. Diana Isabel Jaramillo Juárez  
Dra. Itzel López Nájera  
Dra. Aymara Flores Soriano



**Gobierno de Puebla**  
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría  
de Educación**

**CONCYTEP**  
Consejo de Ciencia  
y Tecnología del Estado  
de Puebla

*Las opiniones vertidas en el presente documento son responsabilidad única de las y los autores, y no representa la postura de la institución que edita.*

# Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños

*¿Cómo están jugando las infancias en el regreso  
semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?*

Informe de resultados e incidencia:  
**Retejiendo el lazo escolar**

Dra. Lorena Yazmín García Mendoza  
Dra. Diana Isabel Jaramillo Juárez  
Dra. Itzel López Nájera  
Dra. Aymara Flores Soriano



**Gobierno de Puebla**  
*Hacer historia. Hacer futuro.*



Secretaría  
de Educación

**CONCYTEP**  
Consejo de Ciencia  
y Tecnología del Estado  
de Puebla





*Agradecemos de corazón a la comunidad escolar que se involucró en esta iniciativa, tanto autoridades del plantel como cuerpo docente, padres, madres, tutores, tutoras, abuelos, abuelas, y principalmente, a las infancias.*

*Agradecemos la colaboración entusiasta y comprometida de Valeria Dafne Pérez Cuevas, egresada de la Licenciatura en Literatura y Filosofía de la Universidad Iberoamericana Puebla, en la realización de las jornadas lúdicas.*

*La presente investigación se llevó a cabo con financiamiento del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP), así como de la Universidad Iberoamericana Puebla.*

*Agradecemos las facilidades otorgadas por la SEP estatal en la realización de este proyecto.*

**Sergio Salomón Céspedes Peregrina**  
Gobernador Constitucional del Estado de Puebla

**Miguel Barbosa Huerta**  
*In Memoriam*

**Julio Miguel Huerta Gómez**  
Secretario de Gobernación del Estado de Puebla

**Gabriela Bonilla Parada**  
Presidenta del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia

**María Isabel Merlo Talavera**  
Secretaria de Educación del Estado de Puebla

**Eduardo Castillo López**  
Presidente de la Junta de Gobierno y Coordinación Política del  
H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Puebla

**Margarita Gayosso Ponce**  
Presidenta del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Puebla

**Victoriano Gabriel Covarrubias Salvatori**  
Director General del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado  
de Puebla

**Luis Gerardo Aguirre Rodríguez**  
Responsable del Área de Publicaciones

**Eduardo Jáuregui Sainz de Rozas**  
Corrección de estilo

**Laura Alejandra Fernández Gutiérrez**  
Diseño editorial y de portada

Primera edición, México, 2023

Publicado por el Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (CONCYTEP)  
B Poniente de La 16 de Sept. 4511, Col. Huexotitla, 72534. Puebla, Pue.

**ISBN:** 978-607-8901-08-1

**CÓDIGO IDENTIFICADOR CONCYTEP:** C-L-2023-03-41

La información contenida en este documento puede ser reproducida total o parcialmente  
por cualquier medio, indicando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

# Índice

Resumen .....	2
Introducción: El lugar del juego .....	3
Antecedentes de la investigación-incidencia .....	6
Eje 1 “Integración y reconocimiento del otro/a” .....	22
Juegos implementados.....	23
Los aprendizajes .....	37
Eje 2 “Aprendiendo a caerme, aprendo a levantarme” .....	43
Juegos implementados .....	45
Modos de experimentar .....	55
Los aprendizajes .....	60
Eje 3 “Laboratorio de lectoescritura” .....	64
“Laboratorio de Lectoescritura post- COVID-19” .....	66
Modos de experimentar el eje “Laboratorio de lectoescritura” .....	74
Los aprendizajes .....	77
Eje 4: Jugamos a los que jugaban, jugamos a lo que juegan .....	80
Juegos implementados .....	85
Modos de experimentar .....	86
Propuestas y conclusiones.....	93
Referencias.....	99



# Resumen

El presente informe es resultado de un trabajo de investigación a largo plazo que inició en 2020 con un proyecto Pronaces del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (Conacyt) y que ha logrado consolidarse gracias al apoyo del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) y la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP). Aquí mostramos los resultados concretos de una intervención que se fue gestando desde los tiempos de confinamiento y que ha dado paso a una estrategia lúdica tendiente a la recomposición del lazo escolar en el plantel en donde llevamos a cabo la iniciativa.

2

Hemos transitado de un proyecto en modalidad virtual a un proyecto presencial -cuidados sanitarios mediante-, el cual nos ha permitido elaborar una radiografía de las prácticas lúdicas infantiles durante y después del confinamiento, evidenciando la necesidad de promover actividades de reagrupamiento, de generación de confianza, de establecimiento de lazo escolar afectivo y de promoción de cuidados compartidos.

Las y los lectores encontrarán en este texto una oferta de actividades lúdicas probadas y susceptibles de replicarse en otros espacios -contextualización mediante-, que pueden contribuir al tejido del lazo escolar en tiempos en los que la norma ha sido la distancia y el miedo a la proximidad con el cuerpo ajeno. Dicha estrategia se basa en una aproximación sostenida de trabajo con las y los integrantes del plantel a lo largo de dos años y medio, y se organiza en cuatro ejes: Eje 1 “Integración y reconocimiento del otro/a”; Eje 2 “Aprendiendo a caerme, aprendo a levantarme”; Eje 3 “Laboratorio de Lectoescritura pos covid-19”; Eje 4 “Jugamos a lo que jugaban, jugamos a lo que juegan”. Que lo disfruten.

*“Preguntarse por qué juega el niño es preguntarse por qué es niño”.*

*J. Chateau*

## **Introducción: El lugar del juego**

Cada vez hay más iniciativas institucionales y de organismos internacionales a favor de la incorporación del juego en los procesos de socialización y aprendizaje, pues lo consideran esencial para lograr la expansión y fortalecimiento de las habilidades y saberes de los y las estudiantes.

Según algunas vertientes analíticas, el juego puede favorecer la diversión, el entretenimiento, la competencia, el humor y la autonomía. Desde la lectura del psicoanálisis en educación:

El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere siempre para el sujeto de un lazo en tanto que el ser humano solo, librado a las exigencias de la pulsión se ve llevado a la muerte. Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, resultan tratamientos simbólicos de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje constante que sin ese tratamiento, conduce irremediabilmente a los desbordes y a los excesos, que no son producidos por fuera de los lazos... Podemos tomar como ejemplo el juego en los niños o la función de los cuentos infantiles que permiten ingresar en una trama simbólica y en una escena imaginaria aquello que de lo contrario invade al sujeto sin el recurso de la metáfora o de la posibilidad de construir algún significado. Dar estatuto de juego y de ficción a aquello que realizan los niños requiere de la función adulta (Zelmanovich, 2010)

Por su parte, Winnicott (1982) señala que en el juego hay un “hacer”, es a base de repeticiones, acciones y ejecuciones rutinarias y repetitivas que se favorece en los infantes la construcción de ideas y soluciones innovadoras a problemáticas cotidianas o sorprendidas. A través del juego es que las infancias se familiarizan con los códigos, reglas, prácticas y convenciones sociales. Mediante la práctica del juego desarrollan habilidades y aprenden los modos de interactuar con sus pares y con los adultos.

Sumando a estas ideas se destaca que entre las características principales del juego está la necesidad de un tiempo particular para que acontezca, un espacio para que se desenvuelva y dé materia a la que dar forma (Fernández, 2013). En este sentido, el juego requiere de un tiempo para que pueda ser un puente donde las infancias creen, imaginen, pongan en diálogo lo racional y lo sensible, construyan y se desafíen.

4

Otro aspecto importante que otorga el juego es que desarrolla la capacidad de acción de las y los niños y su control de la experiencia, es decir, el proceso de toma de decisiones y jerarquización que realizan al momento de jugar. Esta capacidad de acción es la que habilita que puedan asumir un rol durante el juego, tomar la iniciativa, sentirse dueños de su propia experiencia, reconocer de qué son capaces, identificar cuáles son sus límites y desarrollar confianza en sí mismos.

El juego mediante las prácticas lúdicas puede constituir un dispositivo para la promoción de relaciones más respetuosas, produciendo efectos en la infancia respecto a las acciones de cuidado que se espera en el regreso a la escuela. En este marco, la formación de subjetividades a través del juego resulta fundamental de cara a las realidades que provocó la pandemia y el correspondiente confinamiento domiciliario.



Foto 2: © Rocío Jaramillo

## Antecedentes de la investigación- incidencia

6

En marzo de 2020 se cerraron las escuelas de todos los niveles educativos en México. Durante los primeros meses de pandemia por la covid-19, enfermedad causada por el virus SARSCoV-2, el llamado de las autoridades sanitarias nacionales e internacionales fue hacia el confinamiento, lo que significó suspender todas las actividades no esenciales para el desarrollo de la vida social, incluida la educación en su modalidad presencial (Torres Ramírez, 2021). En el país, el lema “¡Quédate en casa!”, junto con las “Medidas de prevención” de contagio, como el uso de cubrebocas, el lavado constante de manos, el mantener la sana distancia, el estornudo de etiqueta y la ventilación constante de espacios, así como el aislamiento doméstico en caso de desarrollar la enfermedad, fueron mensajes ampliamente difundidos a través de campañas gubernamentales, tanto en los medios de comunicación masivos como en las redes sociales y los sitios web de las dependencias públicas (Gobierno de México, 2022; Reimers, 2021).

En esos primeros meses de pandemia, la suspensión de actividades escolares, académicas y de socialización, fue tema de discusión tanto en el ámbito de la opinión pública como entre especialistas educativos (IISUE, 2020). Una pregunta constante fue ¿cómo afectaría el cierre de las escuelas en el desarrollo y nivel de aprendizaje del alumnado? En menor medida, también surgieron interrogantes en el impacto de los procesos de socialización entre las infancias al perder la convivencia escolar presencial. Es en este segundo rubro donde se inserta el presente proyecto de investigación-incidencia. ¿Cómo ha afectado –en términos subjetivos– en los juegos infantiles el cierre de las escuelas, las medidas sanitarias y el regreso a la presencialidad en la nueva normalidad?

¿Cómo fomentar en el espacio escolar, específicamente en el nivel básico, prácticas lúdicas colaborativas que promuevan la solidaridad, la inclusión, el autocuidado y el cuidado colectivo, al mismo tiempo que se observen las medidas de prevención sanitaria? La inquietud por responder a ambas preguntas nos llevó a proponer al CONCYTEP, con el apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla (SEEP), el desarrollo de la investigación-incidencia “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el Estado de Puebla?”

Es importante referir que esta investigación-incidencia tuvo un antecedente de investigación previo a la pandemia y, como el resto de las actividades en 2020, se reconfiguró para responder a la emergencia sanitaria. En las siguientes líneas se enunciará brevemente el proyecto “El juego como herramienta para la detección y atención de las violencias estructurales en espacios escolares, ¿a qué están jugando las niñas y los niños?”, indagación que nos abrió la puerta para profundizar en la problemática, contactar a las autoridades educativas estatales y escolares en la ciudad de Puebla, y con ello desarrollar la investigación-incidencia que nos ocupa en este informe.

De noviembre de 2019 a noviembre del 2021, en el marco de la “Convocatoria 2019 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al Desarrollo de estrategias para contribuir, afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México”, emitida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), un equipo interinstitucional de investigadoras adscritas a la Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Universidad Pedagógica Veracruzana y Universidad de las Américas Puebla, realizamos la investigación titulada “El juego como herramienta para la detección y atención de las violencias estructurales en espacios escolares, ¿a qué están jugando las niñas y los niños?” [1].

Dado que el proyecto se presentó a concurso previo a la pandemia, el objetivo en el diseño de la propuesta era realizar un diagnóstico sobre cómo las infancias de escuelas primarias públicas de las ciudades de Puebla, Ciudad de México y Veracruz, introyectan las violencias estructurales, con énfasis en las desigualdades por clase, género y adscripción étnica [2]. En la propuesta, el registro de los datos empíricos sería realizado a partir de la observación de los juegos en los espacios escolares, así como entrevistas con las infancias que participaran de la investigación.

Sin embargo, la puesta en marcha de la investigación, financiada por el CONACYT, fue en tiempos de pandemia. Ello supuso un reto para nosotras, pues, con el cierre de las escuelas, el objetivo y las técnicas de recogida de datos tuvieron que reconfigurarse a las condiciones de emergencia sanitaria, el aprendizaje en casa y el distanciamiento social. Debido a que la forma para adentrarnos en la cotidianidad escolar de las infancias fue a partir del contacto a distancia (principalmente a través de videollamadas), decidimos ajustar a la población partícipe —niñas y niños— que estuvieran cursando los dos últimos años de primaria (partimos del supuesto de que, debido a su edad, tendrían mayor disposición para realizar las entrevistas mediadas por plataformas digitales). Una vez identificada la población del estudio, procedimos a contactarles.

Para el caso de la ciudad de Puebla, la ruta para identificar el centro escolar, así como la comunidad participante de esta investigación (estudiantes, padres, madres o cuidadoras, así como profesoras, profesores y personal directivo) fue a través de la Secretaría de Educación del Estado, cuyas autoridades educativas nos apoyaron en la selección de una escuela primaria ubicada en la periferia urbana de la capital poblana. Previo a las reuniones sostenidas con las autoridades educativas de Puebla, realizamos una investigación documental en informes de seguridad pública, investigaciones sobre violencias escolares y notas periodísticas, con el objetivo de identificar factores y prácticas relacionadas

con la materialización de las violencias estructurales (situaciones atravesadas por desigualdades económicas y sociales que fueran el sustento de posibles violencias simbólicas y físicas) y que, a manera de primera hipótesis, se manifestarían en el desarrollo de los juegos infantiles en el recreo. A partir de este análisis, identificamos un listado de cinco escuelas primarias oficiales ubicadas en el centro histórico de la ciudad de Puebla y en la periferia urbana de la misma, zonas donde se registraba percepción ciudadana de inseguridad en los espacios públicos. Por descarte y en diálogo con las autoridades educativas, seleccionamos una primaria ubicada en medio de un desarrollo de vivienda social en la periferia urbana de la zona sur de la capital poblana [3].

Con este respaldo, así como con la disposición siempre amable y solidaria del personal docente y directivo de la escuela, pudimos “entrar” a las aulas virtuales de un grupo de 5° y otro de 6° grados. La directora del plantel, por su parte, se mostró interesada, abierta y dispuesta desde la presentación del proyecto. Es necesario resaltar que las profesoras encargadas de los grupos de 5° y 6° que participaron de la investigación nos “abrieron” sus aulas virtuales en las primeras semanas del ciclo 2020-2021, organizando una reunión en videollamada con las y los estudiantes, y sus respectivos padres, madres o cuidadoras y cuidadores. En dicho encuentro, las responsables de la investigación en Puebla —Itzel López Nájera y Aymara Flores Soriano— presentamos el proyecto e invitamos a la comunidad a participar en él. Con la mediación de las docentes, conseguimos entrevistar a 15 infantes de 5° grado, la docente y algunas madres, padres o abuelas que estuvieron presentes mientras se realizaba el encuentro virtual con las infancias. Para el caso de 6° grado, se entrevistó a 23 infantes, la docente y algunas madres y padres que estuvieron presentes. Este proceder fue muy importante para el desarrollo de la investigación-incidencia “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso

semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?”, llevado a cabo de noviembre del 2021, a mayo del 2022, pues nos permitió generar una relación de confianza, tanto con la directora de la escuela como con las docentes que participaron en el primer proyecto, e incluso con algunas infancias, quienes recordaron, ya en las entrevistas presenciales, haber interactuado con nosotras previamente.

## **Indicios sobre cuidado en investigación antecedente**

A partir de los relatos de las infancias sobre los juegos que realizaban durante el recreo **previo a la pandemia**, así como de las narrativas de madres, padres, cuidadoras/es y las docentes que participaron de esas entrevistas, enunciaremos los siguientes hallazgos que resultaron relevantes para la presente propuesta de investigación-incidencia:

10

### **A. Vigilancia y separación del patio durante el recreo**

En el espacio escolar, bajo los principios de vigilancia y cuidado de los cuerpos infantiles (en términos de prevención de accidentes físicos como golpes, empujones o caídas), las autoridades escolares norman y restringen la movilidad del alumnado durante el recreo: se marcan límites físicos con conos de colores que indican los espacios que pueden ocupar las infancias según su grado escolar (de menor a mayor). Para mantener este sistema de separación, se ha instaurado un mecanismo de vigilancia en el que participan tanto docentes como estudiantes (un chaleco les identifica durante el recreo como “guardias”), y son ellas/os quienes señalan a las o los transgresores (la sanción consiste en realizar actividades de limpieza del patio, como recoger la basura); por último, existe la prohibición explícita de correr durante el recreo, ya sea jugando o realizando otra actividad.

## **B. Separación del patio por género**

Algunas infancias y docentes entrevistadas enunciaron también la separación del patio ocupado por el grupo de 6º, de acuerdo con el género dicotómico: por un lado, las niñas y por el otro los niños. La justificación fue que “una vez” encontraron a una pareja de niña y niño besándose durante el recreo, por lo que las autoridades decidieron separar los patios para controlar, podemos inferir, este tipo de situaciones.

## **C. Riesgos asociados a fuerzas corporales**

De acuerdo con nuestras entrevistas, las medidas arriba enunciadas parten de una noción de cuidado individual de los cuerpos infantiles; en ellas subyace la idea de que las prácticas lúdicas que implican una fuerza corporal extraordinaria, como correr, son un peligro latente para los cuerpos que ocupan el patio escolar, sobre todo, para aquéllos que se perciben más vulnerables en términos de fuerza, tamaño y género. Los cuerpos de las infancias que se nombran como “los más chiquitos” de los primeros grados y/o las niñas, son enunciados bajo esta visión de prevención como los cuerpos a los que hay que cuidar, separándoles físicamente, de los grandes.

## **D. Cuidado y control de los cuerpos durante el recreo**

Para las madres que participaron también en las entrevistas, las medidas de separación del patio escolar, así como la prohibición de correr, son adecuadas y necesarias. Es común el imaginario de que “los niños más grandes”, pueden lastimar “sin querer” a las demás infancias. Desde esta perspectiva, el riesgo de la fuerza corporal descontrolada radica en que es inconsciente, irracional y, por lo tanto, los sujetos no se pueden controlar, por eso

se debe intervenir desde la autoridad y lo mejor es separar los cuerpos, a manera de prevención. Al mismo tiempo, los padres y algunas madres de familia reconocen que estas medidas pueden ir en detrimento del desarrollo físico de las infancias dentro de la escuela, pues, para ellas y ellos, el ejercicio también es necesario. Sin embargo, parece tener mayor sentido el cuidado corporal en términos de prevención de potenciales accidentes físicos, dejando en segundo término el desarrollo integral de las infancias.

### **E. Contexto social como amenaza al desarrollo de las infancias**

Entre el personal directivo y las docentes pareciera haber una constante preocupación por el contexto social y económico, en términos de “inseguridad”, “delincuencia”, “pobreza”, que rodea al centro escolar. Al mismo tiempo, existe la percepción de que la comunidad estudiantil es diversa, con referencias explícitas a marcadores de adscripción étnica (indígena) y de clase social (clases bajas y medias bajas), y que esta cualidad puede ser positiva potencialmente en términos de convivencia. El imaginario de que el país en general, y la ciudad de Puebla en particular, viven una crisis de inseguridad aparece enunciado también entre la comunidad escolar y estudiantil, y es asociado como una amenaza para jugar y convivir “en la calle” o con “niños de la colonia más grandes”.

### **F. Actividades infantiles durante el recreo**

A la pregunta “¿A qué jugabas en el recreo antes de la pandemia?”, una respuesta común de las infancias fue que no jugaban porque no podían correr. Lo que hacen, coincidieron, es sentarse a comer y platicar, sobre todo las niñas. Los niños dijeron que “daban vueltas caminando” alrededor del patio asignado. De esta forma, el tiempo de ocio, el espacio para las prácticas lúdicas que implican

movimientos corporales y recreación durante el receso escolar, está centrado y limitado a actividades pasivas de interacción, dejando fuera el gozo y la libertad del juego (Huizinga, 2008). Sin embargo, hubo quienes también enunciaron, de manera esporádica y entusiasmada, que sí jugaban y corrían “poquito”, aunque esto último no estuviera permitido. Con ello, interpretamos que convive el discurso de prohibición y vigilancia, con prácticas que lo resisten e, incluso, se abren espacios para su transgresión.

Como hemos reseñado, el objetivo principal de la investigación “El juego como herramienta para la detección y atención de las violencias estructurales en espacios escolares ¿a qué están jugando las niñas y los niños?”, se centró en identificar la relación entre juegos escolares, proceso de subjetivación y violencias estructurales. Sin embargo, de los hallazgos obtenidos emergieron datos e información importantes que hablaban sobre las nociones de cuidado, autocuidado e, indirectamente, cuidado colectivo. De ahí que, una vez finalizada esa pesquisa, el equipo de investigadoras de Puebla decidimos que sería relevante, e incluso necesario, profundizar más en esas nociones para aportar no sólo con conocimiento académico, sino también a manera de intervención en las formas de convivir en el espacio escolar de manera solidaria, empática e inclusiva.

Fue así como, en noviembre de 2021 (con las escuelas abiertas y el regreso a clases presenciales de manera escalonada), propusimos al Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) el proyecto de investigación-incidencia “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?”. Desde una postura ética y solidaria, consideramos que sería adecuado realizar este segundo proyecto de investigación-incidencia en la escuela primaria con la que habíamos trabajado previamente. Nos interesaba agradecer a la comunidad directiva, docente, estudiantil y escolar por

su participación en el primer proyecto, conocernos presencialmente y colaborar con ellas/os en una incidencia que promoviera prácticas lúdicas inclusivas y empáticas con tendencia al autocuidado y el cuidado colectivo en contexto de “la nueva normalidad” pandémica.

## **Contexto de pandemia y ética del cuidado para el regreso a la presencialidad**

El propósito general de la investigación-incidencia fue comprender las lógicas de subjetivación del autocuidado ante la contingencia sanitaria en contextos escolares, a través de la observación de prácticas lúdicas. El proyecto fue sometido a concurso para su financiación ante el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) en noviembre de 2021, enmarcado en las siguientes Líneas de Investigación Aplicada Prioritarias para el Estado de Puebla: Bloque 1. Línea 15. La relación de la covid-19 y la salud mental de niñas, niños y adolescentes y Línea 16. El Tejido social y su relación con la violencia (CONCYTEP, 2019-2024), así como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) y 5 (Igualdad de Género) contenidos en la Agenda 2030, instrumento internacional signado por el gobierno mexicano en 2015 “el desarrollo sostenible en términos de equidad social y justicia ambiental”.

Al transitar de la investigación sobre juegos en espacios escolares, procesos de subjetivación y violencias estructurales, hacia la investigación-incidencia sobre las lógicas de subjetivación del autocuidado en contexto de pandemia, decidimos no centrarnos en las violencias, sino enfocarnos en lo que las infancias dicen, hacen y sienten en relación con el cuidado de sí (tanto en la salud física como emocional) y el bienestar colectivo en el espacio escolar en pandemia. Es por ello que consideramos que nuestra propuesta responde a la intersección entre las líneas prioritarias

seleccionadas (15 y 16 del Bloque 1) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mencionados (4 y 5). Por contexto de pandemia nos referimos a las circunstancias sociales, culturales y económicas que emergieron durante y al salir del confinamiento ordenado por las autoridades sanitarias internacionales y nacionales para recuperar la vida social, aún sin haberse decretado el fin de la pandemia por la covid-19. Consideramos que los lenguajes, los objetos y las lógicas de convivencia puestas en marcha para reconstruir la vida social en este contexto de pandemia han tenido efectos en las formas en que las infancias escolarizadas han experimentado la crisis sanitaria tanto en su vida cotidiana doméstica como en su cotidianeidad escolar.

El 30 de agosto de 2021 inició el ciclo escolar 2021-2022 en todos los niveles de Educación Básica, tanto en Puebla como en el resto del país. Ese mismo día también se abrieron las escuelas federales y estatales, después de haber permanecido cerradas casi 17 meses. Previo a la apertura, las infancias escolarizadas en el sistema público cursaron el ciclo 2020-2021 en la modalidad de educación a distancia con actividades académicas desarrolladas a través del Programa “Aprende en Casa” implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, que consistía en la transmisión de contenidos educativos a través de canales de televisión abierta, plataformas educativas digitales y en sitios web oficiales (Secretaría de Educación en el Estado de Puebla, 16 de abril de 2020). Algunas y algunos docentes de centros escolares, como en el que desarrollamos la investigación-incidencia, utilizaron también las plataformas de videollamadas gratuitas para “dar clases” a distancia y la red de mensajería Whatsapp para el envío y recepción de mensajes cortos, así como de tareas y documentos escolares. Durante esos 17 meses de educación a distancia, el recreo escolar, como el espacio-tiempo asignado para el ocio y el juego infantil entre actividades académicas, fue totalmente suspendido. Como se verá más adelante, esta circunstancia afectó

de manera importante la experiencia del regreso a clases presenciales de las infancias del centro escolar con quienes colaboramos.

Para el inicio del ciclo escolar 2021-2022, la Secretaría de Educación de Puebla publicó los lineamientos para el regreso seguro a la presencialidad en el documento “Ruta para incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del estado de Puebla” (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2021a). De acuerdo con la autoridad educativa, la presencialidad escalonada, el cuidado de la salud, lo pedagógico, el monitoreo y seguimiento, así como lo administrativo, serían los ámbitos sobre los cuales los agentes educativos debían trabajar para garantizar el derecho a la educación. Un énfasis especial en este documento se encuentra en el bienestar socioemocional de la comunidad estudiantil, en lo afectivo como clave del acto educativo y en la importancia de la presencialidad (interacciones cara a cara) para establecer “[...] climas emocionales pertinentes, favorecer el bienestar, la seguridad y la aceptación como aspectos claves que permiten el desarrollo pleno del ser [...] (tomando todas las medidas de salud e higiene) [...]” (Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, 2021a: 1 y 2).

Las acciones para incrementar la presencialidad relacionadas con las prácticas lúdicas en la escuela y el recreo, según la “Ruta para incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del estado de Puebla” enfatizaron la importancia de mantener los protocolos sanitarios y asegurar las medidas de higiene y salud. La autoridad educativa estatal indicó en este documento acciones específicas para cada actor escolar:

- El personal directivo debía “gestionar el uso de espacios al aire libre, así como organizar recesos escalonados y cautos”;
- Las y los educadores tenían que “reforzar las medidas de sana distancia entre aprendientes y realizar

actividades en el aula que propicien la reflexión de la importancia del cuidado de la salud, de sí mismo, del otro y del ambiente”;

- Las y los aprendientes debían “mantener las medidas de higiene establecidas (uso de cubrebocas, gel antibacterial, lavado de manos, sana distancia, etc.)”; y
- Los padres de familia tenían que demostrar una “participación comprometida [...] en los protocolos de higiene y sanidad y promover la cultura del autocuidado desde el entorno familiar” (Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, 2021a: 6-9).

Por su parte, el Modelo Educativo Híbrido propuesto por la Secretaría de Educación de Puebla inserta también en el acto educativo el enfoque de la ética del cuidado y la participación incluyente, en los cuales el aprendizaje es con y a partir del otro, donde ese otro es reconocido en su diversidad y como potencia para el aprendizaje, conocimiento y cuidado ya no sólo del yo, sino del nosotros que habita en y con la naturaleza como casa común: “La relación pedagógica, en cualquier espacio que se presente, debe promover una práctica solidaria y de responsabilidad colectiva que busque y encuentre el bien común para todos, para uno mismo, para los otros y sobre todo para nuestra morada común” (Secretaría de Educación en el Estado de Puebla, julio 2021: 24). El enfoque de la ética del cuidado y la participación incluyente, como podemos ver, implican reflexionar y tomar conciencia de dónde estamos y cómo llegamos ahí, de cómo hemos aprendido a establecer y reproducir relaciones jerarquizadas con la naturaleza y con quienes percibimos como el otro, para de ahí transformar la forma de ser, estar y habitar en comunidad. En lo local, en las interacciones cotidianas, en las prácticas a través de las que nos constituimos como sujetos sociales, es donde podemos iniciar esa reflexión y tomar conciencia para la transformación. Nuestra

propuesta de investigación-incidencia coincide y busca aportar, a manera de experiencia situada, a la materialización del enfoque de la ética del cuidado y la participación incluyente.

Muchas de las actividades escolares y proyectos de investigación educativa diseñados en tiempos pandémicos han tenido que ser modificados sobre la marcha, según el comportamiento inesperado de la pandemia: los picos y descensos de contagios, y su impacto en los cambios de semáforo a nivel nacional y estatal para identificar las actividades permitidas y su regreso a la presencialidad, y han supuesto cambios en objetivos, tiempos, espacios y desarrollo. Nuestra propuesta de investigación-incidencia no ha sido la excepción. En la etapa de diseño -tanto de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, como de la estrategia de incidencia- consideramos pertinente retomar el documento “¡Hagamos comunidad! Estrategias de apoyo pedagógico para el inicio del ciclo escolar. Juguemos con sana distancia”, emitido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). El propósito de este cuadernillo es “integrar nuevas formas de juego que permitan a sus estudiantes mantener la sana distancia en el espacio escolar, considerando que el juego es un derecho de niñas, niños y adolescentes, y una actividad fundamental para su desarrollo social, afectivo y cognitivo”. (MEJOREDU, 2020: 3)

Las estrategias lúdicas sugeridas en el documento consistían en actividades de reflexión sobre los juegos en el espacio doméstico y escolar, los juegos y la sana distancia, y actividades lúdicas que no implicaran grandes desplazamientos o movimientos físicos (como correr) en el patio escolar. Cuando pudimos realizar el trabajo de observación y entrevistas de manera presencial en la escuela, notamos que las estrategias sugeridas por MEJOREDU no resultarían ser las más adecuadas para nuestro objetivo general de incidencia, debido a que la aplicación de la medida de sana distancia entre la comunidad escolar era muy flexible y centrar todo nuestro

trabajo de incidencia en ella resultaría una camisa de fuerza para la participación más colaborativa de la comunidad escolar.

## Objetivos y sentido del proyecto

### Objetivo general

Este proyecto se propuso comprender las lógicas de subjetivación del autocuidado ante la contingencia sanitaria en contextos escolares, reflejadas en las prácticas lúdicas de las infancias de educación básica.

### Sentido

El proyecto aspiró a generar espacios que facilitaran la reincorporación de las infancias a las dinámicas de la escuela, y que contribuyeran a generar una comunidad escolar cohesionada en torno a las prácticas lúdicas libres de violencia que respetan la sana distancia. La recuperación de prácticas lúdicas entre las y los estudiantes y sus familias, suponemos, también puede coadyuvar a la reducción de actitudes agresivas.

Al inicio del proyecto los ejes de acción se concentraron en identificar las lógicas de subjetivación del cuidado expresadas en las prácticas lúdicas de las infancias, pero a partir de una aproximación a la realidad de la escuela, mediante observaciones y entrevistas a niños, niñas y docentes, se precisó el foco de atención y se eligieron cuatro ejes de acción: integración de las infancias en términos de comunidad escolar; estímulo al desarrollo de competencias motoras y físicas para contrarrestar los eventos de caídas y accidentes por correr; ejercicios de reforzamiento de las habilidades de lectoescritura y vinculación comunitaria más allá del aula.

Los ejercicios de observación se llevaron a cabo durante los meses de noviembre a enero, y las entrevistas se realizaron del

mes de febrero a abril. Como producto de estas intervenciones los objetivos se expandieron para atender algunas tensiones que no habían sido consideradas al inicio del proyecto, entre ellas: el nivel de aprovechamiento en lectoescritura y las dificultades expresadas por las infancias para relacionarse socialmente con sus compañeras y compañeros.

El enfoque de acompañamiento estuvo presente a lo largo del proyecto y se materializó en cuatro jornadas que atendieron cada uno de los cuatro ejes de acción señalados. Asimismo, el proyecto se diseñó bajo un enfoque de investigación participativa porque su desarrollo se caracterizó por la presencia de elementos de construcción de memoria y reconstrucción de las actividades en función de las expresiones, percepciones, comentarios, sugerencias y recomendaciones derivadas de las entrevistas o consultas directas hechas a las infancias y sus docentes.

Otro rasgo que caracterizó al proyecto es que no buscó adherirse o dar continuidad a las actividades escolares, sino que intentó proponer acciones lúdicas que abrieran el espectro de las actividades que las infancias realizan en la escuela durante los recreos, razón por la cual se recuperaron prácticas de juego libre donde las infancias desplegaran sus capacidades e imaginación.

En suma, el proyecto transitó desde el campo de la violencia escolar hasta el desarrollo de aprendizajes para la vida a partir del juego y la construcción de comunidad.

### **Duración**

De noviembre del 2021 a julio del 2022

### **Jornadas lúdicas de abril y mayo 2022**

### **Ejes del proyecto**

Los ejes de acción que orientaron el proyecto son los siguientes:

- La promoción de la persona y su tránsito hacia la

construcción de comunidad escolar a partir de la igualdad y la diferencia.

- La importancia de hacer consciente el cuerpo, sus movimientos, sus modos de expresión en el desarrollo integral de las infancias.
- El fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura como posibilidad de desarrollo y de habitar críticamente el mundo.
- Vinculación comunitaria más allá del aula.

Cada eje fue definido en función de crear una experiencia específica y condiciones que fortalecieran el desarrollo de las infancias en esos aspectos. El proyecto se organizó en jornadas, definidas como espacios potenciadores de la experiencia y el intercambio. En ese sentido, se buscó generar espacios para la convivencia, la integración, el diálogo y, el compartir abierto y respetuoso.

Las jornadas tuvieron una duración de cuatro horas que iniciaban a las 8:30 a.m. y concluían a las 12:30 p.m. Las cuatro jornadas emprendidas estuvieron vinculadas entre sí tanto en los ejes como en las secuencias de actividades. Así, las jornadas eran autónomas, pero mantenían una relación con lo que se trabajaba en la siguiente para darle continuidad.

En este marco, una de las principales condiciones que caracterizaron las jornadas fue la consigna de permitir a las y los participantes que con libertad y confianza ofrecieran sus impresiones, que establecieran sus propias normas, límites e instrucciones del juego. Se abrió el espacio para que durante los ejercicios propuestos expresaran su sentir, manifestaran cómo lo estaban viviendo, de ese modo, su participación activa aportaba información sobre las dificultades, problemas y límites que estaban enfrentando.

Al permitirles establecer sus normas, ritmos e imaginación la jornada lúdica se habilitaba como un espacio para el despliegue de

la individualidad, la generación de confianza y la expresión de su singularidad. Desde luego que, en todo momento estuvo presente el acompañamiento para mediar, indicar, guiar, escuchar, apoyar, dirigir cuando era necesario aclarar o precisar alguna instrucción o actividad.

## Eje 1 “Integración y reconocimiento del otro/a”

### Las actividades propuestas

22

Nos propusimos como equipo, aprovechar la coyuntura que se nos presentaba: el retorno presencial escalonado a las aulas, luego de las vacaciones de semana santa y de la ausencia de los grupos completos en los espacios educativos luego del confinamiento (aulas, patios, entornos varios). Las entrevistas realizadas de manera presencial entre febrero y marzo del 2022, tanto a infancias como a docentes, nos mostraron el enorme deseo de niñas y niños de volver a la escuela, así como, paradójicamente, sus temores e inhibiciones en el contacto con los demás. El cuerpo docente fue muy enfático en este sentido, al comentarnos reiteradamente que las infancias habían retornado “desconfiadas”, “tímidos”, “con temor a la socialización”.

Es así que se presentó un escenario complejo: por un lado, infancias enclaustradas, con poca socialización entre pares (aunque, según los hallazgos de la primera etapa de la investigación, hubo interacciones con vecinos, hermanos/as y primos/as, estas no fueron de la misma intensidad y con la misma intencionalidad que las de los espacios escolares); infancias deseantes de interacciones lúdicas. Por otro lado, esas mismas infancias cargaron en su mochila un cúmulo de temores vinculados al autocuidado que los hacía sentir extraños a la hora de conocer o volver a ver a sus

compañeras y compañeros.

Ante este panorama, resultó pertinente elaborar una estrategia lúdica que, atendiendo a las medidas mínimas de autocuidado y protección de la salud —uso de gel y cubrebocas—, permitiera, además la compartición, el reencuentro, la diversión, la convivencia y el conflicto productivo. Cabe mencionar que se procuró en todo momento, y hasta donde fue posible, la convivencia de niños y niñas del mismo grado, pero de grupos diferentes, en aras de generar familiaridad con otros compañeros/as y retejer el lazo escolar deshilachado por el alejamiento pandémico.

Las actividades del Eje 1 de las jornadas lúdicas estuvieron orientadas por las siguientes intencionalidades: 1) la integración; 2) el reconocimiento del otro/a; 3) la construcción de la confianza. A continuación, se describe cada una de ellas.

## Juegos implementados

### Juego “La estrella”

**Objetivo:** es una actividad inicial a partir de la cual se pretende conformar un vínculo de confianza, de cooperación y de cohesión entre el grupo. Implica un ejercicio físico de coordinación y buen sentido de equilibrio.

**Instrucciones:** se forman círculos amplios de alumnas y alumnos tomados de las manos, del antebrazo y con los pies un poco separados. El grupo se enumera del uno al dos. Las personas con el número uno, se dejan ir —poco a poco— hacia atrás con la espalda recta, mientras las personas con el número dos hacen lo mismo hacia delante hasta conseguir el punto de equilibrio. El resultado es una estrella con varias puntas. Después de un momento se invierten los roles (Limpens, s/a, p. 30).

**Intencionalidad:** esta actividad inicial permite ubicar al otro/a que es próximo; tener contacto visual con el resto de integrantes del círculo y contacto físico inicial con las manos o los antebrazos del compañero/a. En tiempos de pandemia por la covid-19 así como de reincorporación presencial a los espacios escolares, resultó importante generar actividades que contribuyeran a disminuir el miedo al otro/a, al contacto con los pares, promoviendo con ello la posibilidad de la coexistencia en un espacio temporal dentro del aula y en el patio escolar. Mirarse de frente dentro de una actividad lúdica grupal y tener la posibilidad de reconocer al otro/a. Incluso portando el cubrebocas, constituye un insumo para la familiarización y la generación de la confianza entre pares.

La estrella se logra cuando tomados de manos o antebrazos, se confía en que el resto del grupo cumplirá la misma instrucción y dará soporte al relajamiento de cada uno/a. Esto implica la integración hacia un mismo fin colectivo. En ciertos casos fue necesario incorporar un paliacate como insumo de promoción de “sana distancia” (las veces que se detectó cierta actitud reacia al contacto).

Foto 3: © Rocío Jaramillo



## Juego “Las esculturas”

**Objetivo:** lograr una comunicación efectiva en parejas o en equipos pequeños de hasta cinco personas para conseguir una expresión creativa y divertida. La actividad puede favorecer la toma de conciencia del cuerpo.

**Instrucciones:** se juega por parejas o en equipos pequeños, en las que uno hace de modelo y el resto funge como escultores. El modelo permite que su cuerpo sea moldeado y movilizado en función de las formas que las y los escultores vayan proponiendo o acordando. Una vez realizada la escultura, se intercambian los papeles hasta que cada integrante haya fungido como tal. Cascón (1995) sugiere que en la actividad, la comunicación es en todo momento no verbal. Sin embargo, en las reapropiaciones que se realizaron, la comunicación verbal resultó fundamental.

**Intencionalidad:** Cascón (1995) plantea “esculturas” como un juego de afirmación en tanto la actividad promueve la toma de conciencia del propio cuerpo, su movimiento y sus formas posibles. Aunque en este proyecto se justificó, además, desde otra argumentación viable: esculturas no solo permite a las infancias tener presente las posibilidades de su propio cuerpo, sino que también promueve la interacción, la proximidad y el contacto con otras/os, acciones fundamentales para recobrar la confianza en el contexto de post-encierro. Tomar el cuerpo, el brazo, las manos de los demás —sin llegar a ser invasivos— representó una oportunidad para recuperar el patio de juegos en las interacciones propuestas. De igual manera, el juego promueve el “ponerse de acuerdo” y el respeto por el cuerpo propio y ajeno; lo primero porque era necesario que las infancias se coordinaran para formar los equipos, así como para consensuar qué figura esculpirían en el cuerpo del compañero o compañera; lo segundo, porque es necesario procurar no forzar movimientos bruscos o que puedan producir la pérdida de equilibrio de la escultura.



Foto 4: © Rocío Jaramillo  
Foto 5: © Rocío Jaramillo



## Juego “Los abrazos musicales cooperativos”

**Objetivo:** el juego intenta romper el posible ambiente de tensión que puede haber al principio de una sesión o un primer encuentro (Cascón, 1995).

**Instrucciones:** en el patio de juegos se encuentra el grupo que ha de realizar la actividad, de manera dispersa, a lo largo y ancho del espacio. Se pone una música alegre y movida, de preferencia con una letra que motive el compañerismo y que sea elegida por las infancias o conocida por ellas. El juego se trata de bailar y saltar al compás de la música alegre, abrazando a un número progresivo de compañeros, hasta llegar a un gran abrazo final al punto de que no quede ninguna persona participante sin quedar envuelta. La actividad se puede realizar pausando la música o con la música continua. Debe comentarse desde el inicio que en la medida de lo posible se procure el cuidado del cuerpo propio y de los demás (evitando empujones, caídas premeditadas o zarandeadas).

**Intencionalidad:** el juego, según los autores retomados, está pensado para favorecer el sentimiento de grupo desde una acogida positiva a todos y todas. Sin embargo, en la apropiación que se hizo del mismo para este proyecto, nuevamente se intentó remarcar otros aspectos pertinentes, como 1) una actividad que moviliza el cuerpo propio y el cuerpo escolar bajo una melodía pegajosa, luego de un periodo de encierro y disminución en el desarrollo psicomotriz de las infancias diversas; y 2) la posibilidad de la proximidad y la música como un aliciente que podría disminuir la ansiedad del contacto con el cuerpo del otro (cuerpo estigmatizado por la prohibición del contacto).

## Juego “La espiral”

**Objetivo:** favorecer la proximidad corporal, el contacto y el sentimiento de grupo, así como la coordinación de movimientos.

**Instrucciones:** un grupo amplio de niñas y niños se toma de las manos hasta formar una larga fila; quien queda en el extremo poco a poco va enroscándose hacia sus compañeras/os con el fin de formar una espiral humana compacta que abarque al último compañero/a del grupo, tratando de no caer en el intento ni tirar a alguien, ni de apretar demasiado. Después de quedar compactados, se desenreda hasta conseguir nuevamente la fila larga.

**Intencionalidad:** es un juego catalogado como “de afirmación”, que favorece el sentimiento de grupo y acogida, según Cascón (1995). En este proyecto fue retomado para el Eje 1 porque permite motivar el trabajo de integración del grupo, al involucrarles con la finalidad común de construir una espiral colectiva procurando no caerse ni derribar al otro/a. Además, incentiva la proximidad corporal —siempre usando cubrebocas y espacio abierto ventilado de por medio—, condición que era necesaria para la socialización luego del confinamiento.



## Juego “Los espejos”

**Objetivo:** desarrollar la concentración y la comunicación no-verbal.

**Instrucciones:** se trata de imitar lo mejor posible los gestos y movimientos de la persona que está enfrente. Los participantes se sitúan en dos filas distantes entre sí (2-3 metros), una frente a la otra. Guardar silencio. Hacer hincapié en la lentitud y sincronía (no importa hacerlo difícil, sino comunicarse). Se trata de imitar lo mejor posible los gestos y movimientos de la persona que está enfrente en silencio. Las/los participantes de una fila comienzan haciendo una serie de gestos que son copiados como en un espejo simultáneamente por sus parejas de la otra fila. El animador da la señal de comienzo y de fin. Al terminar las y los participantes permanecen un rato en su sitio observándose, luego cambian de papeles.

**Intencionalidad:** está catalogado como un juego de comunicación (Cascón, 1995), en el que se busca romper con la unidireccionalidad de la comunicación verbal. Favorece la comunicación no-verbal (expresión gestual, contacto físico, mirada) para favorecer otras formas de comunicación. En el caso del Eje 1, se retomó porque la comunicación gestual podía favorecer el reconocimiento del otro/a; de ese ser que es un “enigma cubierto” por un cubrebocas. Había que explorar cómo el contacto visual podía establecer los parámetros del acuerdo sobre una postura compartida en el espejo (a pesar de que no se tiene acceso al rostro completo de los compañeros/as). Esto fue evidente en las entrevistas realizadas en febrero y marzo, donde las infancias reportaron extrañeza respecto a sus compañeros/as, pues no recordaban del todo sus rostros, e incluso llegaban a imaginarles de otras maneras.



30

Foto 7: © Rocío Jaramillo  
Foto 8: © Rocío Jaramillo



## Juego “El torneo otro de básquetbol”

**Objetivo:** lograr que las y los estudiantes corran en una actividad normada dentro de un espacio adecuado.

**Instrucciones:** al ir a recoger a los grupos se les debe especificar que:

- Es una actividad de integración con el otro grupo de cuarto/quinto/sexta que busca promover una sana convivencia en esta vuelta al espacio escolar luego de la pandemia.
- Es necesario cuidarse entre todos al jugar y correr, para evitar lastimar a los demás.
- Nadie puede quedarse sin equipo (se procura integrar a niñas con niños); si existen casos donde no ocurre del todo la integración, proponerles “echar porras”, apoyar al árbitro o apoyarnos a nosotras anotando las canastas en el papel.

En el aula, antes de llegar al patio, se formarán los equipos (si hay 25 alumnos, 5 equipos; si hay 30 estudiantes, 6 equipos; pero si el número no es cerrado —por ejemplo, 27— armar un equipo con los dos, más tres voluntarios del algún equipo ya conformado, no importa que algunos/as jueguen doble, el punto es que todos/as tengan equipo). Anotar sus nombres en el formato de tabla diseñado.

Ya en el patio, se arreglará la organización:

- Partidos de cinco minutos (sin intermedio)
- Si alguien se cansa, se vale que un/a compañero/a voluntario de otro equipo, le releve
- No agredir, convivir, cuidar del otro/a/os/as
- Todos los integrantes del equipo deben tocar el balón
- El balón no debe permanecer más de cinco segundos en manos de una sola persona (incluso se puede contar 5, 4, 3...).

**Objetivo específico:** encestar cuantas veces sea posible en esos cinco minutos.

No comentar esto sino hasta el final de las partidas: se rifará un obsequio entre los grupos A y B, ya que el objetivo es jugar, divertirse, convivir y no competir. Sin embargo, sí se le brindará un aplauso a los equipos que más encestaron.

**Intencionalidad:** cooperar o competir fue uno de los nodos de la cuestión a lo largo de la propuesta planificada para las jornadas lúdicas realizadas entre abril y mayo en el plantel escolar. Se intentó desmontar y poner en cuestión la lógica del individualismo y la competencia, socializando las dinámicas y modificando las reglas de estas partidas. Se trata de un “torneo otro” de baloncesto, llamado así porque se compone de reglas diferentes a las de los torneos clásicos. Estas reglas fueron discutidas con la directora y los docentes de la clase de Educación Física del plantel, quienes se integraron a la actividad apoyando como árbitros. En una escuela donde los patios se fragmentaron por edades y por género desde antes de la pandemia y en un contexto de retorno presencial escalonado, la disposición espacial escolar para las prácticas lúdicas se ha visto condicionada con la promoción de la “sana distancia”. Es por ello que, a solicitud de las propias infancias, se organizó una actividad en la que pudieran correr (actividad prohibida durante los descansos).



Foto 9: © Rocío Jaramillo  
Foto 10: © Rocío Jaramillo





## Modos de experimentar

### Eje 1 “Integración y reconocimiento del otro/a”

#### Disposición al juego:

Desde antes de que se llevaran a cabo las jornadas lúdicas de abril-mayo se generaron expectativas en la comunidad respecto a la presencia en la escuela y sobre la jornada prometida. Por ello, cuando llegó el día de salir de las aulas a jugar, las niñas y los niños estaban muy dispuestos a las actividades. En algunos grupos de 6° grado esta expectativa se vio frustrada por los juegos que se les propusieron, pues un número considerable de alumnos/as consideraron aburrida la propuesta y no dudaron en hacérselo saber. Esta situación nos llevó a replantear la estrategia para los mencionados grupos.

### **Retorno presencial escalonado:**

El escenario de retorno a las aulas con la totalidad de estudiantes, representó un reto importante, ya que coincidió con la realización de las jornadas del proyecto. Lo que se observó a lo largo de la inmersión fueron zonas de tensión productiva: entre el deseo de volver a la escuela con todos los compañeros y el temor del contagio; entre las ganas de correr y abrazarse en el recreo fragmentado, y la necesidad de guardar la “sana distancia”; entre el entusiasmo del juego a la hora del descanso y la imposibilidad de convivir con todos los grados y grupos. El escenario mostró la necesidad de volver a ocupar los espacios escolares, no sin dejar de procurar el cuidado propio y comunitario, y fue en estos términos que se tuvo que planificar y descartar algunas iniciativas para el juego.

### **Dispuestos/reacios a convivir con otros grupos:**

Aunque las actividades de este Eje 1 se argumentaron en función de su pertinencia como detonadoras de integración y reconocimiento del otro/a, hubo casos en los que algunos estudiantes se mostraron reacios a realizar las actividades con los integrantes de los otros grupos (por ejemplo, niños/as del grupo A que no sentían la suficiente confianza o ánimo de juntarse con los del grupo B). Esta situación se observó en diversas actividades con diferentes grupos y grados. Sin embargo, en el “torneo otro de básquetbol”, hubo casos de estudiantes de otros grupos queriendo integrarse al horario que le correspondía a otros grupos. Esto lleva a afirmar que se logró una integración parcial, pero no por ello desdeñable.

### **Integración grupal:**

Aunque no se consiguió del todo que los diferentes grupos y grados se mezclaran (A, B, C y D de primeros a sextos), sí se observó una buena integración al interior de los grupos específicos. Esto

permitió que la jornada se desarrollara con fluidez durante el tiempo destinado para cada actividad de la estrategia lúdica. Las excepciones tuvieron que ver con la dinámica propuesta, por ejemplo: en el juego de “Las esculturas” donde hubo niños y niñas de 5° grado que no se animaban a probar la actividad, pero una vez que las animadoras pusieron el ejemplo de cómo podría realizarse, comenzaron a involucrarse.

### **Reconocimiento del otro u otra:**

Las actividades de las jornadas lúdicas correspondientes al Eje 1 promovieron la interacción de las infancias recién llegadas del confinamiento y apostaron porque en ese reencuentro se generara empatía con la parte del grupo que no se conocía (dada la dosificación en la asistencia presencial previa a las vacaciones de semana santa). La mayoría de las veces fue posible desarrollar las actividades planeadas en los términos previstos, sin estar exentas de situaciones conflictivas cuya resolución debió improvisarse, pausarse o dejarse pasar; esto último, dado que las circunstancias in situ siempre van a rebasar las expectativas y la planificación más minuciosamente preparada. Por ejemplo: se tuvo el caso de unas niñas que no deseaban juntarse con un compañero porque decían sentirse “acosadas”. Ante esto, la coordinadora de la actividad procuró no excluir al mencionado niño y evitó obligar a las niñas que se quejaron a jugar con él.

# Los aprendizajes

## La precariedad de la iniciativa:

Lo primero que se debe reconocer como equipo es la precariedad de la iniciativa. Se comienza, como ya se dijo anteriormente, con una investigación realizada en pleno contexto de confinamiento basada en entrevistas en línea con las infancias, y se continuó profundizando en la indagación de noviembre del 2021 a julio del 2022, con la realización de observaciones in situ, entrevistas presenciales a todos los docentes y niños/as de los distintos grados y grupos, la puesta en marcha de las jornadas lúdicas como estrategia de incidencia que tendiera a retejer el lazo social. Con todo y el trabajo planificado y las actividades argumentadas hacia el cumplimiento del objetivo, siempre hubo situaciones que salieron de la posibilidad de control. Lejos de que las autoras se frustraran, se debe asumir que lo contingente es parte de todo proyecto. Es en esas situaciones que se reinventan fórmulas, se improvisó, o se profundizó la reflexión sobre lo acontecido y sobre cómo mejorar para la próxima. Por lo tanto, al entregar esta iniciativa como digno ejercicio de ser replicado en otras escuelas de la entidad poblana, se ofrece como un producto flexible posible de ser resignificado en función de las demandas de cada plantel.

## La devolución de la mirada:

Dados los tiempos institucionalmente marcados desde el CONCYTEP (cuatro meses), así como los objetivos y las demandas mismas de nuestro proyecto, no se tuvo la oportunidad de realizar una evaluación formal de la propuesta entre la comunidad. Sin embargo, de manera informal se pudieron recoger algunas valoraciones de la iniciativa: a) la mayoría de las y los docentes que

se manifestaron al respecto consideraron que el proyecto es pertinente y las jornadas lúdicas gustaron a las infancias; b) las infancias se encontraron expectantes desde el momento en que se enteraron de las dinámicas que se llevarían al plantel, y un amplio grupo se mostró satisfecho con las mismas; c) las autoridades escolares, y en especial la directora del mismo, coadyuvaron con la iniciativa por considerarla pertinente, y agradecieron “ser el plantel seleccionado” para ello; d) el trabajo no estuvo exento de cuestionamientos y resistencias en situaciones específicas, tal es el caso de los niños/niñas/adolescentes de sexto grado, quienes demandaron otro tipo de dinámicas. El equipo respondió parcialmente a sus demandas.

### **El contacto:**

38

En el juego de “La estrella” se observó de manera diferenciada la recepción al contacto, pues en unos grupos la proximidad no fue problemática, pero en un par de ellos sí. Se suscitó cierta reticencia a tomarse de manos o antebrazos, por lo cual se improvisó el uso de paliacates como insumos mediadores. Ello dificultó un poco la formación de la figura estrella, pues los paliacates no brindaron el soporte necesario para soltar el cuerpo y confiar en que el compañero/a sostendría el peso. Sin embargo, se aprovechó para ejercitar el cuerpo flexionándolo hacia delante y hacia atrás, como ejercicio inicial que permitiría despabilar a las y los participantes. Los paliacates azules introdujeron además una dimensión llamativa y colorida a la actividad. Se sugiere que en ejercicios que repliquen esta iniciativa tomen en cuenta la posibilidad que brinda el espacio y la cantidad de integrantes que conformarán la estrella. En este caso era muy amplia la población a atender, y no siempre se conseguía la figura mencionada. Sin embargo, se insistió en la habilidad de resignificar la intencionalidad de la dinámica *in situ*, adecuación que requiere de una mirada adaptable y flexible que permita improvisar con los insumos existentes a la mano.

## Integración y conflicto:

El juego llamado “Los abrazos cooperativos musicales” presentó facilidad en algunos grupos y dificultades en otros, por lo cual se decidió omitir con otros grados. En el caso de los niños/as más pequeños/as, la actividad se observó pertinente, dado que la música, los brincos y el apiñamiento les pareció una situación divertida. La intención era la proximidad y el reconocimiento del otro/a, lo cual parece conseguirse entre infancias del mismo grupo, pero no del todo cuando se mezclan grupos distintos dado que hay resistencias a juntarse con los del otro grupo. No se pudo intentar la actividad mezclando grados, dado que la cantidad de grupos y grados a atender resultó en un amplio número de personas, pero es posible que esta actividad no resultara pertinente en este momento de la intervención. Por la experiencia vivida, se registró lo siguiente: a) es difícil que las infancias de un determinado grupo quieran juntarse con las de otros grupos del mismo grado, pero es necesario ir construyendo las condiciones de convivencia para que esto sea posible, dado que conformar comunidad y proyecto colectivo escolar implica la coexistencia e interacciones con todos (no sin conflictos de por medio, pues no se sostiene una mirada inocente al respecto); b) cuando se incentiva la mezcla entre grupos, se responde positivamente en varios casos, por ello es posible ir conformando estas prácticas en la escuela, lo cual irá naturalizando la proximidad respetuosa con los otros/as, y ello coadyuvará en la eliminación de la lógica de la fragmentación de patios; c) no se pudieron mezclar grados distintos en las jornadas lúdicas ni en esta actividad, pero no se descarta esta posibilidad, siempre y cuando haya un trabajo previo y sostenido que naturalice el contacto con la diversidad (algo que en esta escuela fue fracturado por la distinción por edades y género en el patio escolar antes y después del confinamiento). Para el caso del juego “Los abrazos cooperativos musicales” se requeriría un trabajo arduo de retejido escolar previo, de lo contrario, mezclar grados resultaría arriesgado.



### Comunicación:

En el caso del juego de “Las esculturas”, se trastocaron un poco las reglas para adaptarlas a la realidad post-confinamiento. Si bien en el juego se propone fortalecer la comunicación “no verbal”, en esta ocasión el uso de cubrebocas y el parcial acceso a la gestualidad del rostro del compañero/a exigió replantear los modos de la dinámica, por lo cual fue fundamental la comunicación verbal. En la población estudiantil de los grados menores resultó una actividad divertida, aunque debía ser regulada en los casos en los que las posturas resultaban demasiado incómodas para quien fungía como escultura (por ejemplo, querer levantarle los dos pies al mismo tiempo). En el caso de los grados mayores, específicamente de los grupos de 5° y 6°, detectamos cierta resistencia respecto a la actividad, pues hubo casos en los que hombres y mujeres no quisieron mezclarse. Esto puede deberse a los cambios corporales que están viviendo, a la falta de costumbre al contacto debido al

encierro, e incluso a la subjetivación naturalizada del distanciamiento impuesto por parte del dispositivo escolar (la fragmentación). Una vez que las animadoras nos implicamos en las actividades y fungimos como estatuas en los equipos, el resto comenzó a animarse e involucrarse. Por lo anterior, es necesario continuar con dinámicas de integración que, pese a experimentarse en un contexto de “sana distancia”, resultan por lo mismo indispensables e impostergables.

### Objetivo común

El juego llamado “La espiral” tiene como objetivo el sentimiento de grupo y acogida según los autores consultados. En el caso del proyecto, tal como se mencionó previamente, resignificamos la intencionalidad de la actividad en aras de entenderla como promotora de la proximidad, del contacto y del sentimiento de grupo, así como de la coordinación de movimientos, elementos que tendían hacia el objetivo común de construir un enredo corporal sostenido y colectivo. Ahí la importancia de la dinámica: conseguir entre todas y todos los involucrados un nudo que pueda sostenerse, sin caídas o avasallamientos. Requirió del compromiso y consentimiento de todos/as para que se lograra. La actividad resultó pertinente con los grupos de los grados menores, pero se omitió con los grados mayores, luego de una queja de “acoso” —en otra actividad— por parte de dos niñas de sexto. Esta situación llevó a estar más atentas a las actividades de contacto. Si bien, el equipo está convencido de la necesidad de integración y cuestiona la moralización de las interacciones entre géneros, también se tiene presente que es necesario que las infancias aprendan a marcar límites desde edades tempranas y de que el cuerpo propio es un territorio a preservar y proteger. Por esa razón, se recomienda la actividad de espiral luego de un trabajo sostenido entre preadolescentes y adolescentes, orientado hacia la comprensión del cuerpo propio y el respeto por el ajeno.

### **Coordinación:**

El juego de “Los espejos” favorece la comunicación no-verbal, es decir, a partir de ella se explora qué tanto dos personas pueden coordinar sus movimientos al imitarse y qué tanto logran ponerse de acuerdo sin pronunciar palabra. Se añadió a esto el factor “cubrebocas” que impidió observar el rostro completo de las y los compañeros de juego. La actividad se llevó a cabo sin contratiempos y permitió la coordinación motriz empática, pues nadie exigió poses exóticas imposibles de replicar. Fue necesario poner más atención al movimiento corporal al no tener acceso al diálogo verbal ni a la gestualidad del rostro completo.

### **Adaptación:**

El “Torneo otro de básquetbol” resultó un aprendizaje para el equipo de investigación-incidencia, al percatarnos de que algunos de los juegos propuestos resultaban pertinentes para ciertas edades, pero no pertinentes para los preadolescentes/adolescentes de 6° grado. Ante esto, tuvimos que planificar otras actividades con el apoyo de los docentes de Educación física y de la Directora. Se pasó del aburrimiento al involucramiento activo y el disfrute con el torneo y sus reglas modificadas. Si bien, al inicio de la jornada, algunos estudiantes de sexto se quejaron por considerar aburridos los juegos, hacia el final de las jornadas resultaron los más participativos. Esta experiencia enseña que hay que escuchar las demandas infantiles, y que, si bien como equipo se proyectó algo que se considera valioso para ser ofertado en la escuela, es necesario tener la sensibilidad necesaria para virar los planes cuando estos no interpelan a las y los involucrados. Esa fue una gran enseñanza durante el desarrollo de las jornadas.

## Eje 2 “Aprendiendo a caerme, aprendo a levantarme”

Cuando se diseñó el proyecto teníamos un conocimiento previo del contexto de la escuela, derivado del proyecto de investigación “El juego como herramienta para la detección y atención de las violencias estructurales en espacios escolares ¿a qué están jugando las niñas y los niños?” Como parte de los hallazgos de este estudio se identificó que en la escuela existía una restricción para correr debido a que en el pasado se sucedieron algunos accidentes en niñas y niños derivados de esta práctica. Frente a esta problemática la dirección de la escuela institucionalizó algunas estrategias con la finalidad de disminuir ese riesgo; entre las estrategias que estableció están las siguientes: a) la división de los patios por grados a la hora del recreo y, b) la advertencia de no correr.

El título de este eje, además de hacer referencia a esta problemática señalada por la escuela, buscó mirar en su potencia y dar cuenta de las posibilidades que se pueden desarrollar a partir de una situación considerada problemática, pues el pedido de no correr en el regreso a la escuela, después del periodo de pandemia, resultaba problemático por varias razones. En primer lugar, confrontaba con la necesidad de que las infancias se movieran y realizaran actividades físicas ante el latente aumento de talla y de peso que tuvieron producto de su inactividad física durante la pandemia. En segundo lugar, la prohibición de correr como estrategia de cuidado para evitar accidentes limitaba las oportunidades para que las infancias adquirieran las habilidades básicas motoras para aprender a coordinar sus movimientos, lograr mayor dominio y autocontrol de su cuerpo para saber caer y evitar heridas más graves. Y, en tercer lugar, reducía las ocasiones y tiempo para moverse y desplazarse tan necesarias para su desarrollo y salud física después de casi dos años de confinamiento domiciliario.

En las entrevistas que tuvimos con las infancias también mencionaron que en la escuela no estaba permitido correr; las niñas y niños saben que no se corre porque ha habido accidentes y que esta práctica solo se realiza durante la clase de educación física, razón por la cual les encanta ese momento del día. Pensando en la importancia que tiene el desarrollo de competencias motoras, físicas y sociales para contrarrestar los eventos de caídas y accidentes por correr, propusimos una serie de actividades que enfatizaran la atención a sus movimientos y al contexto donde se mueven.

En este sentido, la propuesta de este eje se enmarca en las referencias teóricas que afirman que en los primeros años de vida del ser humano los actos motores son vehículos a través de los cuales se desarrollan y expresan los procesos de cognición y percepción. En la infancia el movimiento nutre las estructuras nerviosas, facilita que las niñas y niños tengan conocimiento de sí mismos y del medio, y les aporta independencia y seguridad. El movimiento es la base para el desarrollo perceptivo-cognitivo y las capacidades del pensamiento, además de que constituye un lazo de unión con los padres y los objetos.

Por otra parte, el juego que desarrolla los actos motores favorece que las infancias se perciban a sí mismas, los demás y el mundo; los juegos que exigen moverse y desplazarse son estimulantes y divertidos, lo que hace que resulten atractivos para las niñas y los niños. Otras capacidades y habilidades que se desarrollan con este tipo de juegos o que apelan a estimular el cuerpo son las siguientes:

- Capacidad de atención y concentración
- Capacidad de percepción y discriminación auditiva
- Descarga de la tensión y del exceso de energía
- Desarrollo de los procesos del pensamiento
- Reforzamiento de la información aprendida
- Crecimiento social

- Habilidades físicas
- Aptitud física
- Control propio

De acuerdo con La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el juego constituye una de las formas más importantes a partir de las cuales las niñas y niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. En el contexto de la pandemia estas habilidades motoras toman un mayor protagonismo debido a que, a decir de un docente de educación física, se identificó un aumento en el peso de las infancias y una menor capacidad de interacción con sus pares. Los juegos motores, como dicen los especialistas, contribuyen a la adaptación personal, las relaciones humanas y el comportamiento social apropiado.

En suma, el sentido de este eje se mantuvo desde el inicio del proyecto con variaciones leves referidas al título del eje. Por el contrario, las actividades incluidas las fuimos redefiniendo en forma gradual durante el proceso mismo del desarrollo de las jornadas; para cada jornada realizamos ajustes conforme se observaban y analizaban los modos de transitar de las infancias, el grado de aceptación que tenían y el clima generado por los diferentes grupos y grados escolares.

## Juegos implementados

### Juego “La carrera en cámara lenta”

**Objetivo:** identificar la importancia de sentir y tomar consciencia de los movimientos del cuerpo.

**Enfoque:** este ejercicio tomado de Augusto Boal (2002) está pensado para que las niñas y los niños se hagan conscientes de su

propio cuerpo, reconozcan sus movimientos y las trayectorias que sigue cada parte del cuerpo. Al mismo tiempo se propone como una actividad que permite identificar cómo se activan los músculos de brazos y piernas ante cada paso que se realiza; además, ayuda a fijar la atención en movimientos que se han naturalizado y de los que ya no se es consciente ni asombran.

**Instrucciones:** la tallerista marcará con cinta adhesiva o mostrará el lugar de la meta y el lugar de salida para que se coloquen las niñas y los niños. Indicará al grupo la distancia que deberán recorrer. Mencionará las reglas del juego:

- Se trata de una carrera, pero en esta carrera “gana” quien llegue al final. La característica de esta carrera es que se hará en cámara lenta.
- Cuando se dé la señal de salida ningún estudiante puede detener su movimiento.
- Los pasos deben ser lo más largos posible, es decir, las piernas deben estirarse al máximo al momento de dar el paso y deben pasar por encima de las rodillas.
- Cada vez que un pie llega al piso el otro pie debe levantarse, no pueden quedarse los dos pies en el piso al mismo tiempo.

La tallerista dará la señal de salida coreando: “En sus marcas, listos, fuera”. Cada participante debe mover todo su cuerpo como cuando corre, pero hacerlo de la forma más lenta y pausada que pueda, en cámara lenta. Cuando se termina la carrera, la tallerista reflexiona con el grupo sobre lo que les pasó con el ejercicio, cómo se sintieron, de qué se dieron cuenta, qué fue lo más difícil.



Foto 13: © Rocío Jaramillo

## Juego “Derritiéndonos”

**Objetivo:** identificar las trayectorias que sigue el cuerpo al momento de descender al suelo.

**Enfoque:** este ejercicio busca estimular la atención y la autorregulación de los movimientos corporales como acciones que pueden, en palabras de Boal (2002), “desautomatizarlo”. Realizar la serie de movimientos intermitentes que implica “derretirse” puede contribuir a una relación con el cuerpo distinta, más atenta, más exigente ya que demanda prestar atención a los movimientos continuos, así como aplicar un control a las diferentes partes del cuerpo para que se dirija hacia la dirección deseada.

**Instrucciones:** siguiendo la lógica del juego de “carrera en cámara lenta” se les pide a los/las niñas que se imaginen cómo su cuerpo se derrite. Se darán indicaciones para que poco a poco cada una de las partes del cuerpo se vaya derritiendo y acercando hacia el suelo. Ejemplo: “Siente como tus hombros se van derritiendo, se van haciendo más ligeros, ahora se derrite tu pecho...”. El objetivo de este ejercicio es que los participantes identifiquen la trayectoria de su cuerpo y los movimientos que siguen antes de llegar al suelo de forma orgánica y sin lastimarse. Mientras van dejando que el cuerpo caiga lentamente la tallerista orienta al grupo para que se dé cuenta de la dirección que toma su cuerpo y se haga consciente de cada parte. Después de esta serie de ejercicios se puede reflexionar con el grupo ¿cómo se sintieron? ¿qué fue lo más difícil o qué les costó más trabajo? ¿de qué se dieron cuenta?



Foto 14: © Rocío Jaramillo

## Juego “La pelota voladora”

**Objetivo:** generar un espacio para que reflexionen y lleven a cabo actividades de atención, equilibrio y conocimiento del cuerpo como elementos que le permitirán jugar y convivir en el patio con cuidado de sí y de los demás.

**Enfoque:** teniendo en cuenta que correr es una de las actividades preferidas de las niñas y niños se busca que con estos ejercicios también se estimulen otros sentidos; al integrarse un componente que les exija mayor atención y capacidad de reacción, se favorece el desarrollo de la coordinación. Se entiende que la coordinación del cuerpo es una expresión de movimientos corporales articulados con el sistema nervioso para el logro de un objetivo. Con la selección de este ejercicio se parte del supuesto de que reaccionar rápidamente ante una situación inesperada puede ayudar a que las infancias tengan menos accidentes. También se busca

activar los reflejos que todos tienen, pero que por pasividad o poca exposición a situaciones que solicitan respuestas rápidas se van adormeciendo.

**Instrucciones:** la tallerista pide al grupo que formen un círculo. Invita a una niña o niño para que se coloque al centro del círculo y se le entrega la pelota. El juego comienza cuando la niña o niño que está al centro lanza la pelota hacia arriba, lo más fuerte que puede y grita el nombre de alguno de sus compañeros. La o él compañero que escuchó su nombre debe correr hacia el centro lo más rápido para cazar la pelota y no permitir que se caiga. Consiste en estar atentos y reaccionar rápido al escuchar su nombre para que la pelota no caiga al piso. El juego continúa hasta que todo el grupo haya sido nombrado y pasado al centro. Cuando se termina el juego se reflexiona con el grupo ¿de qué se dieron cuenta? ¿qué importancia tiene estar atento para reaccionar rápido? ¿qué sentidos ocuparon?



## Juego “La gallinita ciega”

**Objetivo:** lograr atrapar a otro participante con los ojos vendados.

**Enfoque:** una de las razones por las que las niñas y los niños se caen, se ubica en la falta de equilibrio. El desarrollo del equilibrio en las infancias es importante porque contribuye a un mejor nivel de confianza en sí mismo y agilidad. Experimentar su cuerpo, identificar el espacio, sus dimensiones y saber moverse en él son acciones vitales para su desarrollo motriz, cognitivo y socioemocional. Estimular los cinco sentidos les ayuda a que valoren la importancia que tiene cada uno y a que los emplee en su acercamiento al mundo y en su relación consigo mismo y los demás.

**Instrucciones:** este juego clásico contribuye al propósito de prestar atención y poner a trabajar otros sentidos distintos a la vista. La tallerista establece el área donde se desarrollará el juego y de la cual las niñas y niños no podrán salir. Se elige a una niña o niño que empezará siendo la “gallinita ciega”. Se le coloca un pañuelo o venda en los ojos. Quien asuma el papel de gallinita ciega tendrá que encontrar a los demás sin poder verlos. El resto del grupo correrán y se moverán a su alrededor, podrán hacer ruidos, aplaudir, cantar, o dar alguna pista para que la “gallinita ciega” pueda orientarse o incluso desorientarse. El reto es que la “gallinita ciega” logre estar con sus sentidos muy atentos y agudos para tocar o alcanzar a algún niño o niña y no dejarse confundir por las distracciones. Los demás participantes deben procurar que quien hace de “gallinita ciega” no los toque o atrape. Cuando la “gallinita ciega” consigue tocar o atrapar a otra de las niñas o niños del grupo, éste pasa a ser la “gallinita” y la partida empieza de nuevo.



Foto 16: © Rocío Jaramillo

## Juego “La galería de estatuas vivientes”

**Objetivo:** desarrollar el equilibrio a partir de realizar una variedad de posiciones estáticas.

**Enfoque:** estos ejercicios se suman a los ejercicios de promover el equilibrio y se proponen para ser realizados con todas las niñas y niños.

**Instrucciones:** la tallerista pide a los niños que se coloquen en dos filas. Dos niñas o niños quedarán como espectadores. Las y los niños que están en las filas serán las estatuas vivientes e imitarán los movimientos y posturas que se nombren:

Flecha. Subirán su pie derecho sobre el izquierdo y colocarán los brazos encima de su cabeza en posición de triángulo. (Se puede cambiar de pie y mantener la posición por cinco segundos).

Árbol. Mantendrán una pierna arriba apoyada a su otra pierna justo a la altura de la rodilla y los brazos en posición de una z.

Karateca. Subirán la rodilla y los brazos como karateka con las palmas extendidas.

Superhéroe. Pie izquierdo levantado hacia atrás y mano derecha con puño cerrado a la altura de la cara. Se puede alternar de pierna y brazo.

Cuando la tallerista dé la indicación harán la postura señalada y permanecerán en ella mientras los espectadores de la galería (las dos niñas o niños asignados) pasan delante para admirarlas. Con cada cambio de posición también se puede cambiar de espectadores, de esa forma todos los participantes podrán asumir ese rol.

Foto 17: © Rocío Jaramillo



# Modos de experimentar

## Eje 2 “Aprendiendo a caerme, aprendo a levantarme”

En este apartado mostraremos los diferentes modos de transitar de las niñas y los niños por este eje. Como señalamos, este eje se focalizó en la importancia de hacer consciente el cuerpo, sus movimientos y sus modos de expresión en el desarrollo integral de las infancias.

Cuando hablamos de los modos de experimentar nos referimos a las formas de recibir, expresar, reaccionar y responder de las infancias ante las actividades que les propusimos. Vale la pena señalar que, aunque se planearon cinco ejercicios para este eje en las jornadas solo se desarrollaron dos: correr en cámara lenta y derritiéndose. Esta decisión la tomamos por cuestiones de tiempo, pues al combinarse dos ejes para ser realizados en una jornada fue necesario elegir actividades.

Si bien es cierto que la escena del taller no se puede compartir dado que ocurrió de forma simultánea en cuatro grupos, y cada uno de ellos se desplegó según la singularidad de sus integrantes, nos queda reconocer algunas de las reflexiones que nos suscitó su puesta en marcha y que nos interpelaron. Conscientes de los olvidos, las ausencias, las omisiones compartimos los siguientes modos de transitar y experimentar de las infancias:

### **a) Están entusiasmadas o entusiasmados:**

Este estado de ánimo se hace presente en la mayoría de los grupos; cuando llegan a la explanada del patio donde se realiza la actividad notamos su entusiasmo y alegría; aunque vienen formados desde su salón cuando llegan al patio rompen filas y se dispersan, en sus expresiones faciales apreciamos su alegría y lo expectantes que están ante lo que les diremos y pediremos que hagan. Algunos

niños mientras damos la indicación se abrazan y entre las niñas se arman pequeños grupitos. En los grupos de 5.º y 6.º notamos un ánimo distinto, sus rostros son más serios y con menos sonrisas, hacen menos comentarios a sus compañeros y en algunos casos hay miradas distraídas, se notan inquietos y algo incómodos, como si quisieran estar en otro lugar o les interesara hacer otra cosa.

### **b) Les cuesta organizarse:**

Cuando les damos la primera indicación y les pedimos que se separen en grupo y formen un círculo les cuesta organizarse y hacerlo rápido; algunas infancias no quieren tomarse de las manos, dudan de si hacerlo, esta actitud y comportamiento se hace más evidente en los grados de 4.º y 5.º, aunque también se observa en niñas y niños de 2.º y 3.º. Al momento en el que les pedimos que cierren el círculo algunas niñas y niños en lugar de acercarse se alejan y eso complica que el círculo sea más próximo. La organización en círculos se demora más de lo previsto por esta práctica. No obstante, conforme avanzan las jornadas vemos que se van apropiando de este tipo de organización y resulta más rápido armar los distintos grupos.

### **c) Nos tienen confianza:**

Desde la primera jornada notamos que las infancias nos escuchan y nos hacen caso, nos toman de la mano, se acercan, saludan y sonríen; nos han visto antes en la escuela y han conversado con algunas de nosotras durante las entrevistas, eso les es suficiente para tratarnos con familiaridad. Saben que jugaremos con ellas y eso las dispone a la actividad. Algunos niños nos encargan su botella de agua, se animan a preguntarnos algunas cosas; un par de niñas cuando ven que nos sacan fotos se acercan y piden que a ellas también les tomen una.

#### **d) La relación con el cuerpo:**

En los grados de 1.º y 2.º las infancias se expresan de forma más libre al tocarse, abrazarse, cargarse, estar juntos, empujarse, prestarse cosas, se ponen más cerca entre ellos; sin embargo, conforme va avanzando la edad observamos una cierta separación entre niñas y niños, se cruzan de brazos o guardan las manos en las bolsas del pantalón para no darle la mano a sus compañeras y compañeros. También notamos que las infancias más pequeñas se animan a realizar los ejercicios que les proponemos siguiendo las indicaciones, no todos lo hacen correctamente, pero en los grupos de 1.º, 2.º y 3.º observamos que las carreras en cámara lenta duraban más porque había al menos dos o tres niños que intentaban correr lento, contrario a lo que pasó con los de 5.º y 6.º; en estos últimos grados, principalmente, un grupo de niños externó que el ejercicio “era aburrido”, que querían jugar básquetbol y se fueron a sentar. Otra muestra de una relación distinta con el cuerpo fue que en el ejercicio de derritiéndose los niños de primaria baja intentaban seguir de forma orgánica los movimientos de “ablandarse y derretirse” hasta llegar al piso. En contraste, un grupo importante de niñas y niños de grados mayores se quedaban parados, inmóviles o se apartaban del grupo para evitar hacer el ejercicio.

#### **e) Las burlas:**

Algunos niños, varones principalmente, hacían comentarios a las compañeras o compañeros que sí seguían las instrucciones; era frecuente escuchar expresiones como “X parece un dinosaurio (refiriéndose a una niña que seguía corriendo)” “te ves chistoso” o “ya apúrate”.

#### **f) Se echan porras:**

En el juego de correr en cámara lenta varias niñas y niños observaron con atención a quienes iban “ganando”, les echaban porras, los animaban para que resultara el o la ganadora.

### **g) El deseo de correr rápido:**

Durante el ejercicio de carrera en cámara lenta varios niños nos solicitaron hacer el ejercicio pero corriendo rápido, esta solicitud es un signo de que disfrutaban correr y que restringir la práctica podría no ser beneficioso. Otro episodio que muestra este deseo de correr rápido se observó cuando en un grupo al dar la indicación de que ganaría quien llegara al último y que perdería quien se quedara parado o llegara primero un niño comentó: “¡Qué chiste tiene si no corremos!”

### **h) La competencia:**

Con este ejercicio [cámara lenta] pudimos visibilizar la introyección de una actitud de competencia, pues algunos de los niños hicieron comentarios como: “¿Y qué nos van a dar si ganamos?”, “yo soy el más rápido”, “voy a ganar”, algunos mientras lo decían movían rápidamente las piernas en el mismo lugar. Las actitudes competitivas también se hicieron presentes en los juegos del eje de integración, en especial, cuando se hizo la jornada de básquetbol.

### **i) Las caídas:**

En uno de los grupos de tercer año un par de niños nos hicieron el pedido de correr rápido, accedimos y les dimos la oportunidad de que hicieran una carrera; marcamos la meta y dimos la indicación de tener cuidado y prestar atención, sin embargo, justo antes de llegar a la línea final un niño se atoró con sus agujetas desatadas y cayó en un charco de agua que se había formado la noche anterior por las lluvias y se raspó el brazo. Su maestra, que estaba presente observando la jornada lúdica, lo llevó a curar; el niño regresó pronto y siguió participando en las actividades. La maestra nos comentó que le pidió quitarse la playera porque estaba manchada de sangre y así evitar que la mamá lo regañara.

### **j) Se animan a disentir:**

Las niñas y niños se animaron a pedir cambios y variaciones en las actividades; a señalar que algunas “les parecían aburridas”, a decir que no querían participar en la actividad de “derritiéndonos”, a mostrar abiertamente con su postura corporal que no querían intervenir en esas actividades. Algunos, en especial los mayores, jugaron rápido, llegaron a la meta y se fueron a sentar. Otros tan pronto llegaron a la meta nos pidieron si podían jugar básquetbol o fútbol, y ante nuestra negativa repetían que el juego era aburrido.

### **k) La discriminación:**

Durante una de las actividades alternativas que se incluyeron en este eje se presentó un episodio de discriminación. Una estudiante señaló que uno de sus compañeros acosaba a otra compañera, comentó: “X la está acosando, le está diciendo <por qué me odias (e imitaron el movimiento de que la sacudía tomándola de los hombros)>”. Después de ese evento el ambiente del grupo se tornó tenso, el estudiante acusado se veía molesto por el señalamiento, pues el resto de las niñas y niños del grupo se acercaron para escuchar lo que pasaba; en las siguientes actividades varios compañeros del grupo evitaron hacer la actividad con ese compañero.

### **l. El cierre de la jornada:**

Al final de las jornadas, tan sólo unos 40 o 50 minutos después, observamos que los y las niñas se van contentos, más comunicativos, algunos nos preguntan si vamos a regresar; el grupo de 6.º grado, el más renuente a participar, también se animó a expresar su sentir, a manifestar su desacuerdo. Al finalizar, cuando se hacía la despedida algunos niños y niñas se acercaban a saludarnos, a darnos un abrazo y a preguntarnos si volveríamos al otro día.

En suma, en los modos de experimentar el eje a lo largo del taller coexistieron por un lado, sentimientos y actitudes antagónicas: la capacidad de organizarse versus las dificultades para hacerlo; la opción por el juego versus la competencia; el entusiasmo versus la apatía; la confianza versus la desconfianza; el silencio y la reserva junto con la alegría y la apertura; la discriminación versus el apoyo, el ánimo y la aceptación de la diferencia; la recepción de las propuestas versus el rechazo a las mismas. También se hicieron presentes la confianza, el deseo de jugar, expresado en recomendar nuevas modalidades y, en seguir jugando a pesar de los accidentes. Todos estos modos de transitar por este eje implicaron aprendizajes en torno al propio cuerpo, al convivir, a conocer y explorar otras habilidades.

## Los aprendizajes

60

En el apartado anterior mostramos algunas de las formas de transitar por las actividades del eje, ahora queremos presentar algunos de los aprendizajes que observamos lograron las infancias en el desarrollo de estas actividades. Cabe destacar que en las jornadas dedicadas a este eje se buscó que los aprendizajes fueran en espiral, que significaran una experiencia y, aunque fueron ejercicios breves, su intención era sembrar una semilla de reflexión. Sabemos que para generar aprendizajes se requiere de un tiempo más largo, la realización de actividades sistemáticas y continuas, así como de un acompañamiento permanente para instalar una dinámica más contundente que afiance el trabajo corporal.

Al incluir este eje buscábamos interpelar una dinámica institucionalizada, pero también quisimos hacerlo como un modo de introducir una grieta de la cual pueden surgir nuevos aprendizajes. En este marco, identificamos las siguientes escenas que dan cuenta que hubo aprendizajes en las infancias:

**Tensiones con el cuerpo:** las niñas y los niños tuvieron la oportunidad de hacer ejercicios en torno al cuerpo, en particular ponerlo como eje central de la actividad y darle un tiempo de atención distinto, más lento, pausado. Cuando les pedimos que hicieran el ejercicio de cámara lenta notamos que varios niños y niñas se “daban cuenta” de los movimientos implicados al correr; en sus expresiones faciales observamos que estaban siendo conscientes de las partes del cuerpo que se involucraron; si bien es cierto que les costaba trabajo “controlar” su cuerpo, también vimos que al poner en marcha su capacidad de autocontrol aprendieron algo de sí mismos, de sus movimientos, de lo que eran capaces de hacer. Entre las tensiones, advertimos que había dificultades para sincronizar sus movimientos. No obstante, esta dificultad les implicó a las infancias un aprendizaje a nivel de moderación y de relación con las diferentes partes de su cuerpo y con el espacio cada vez que realizaban un desplazamiento. De acuerdo con Augusto Boal, ejercicios como los desplazamientos en cámara lenta y mantener el equilibrio ayudan a que se establezca una nueva estructura muscular, pues se activan ciertos músculos dormidos. El conocimiento del cuerpo es un aprendizaje para la autonomía y la autoconsciencia.

**Encontrar su propio ritmo:** un aprendizaje que se posibilitó con las actividades de este eje se localizó en que cada estudiante tuvo oportunidad de ensayar su propio ritmo, moverse según su propia sensibilidad y secuencia de su cuerpo y dejarse llevar por el peso de sus movimientos. Las niñas y los niños de los primeros grados fueron los que con mayor libertad ejercieron esta posibilidad y lograron imponer su visión personal. Al no tener la presión por ser el más rápido o estar condicionados por ser el primero o hacerlo con la mayor velocidad muchas niñas y niños se animaron a probar un movimiento distinto, jugaron con la lentitud y observaron con detenimiento qué les ocurría, cómo se sentía su cuerpo, qué dirección tomaba cuando se relajaban, qué partes era más difícil controlar cuando empezaban a derretirse o se ablandaban.

**La inutilidad del juego. La no competencia:** un aprendizaje importante se produjo cuando en el ejercicio de “La carrera en cámara lenta”, se indicó que “ganaba” la carrera quien llegará al final. Este descolocamiento respecto a ser “el primero” nos mostró que se pueden cambiar las reglas y que se puede jugar sin tener que recibir premios o reconocimientos; que el juego puede revertir los sentidos ya dados, en este caso “correr en cámara lenta” problematiza la competencia asociada al más veloz o más rápido; el aprendizaje vuelve a ser que se puede jugar sin competir para demostrar ser el primero en llegar. En la lógica mercantilista nuestra relación con el cuerpo ha estado signada por la productividad, la eficiencia, la optimización, tenemos que mejorar para ser el más rápido, el más fuerte y nuestros cuerpos deben responder a esa demanda constante. Las infancias lograron ver que hay otras formas de relación con el cuerpo, más alegres y generosas con la fragilidad y la vulnerabilidad, más próximas y reales.

**Obtener satisfacción:** siguiendo con la lógica anterior, vimos que, así como correr rápido detona la adrenalina, la euforia y la excitación por ser el primero también el cuerpo de las infancias experimenta emociones y sensaciones producto de la lentitud, la pausa y la demora. Cuando se da tiempo para que las y los niños conecten con su propio cuerpo se abre un espacio y tiempo para que desarrollen su sensibilidad, experimenten de otro modo su cuerpo y activen de distinta manera sus sentidos. En esa experiencia observamos que además de la satisfacción, se emocionaron al ver que lograban el objetivo de desplazarse lentamente. Por otra parte, los ejercicios de este eje dieron lugar a sensaciones y prácticas que no son habituales para las infancias, pero que les ayudaron a expresarse de otras formas, y eso contribuyó a la ampliación de posibilidades de comunicarse, moverse y estar en el mundo. Si seguimos proponiendo espacios para que las infancias se expresen libremente a través de otros modos ayudamos a que su cuerpo se desmecanice, se active y expanda. Es importante recordar que

nuestro cuerpo narra, comunica y se expresa según los repertorios con los que cuenta y conoce; ante nuevas emociones, como las vividas por la pandemia, se corre el riesgo de que queden cristalizadas o limitadas a las formas, gestos y movimientos tradicionales y hegemónicos. Ampliar las posibilidades de expresión puede permitir que los sentidos de las niñas y niños generen otras selecciones y jerarquizaciones frente a los estímulos que reciben cotidianamente.

**Creación de comunidad:** en las actividades organizadas logramos observar que las experiencias de juego posibilitaron una interacción libre de las infancias con sus compañeras y compañeros. La creación de comunidad fue un proceso que tuvo lugar a lo largo de las jornadas. Fue interesante ver que cuando salíamos al patio varios niños y niñas nos preguntaban si solo estarían ellos o estarían también otros grupos. Esta pregunta habla de la importancia que tienen para las infancias el conjunto de la escuela y que se viven con otros y como parte de un todo, que es la escuela. Las distintas actividades crearon comunidad en la diferencia, desde el ejercicio de la estrella con el que se iniciaban las jornadas hasta el torneo de básquetbol. El logro fue diferente según los grados y grupos, pero en cada experiencia se produjo diálogo, intercambio y participación.

En relación con los aprendizajes de las infancias coincidimos en que hubo cambios, pequeños cambios en torno al cuidado de sí mismos y de los demás, de compartir, aceptarse, colaborar, pelearse menos, dialogar más. Las talleristas reconocimos que la experiencia nos interpeló, nos permitió reflexionar sobre las realidades complejas que existen en las escuelas y nos dejó la impresión de que es posible generar procesos más multidimensionales e inclusivos, que promuevan la integración de las infancias y que les permitan reconocer sus crecimientos. En estas jornadas observamos que las infancias participaron de manera independiente y con los demás, se expresaron de manera espontánea,

comunicaron sus recomendaciones desde las más elaboradas a las más sencillas, dialogaron con sus compañeras y compañeros, lograron tomar acuerdos y dirimir opiniones. En este marco, creemos que proporcionar a las infancias experiencias activas y lúdicas puede ayudar a potenciar y enriquecer su aprendizaje. Cada una de las actividades que propusimos constituyó un espacio para crear posibilidades. Al mismo tiempo nos ha servido como un lugar de creación colectiva, de reflexión y de interrogación constante del equipo tanto en las creencias y percepciones como en las prácticas y modos de pensar el juego, las infancias, la pandemia y el regreso a la escuela después de casi año y medio de confinamiento domiciliario.

Teniendo en cuenta las particularidades y singularidades del país, consideramos que algunas de las propuestas contenidas en este informe pueden aportar ideas iniciales para adaptarse en otros contextos escolares.

### **Eje 3 “Laboratorio de lectoescritura”**

Las niñas y los niños de educación básica, nivel primaria, regresaron a la escuela tras vivir tres semestres de pandemia de la covid-19, con clases virtuales y experiencias personales y escolares nuevas, no siempre positivas. Había miedo para establecer relaciones en la escuela, para tener cercanía e, incluso, para expresarse y, lo que nos interesa, resistencias para jugar. Si “el juego es el trabajo del niño”, dice René Chateau (Turín, 2014), entonces tener dudas o miedo para realizar esta actividad espontánea, feliz, es un tema que debe preocupar a los adultos.

Después de las entrevistas donde relataron profesores y estudiantes que durante el confinamiento había sido difícil para muchos niños y niñas obtener las competencias básicas de lectoescritura

esperadas de acuerdo al grado que cursaban; por ejemplo, saber leer en segundo grado y tercer grado de primaria, fue necesario adecuar las actividades del “Laboratorio de lectoescritura” original, de modo que en los tres primeros grados de primaria se tuviera una lectura atenta impartida por las facilitadoras, y en la segunda parte del “Laboratorio” se incluyera una reflexión no escrita, sino por medio del dibujo. En cambio, para los estudiantes de los grados avanzados, cuarto, quinto y sexto de primaria, sí se sugirió la lectura en voz alta por ellas y ellos mismos, así como la intención de promover una reflexión escrita.

Por otro lado, el cuento elegido para los tres primeros grados debía ser un cuento más corto, lúdico y fantástico, con un “chicharito” personificado; mientras que para los otros tres grados, el cuento de Francisco Hinojosa que requiere de un lector más experimentado y que invita a la reflexión sobre el discernimiento, el respeto y la convivencia, era adecuado. Ambas historias de ficción transcurren en una comunidad en la que hay que tomar decisiones que sean un beneficio personal, de autocuidado, pero, también, de reciprocidad con el entorno.

Foto 18: © Rocío Jaramillo



## “Laboratorio de Lectoescritura post-covid-19”

La creatividad es una virtud que se tiene de manera innata en la infancia. Es la posibilidad de interpretar la realidad, de plasmar las sensaciones y emociones que se tienen al estar en contacto con el mundo. Y, en la infancia, decía Pablo Picasso, todas y todos son creativos, no se conocen los límites, la vergüenza; en la infancia, somos artistas. Esta virtud, como todas, se cultiva y, de no hacerlo, se pierde. Requiere de tener espacios, herramientas, tiempo, material y guía, a fin de que, en las siguientes etapas evolutivas, puedan ellas o ellos mismos buscar su propio medio para expresarse.

La lectura de cuentos seleccionados para despertar su imaginación; mismos que puedan ellas y ellos leer, interpretar y ponerse en el lugar de los personajes, les puede otorgar esas posibilidades de crear (imaginar, inventar) mundos alternos a los de los adultos: “La representación literaria ofrece un espacio de fantasía ideal que estimula la imaginación, que pone en juego lo que el niño trae de sí mismo” (Turín, 2014). Por medio de los cuentos, de la mimesis, se puede encontrar respuestas a la vida real, al tiempo que la actividad lúdica relaja y permite el aprendizaje. Ese es el objetivo de las sesiones del “Laboratorio de lectoescritura” (inspirado en el trabajo de Raquel Díaz Reguera, quien ha publicado libros sobre laboratorios de escritura) ofrecidas a las y los estudiantes de la Escuela Primaria, poder experimentar, a través de la imaginación, en actividades que involucran competencias de lectura y escritura, situaciones y afectos ajenos.

En un laboratorio todo está permitido: se experimenta, se corrige, se regresa sobre los pasos, se le da significado a la experiencia y, entonces, se convierte en un aprendizaje. El interés por continuar, por jugar, llegar al final y tener un producto es la meta. Esa fue la naturaleza de este “Laboratorio de lecto-escritura” para

niños de 1.º a 6.º de primaria: promover el juego, el entretenimiento y, de manera intrínseca, la reflexión, por medio de las historias a las que se tiene acceso por la lectura y la escucha atenta. A partir de ellas, los y las estudiantes tienen a la mano material e inspiración para volcarse en su creatividad e inventar historias, juegos, darle vida a personajes y puestas en común, sobre las emociones o ideas que se han despertado, puestas y desbordadas sobre el papel.

Si bien, el objetivo no fue evaluar las competencias de lecto-escritura, sí es útil el laboratorio para, de manera tangencial, planear actividades que refuercen o remienden dicho conocimiento, en sesiones posteriores. Más aún, el laboratorio de lectoescritura trabaja con su material primario que es la palabra, les da posibilidades a los niños de ser creativos para expresarse, comunicarse y encontrar soluciones a problemas en los que no se había tenido la oportunidad de reflexionar o nombrar.

La posibilidad que otorga el “laboratorio de lectoescritura” es la de tomar a la ficción como realidad y, por lo tanto, dar a niñas y niños, de acuerdo a Alberto Manguel, en su ensayo “Cómo Pinocho aprendió a leer”, aventuras de aprendizaje. Al mismo tiempo, estas lecturas de ficción abonan para la conversión de nuestros niños y niñas en lectores, lo cual, también, los forma para ser ciudadanos. ¿Cómo la ficción, que por naturaleza es lúdica, posibilita esta conversión? Porque en la lectura, en la que se da el aprendizaje de códigos, se conoce, de una manera profunda, imaginativa y práctica, nuestra identidad y la del mundo que nos rodea.

Las facilitadoras de estas jornadas buscamos en este laboratorio ser fieles a la idea de que los niños y las niñas son como los poetas, que “por mucho que hacen, todo les interesa”. Todo es objeto de curiosidad, como lo indica Joëlle Turín en su libro *Los grandes libros para los más pequeños*. En este sentido, subraya Turín, los adultos deben estar atentos al papel de facilitadores del conocimiento sobre el mundo. Por lo cual, las historias que se les ofrecen deben ayudarlos a reflexionar y construir su relación

con el mundo, respetando al mismo tiempo su temprana libertad; “historias que tengan en cuenta interrogaciones metafísicas y no historias simplistas”. Libros de ficción que les permitan cultivar la capacidad de asombro y, por tanto, la posibilidad de plantearse preguntas y encontrar respuestas sobre la vida, el mundo.



Foto 19: © Rocío Jaramillo

## Objetivos

- A través de la escritura, la lectura y la escucha de cuentos, se reflexiona sobre las emociones en la casa y en la escuela.
- Comunicar emociones (de manera efectiva) que se viertan en la creación de un cuento verbalmente o en la escritura.
- Evaluar y discutir cuentos y hacer relevantes conexiones con sus vidas a través de la fantasía.

## Planeación

Dos sesiones de una hora, para cada división de grupos

- Sesión para 1.º, 2.º y 3.º de primaria
- Sesión para 4.º, 5.º y 6.º de primaria

## Material

- Paquete de 500 hojas de papel
- Bote de crayolas, 4 botes de crayolas por salón
- Tarjetones de personajes (cartón #1 #2 #3), escenarios (cartón #A #B #C), cuentos (#4 #5 #6).
- Cinco juegos de *Todos menos uno* y, para que lea cada mediadora a un grupo de 1.º, 2.º y 3.º
- 48 juegos del cuento: *Metamorfosis*, adaptación al cuento original de Kafka, para los grados 4to, 5to, 6to; y de *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa, editorial Fondo de Cultura Económica.
- Un rollo de papel Kraft de un metro de alto para realizar las reflexiones sobre los cuentos.

## Actividad para 1.º, 2.º y 3.º de primaria

### Para la primera parte

Lectura de *Todos menos uno* de Eric Battut; editorial Zorro Rojo. Síntesis: Un chícharo intuye que es diferente a los demás chícharos. Escapa de su vaina y de sus hermanos, que son todos iguales, y explora diversas maneras de ser, disfrazarse y presentarse, de acuerdo a los personajes que va conociendo. Al final, decide enterrarse en un surco para dar lugar al crecimiento de una planta nueva, maravillosa, colorida y diferente a todas las antes vistas: una vaina única.

### Para la segunda parte

En equipos de veinte, cada equipo toma cuatro tarjetas que tienen trazado un círculo-chícharo sin rostro. Tienen que leer la expresión indicada en la parte de atrás, dibujarla, decorar al chícharo y escribir y contar una breve historia de por qué tiene esa cara. La oración debe ir en primera persona y no debe tener la palabra que define el estado de ánimo. Por ejemplo, “carita de chícharo feliz”: “Buenos días, queridos amigos. Hoy tengo acelerado el corazón porque he regresado a la escuela, tras dos años de estar en clases en línea. Por fin he platicado con mis amigos cara a cara”. Por ejemplo, “carita de chícharo cansado”: “Soy un chícharo que no dormí. Toda la noche escuché ruidos en mi ventana y no pude soñar ni una historia cortita, por eso mis ojos apagados”.

### Para la tercera parte

Se creará el cuento en tres pasos, en equipos de cinco:

- Descripción de personaje: Ya tienen unos cuatro chicharitos. Se debe comenzar con decir, ¿quién es o quién no es? ¿Cómo se encuentra? ¿Cuál es su historia?
- Localizaciones: Imaginar dónde se desarrolla la historia. Pueden tomar alguna de las tarjetas #A #B

#C para elegir el sitio e imaginarlo.

- Sinopsis: ¿De qué se trata tu cuento? ¿Qué problema tienen? ¿Cómo lo solucionan?

¿En qué termina, para bien o para mal?

### Para la cuarta parte

En un metro de papel Kraft, dibujen una escena del cuento. Cuenten a los demás su cuento de *Todos menos uno*. Hagan una vaina que tenga a todos los chicharos realizados en el salón: una vaina única.

## Actividad para 4.º, 5.º y 6.º de primaria

### Para la primera parte

Lectura de *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa: Una señora, madre de dos pequeños, le hace la vida imposible a todos los seres humanos a su alrededor, sobre todo, picándolos, jalando el pelo, pateándolos. Al principio, le piden que no lo haga; después, huyen, y, al último, encuentran una solución cambiando la historia que ella tenía prevista: siendo más inteligentes que ella

### Para la segunda parte

Explicar el mismo cuento, pero de diferentes formas. Dar la voz a unos cuantos estudiantes, escribir y exponer cuál hubiera sido otra historia de la misma historia. Escribirla y pasar a leerla. Dibujar en el papel Kraft una escena de su propia versión del cuento.

Una historia se puede explicar de dos maneras: como si nos estuviese pasando a nosotros (en primera persona) o como si se explicara lo que le está pasando a otro (en tercera persona). En los cuentos, se puede elegir contar lo que sucede a unos personajes o lo que nos sucede.

\* Vamos a crear nuestro cuento en tres pasos, en equipos de cinco:

- Descripción de personaje: Se debe comenzar con decir, ¿quién es o quién no es? ¿Cómo se encuentra? ¿Cuál es su historia?
- Localizaciones: Imaginar dónde se desarrolla la historia. Se puede tomar alguna de las tarjetas #A #B #C para elegir el sitio e imaginarlo.
- Sinopsis: ¿De qué se trata tu cuento? ¿Qué problema tienen? ¿cómo lo solucionan?

¿En qué termina, para bien o para mal?

## Objetivos

- A través de la escritura, la lectura y la escucha de cuentos, se reflexiona sobre las emociones en la casa y en la escuela.
- Comunicar emociones (de manera efectiva) que se viertan en la creación de un cuento verbalmente o en la escritura.
- Evaluar y discutir cuentos y hacer relevantes conexiones con sus vidas a través de la fantasía; en este caso, centrados en las reflexiones emanadas de La peor señora del mundo.
- Comenzar una nueva historia desde alguno de estos principios, escribir en hojas blancas y hacer una ilustración en el papel Kraft cambiando el orden lógico de los cuentos, como en el de La peor señora del mundo, en el que no se imaginan el final. También, se puede imaginar una carta:
- \*Un día, el mejor señor del mundo se enamoró de la peor señora del mundo, y le escribe esta carta: Mejor señor del mundo.



Foto 20: © Rocío Jaramillo

## Modos de experimentar el eje “Laboratorio de lectoescritura”

Tras escuchar el cuento, se intenta, para generar el diálogo, pasear por las posibles respuestas a: ¿Qué ocurrió? ¿A quién le pasó? ¿Cómo pasó? ¿Cuándo sucedió? ¿Dónde? y ¿Por qué? Se propone, como se explica en las instrucciones, realizar el mismo proceso para los tres primeros grados y un proceso diferente para los tres grados mayores. En este Laboratorio, los propios grupos requirieron dinámicas y ajustes diferentes. El tiempo, como siempre, fue una variable importante, así como el ánimo que preponderaba en el salón de clases, parte del cual dependía, también, de la maestra o maestro que estuviera al frente de él. Esto a pesar de que las y los profesores no intervenían en la actividad del “Laboratorio”.

74

El objetivo fue que el estudiantado, mediante las historias leídas y escuchadas, jugaran, reflexionaran y construyeran su relación con el mundo, en un contexto que, como se dijo, continuaba en los términos de la pandemia de la covid-19. Los libros elegidos tenían historias que, sin ser simplistas, despertaron su espíritu inventivo para crear otros finales, otras historias paralelas y otros personajes, apelando a la riqueza imaginaria infantil que no pocos psicólogos del desarrollo han puesto de manifiesto: “los niños recorren continuamente a la imaginación, a los cuentos y al juego en su afán de crear ficciones” (Turín, 51).

Fue así que, en las sesiones dedicadas a los tres primeros grados de primaria, donde se leyó el cuento *Todos menos uno*, hubo gran entusiasmo por seguir el ritmo de la historia, reírse con las ocurrencias del personaje principal, un chícharo que no quiere ser como los demás. En este bloque, tras las lecturas, se les incitó a compartir sus reflexiones y, después, a dibujar en una extensa superficie de dos metros de papel Kraft y hojas individuales, su propia historia y su propio personaje para crear una nueva planta.

Con el segundo bloque de los grados 4.º, 5.º y 6.º de primaria, quienes leyeron por a sus compañeros en voz alta *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa, la dinámica se cambió a una reflexión y acto seguido una representación creativa en una superficie amplia de Kraft de sus versiones de la historia escuchada. Esto, tras una reflexión grupal al respecto. La escena fue expuesta, detalladamente explicada, al resto de sus compañeros y compañeras. Hubo algarabía y profundas reflexiones como: “Cuando alguien nos molesta, es mejor enfrentar la situación y ser más inteligentes, imaginando salidas a situaciones de conflicto”.

### **Entusiasmo:**

Entrar a la biblioteca les pareció, en primera instancia, atractivo. Hubo entusiasmo. Preguntaron si podían tomar libros de los estantes. También hubo entusiasmo por escuchar una historia desconocida y por utilizar todos los colores de las cajas de crayones que se repartieron en equipos. La disposición para realizar la actividad fue óptima. Por otro lado, estuvo el grupo que tiene la actividad en el área abierta, detrás de la escuela. Estuvieron, también, entusiasmados por salir del salón, escuchar una historia y tomar el material para jugar, dibujar, imaginar.

### **Desorden:**

En los primeros minutos hubo desorden debido a la algarabía que provoca cambiar de escenario a uno donde no está bajo la supervisión de sus profesores habituales; esto les permitió acercarse un poco más a sus compañeros/as, así como el estar en un área como la biblioteca o el patio trasero, sentarse en el piso, platicar con sus amigos, les incitó a la risa y al juego. El orden se restableció rápidamente en todos los casos.

### Confianza:

El orden y la atención prestada por todos y todas las estudiantes se debió, en primer lugar, a la confianza que nos otorgaron. Un clima de respeto y atención a las instrucciones, favoreció la actividad.

### Disponibilidad:

En un primer momento, se trataba de que algunas o algunos compañeros compartieran la lectura de los cuentos. Al inicio, hubo duda entre participar o no. Sin embargo, en ninguna sesión faltaron los y las estudiantes que de inmediato alzaron la mano para ser lectores designados o ayudar mostrando y pasando las páginas del cuento. También hubo disponibilidad para escuchar. Quizás en los más grandes hubo más resistencias tanto para pasar al frente a leer, como para escuchar. La disponibilidad fue importante puesto que denotó que tan familiarizados están con los libros, la escucha atenta y posterior interpretación e introyección de algunas lecciones.

A continuación, los resultados de la actividad:

Foto 21: © Rocío Jaramillo



## Los aprendizajes

El Laboratorio de lectoescritura post-COVID19 se propuso como una actividad que, naturalmente, es lúdica y, a la vez, se puede realizar en cualquier contexto y espacio, adaptándose a las medidas de sana distancia concebidas para resguardar la salud por la pandemia de la covid-19. Al mismo tiempo, como se menciona líneas arriba, en el juego propuesto por la lectura y escritura de cuentos, se buscó que las y los lectores interpretaran. La interpretación era importante porque es la conexión del lenguaje, su alfabeto, la decodificación automática, la atención a la secuencia semántica y el posterior discernimiento.

Los cuentos infantiles elegidos tenían imágenes, por lo cual, los sonidos y las ilustraciones fueron necesarias para ofrecer la posibilidad de jugar a que se está en otra realidad: una inventada. En el primer bloque, las y los niños alzaron sus manos para explicar cuál hallazgo del “chícharo” les había gustado más, para después hacer el retrato. También explicaron la historia con sus propias palabras. Posteriormente en equipos lograron plasmar su propia versión del cuento. Esto significó que pudieron **comprender** de qué otra manera podía el “chícharo” vivir –en el caso del primer cuento–, crecer e inventarse a sí mismo, sin importar si tenía la aceptación de los otros “chícharos”. La competencia de una comprensión de la lectura, pues, pudo constatarse porque los cuentos tuvieron sentido para los niños y las niñas: su porqué, su para qué, su cuándo, su cómo. Desde dónde se dio la comprensión: desde la emoción, la imaginación y la intuición.



Foto 22: © Rocío Jaramillo

En ambos bloques también se pudo constatar la **recreación**, otro elemento de la lectura y escritura; los más pequeños, mediante los dibujos y la escritura de algunas frases o palabras; los más grandes, mediante la escritura, estructura y reanimación de su propia historia de ficción. Los productos finales que realizaron en equipos, los sentimientos, emociones e ideas que compartieron con el resto del grupo fue producto, también, de una asimilación: interiorizar la historia, ponerse en el lugar de los personajes. En el segundo bloque, por ejemplo, el estudiantado pudo imaginar finales diferentes a la lastimosa vida de la peor señora del mundo; así como a otras formas de interacción entre todos los ciudadanos de la villa y el personaje principal: “la tal y maldita señora”. Esto pudo confirmar que el **factor lúdico** estuvo presente en las dinámicas, pues las y los estudiantes desearon seguir fantaseando con la

historia escuchada o leída: no hay final definitivo, uno puede darle otro sentido y buscar otros puntos finales para nuestras lecturas. Fue importante que ambas actividades tuvieran este proceso de **compartir** al final de nuestras jornadas, nuestras percepciones y emociones. Es decir, que **se conversara en** una actividad lúdica que no representa ningún peligro para los actores, que entretiene, divierte, ayuda a la reflexión sobre la vida –la nuestra y la de los demás– crea empatía, porque ambas actividades, la de lectura y la escritura, surgen de la conversación con el libro, con el autor, con la historia. Leer y escribir, se corrobora, son actividades cooperativas que requieren de la otredad y que, en tiempos de pandemia, no representan ningún peligro de contagio. Dice Antonio Basanta en su libro *Leer contra la nada*: “Leer es siempre acompañar y ser acompañado”. A este punto, en las sesiones con la escuela primaria, se pudo tener unas horas de convivencia, tolerancia, inclusión de la diversidad y de escucha atenta. Al mismo tiempo, tuvo ratos de creación, inspirados por las palabras y la historia contenida que contaron los amigos más antiguos que tiene la humanidad: los libros.

Foto 23: © Rocío Jaramillo



## Eje 4: Jugamos a los que jugaban, jugamos a lo que juegan

El propósito de las actividades que conformaron este eje fue fomentar interacciones lúdicas entre madres, padres, tutoras/es, y/o cuidadoras/es [4], y la comunidad estudiantil en un espacio-tiempo dedicado sólo a ello. Desde la fase inicial de la incidencia consideramos que era necesario incluir a este colectivo, que en adelante referiremos como comunidad familiar, dentro de nuestras actividades de incidencia. Lo común, lo colectivo, el ser y estar con y a partir de los otros desde relaciones de poder más horizontales, las infancias como coautoras y como agentes de aprendizajes en convivencia con la comunidad familiar, fueron las premisas a las que procuramos ajustar las actividades lúdicas que integran este eje. Así, la ética del cuidado, la participación inclusiva (Secretaría de Educación en el Estado de Puebla, julio 2021) y la justicia afectiva (Sandoval, 2021), junto con la etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes, fueron los postulados teóricos que retomamos para el diseño de este eje.

En diálogo con las pedagogías popular y crítica, consideramos que al habitar las escuelas, los sujetos constituyen e instituyen prácticas de convivencia con la potencia para reconstruir y fortalecer los vínculos comunitarios de manera solidaria, inclusiva y colaborativa (Huerta-Córdova y Córdova-Hernández, 2019). Si bien no negamos que las escuelas públicas en nuestro país se enfrentan al gran reto de lidiar con la acumulación de desigualdades estructurales (sociales, de género, por racialización, por discapacidad, por contexto rural o urbano, etc.), consideramos que una estrategia útil para enfrentarlas es fomentar convivencias y aprendizajes antirracistas, antisexistas, anticapacitistas y anticlasistas. Por ello, buscamos incidir en el reconocimiento de la comunidad a través de lo lúdico y lo afectivo: conocer-se y conocer-nos como

parte de la escuela y como escuela. Ese reconocimiento y conocimiento está atado a lo afectivo, en nuestra propuesta, desde lo corporal: el cuerpo puesto en escena en lo lúdico, en el juego como acto que suspende la realidad social para imaginar otras formas de relacionarse (Huizinga, 2008).

Al comentar con la directora del plantel y un docente de Educación Física que incluiríamos actividades lúdicas en las que participaría la comunidad familiar, nos informaron que ya aplicaban la estrategia de pedir a madres y padres asistir un día a la clase de Educación Física para “trabajar” con sus hijas e hijos. El turno matutino de actividad./elle aprendiz debe ser individual, es decir por unidad familiar y no entre familias. El fundamento pedagógico de dicha estrategia, dijo el profesor, es la matrogimnasia. Esta herramienta pedagógica, actualmente vinculada con la educación física y el enfoque socioemocional, consiste en el desarrollo de actividades lúdicas y psicomotrices planeadas, organizadas y guiadas por una educadora o educador (Shulz, 1975; Contreras, 2002). El énfasis de la matrogimnasia está en reforzar los vínculos afectivos entre madres/padres e hijas/hijos de manera individual.

A pesar de que la comunidad familiar tiene muy buena disposición para participar en las actividades que la escuela les solicita, según la directora y algunas profesoras, hay ocasiones en que no pueden acudir al plantel. Por ejemplo, el profesor de Educación Física nos comentó que cuando un padre o madre no puede asistir a la clase conjunta, su hija/o se queda en el salón, pues ningún otra/o adulta/o puede acompañarle. Esta información fue muy importante para diseñar nuestras actividades lúdicas, pues no queríamos que alguien quedara al margen porque las y los adultos/os de su familia no pudieran acompañarles el día de la jornada. Además, retomando el principio de ética del cuidado, consideramos que sería enriquecedor que las interacciones lúdicas fueran a partir de un nosotros-infancias, nosotros-adultos/os, es decir, buscamos establecer un diálogo intergeneracional.

Para contar con la presencia de la mayoría de la comunidad familiar, el horario de la actividad debía ser a primera hora por la mañana y la duración no debía pasar los 60 minutos, pues varias y varios de las y los miembros de la comunidad familiar trabajaban y no podrían permanecer todo el día en la escuela. También, como esta comunidad es muy participativa, podíamos esperar que la mayoría respondería positivamente al llamado, por lo que debíamos considerar el tamaño de los grupos que se formarían en relación con el del patio que teníamos asignado. Con esta información, decidimos dividir la jornada en tres días y dos horarios (ver tabla abajo). Una semana antes de la jornada, pedimos a las y los profesores de los grupos respectivos, que solicitaran a la comunidad familiar de sus estudiantes acudir con ropa deportiva o cómoda para jugar en el día y horario correspondiente. Solidariamente, las y los profesores nos apoyaron con esta convocatoria.

Horario	Día 1	Día 2	Día 3
8:30 a 9:10 am	Estudiantes de 1° + comunidad familiar	Estudiantes de 3° + comunidad familiar	Estudiantes de 5° + comunidad familiar
9:10 a 9:50 am	Estudiantes de 2° + comunidad familiar	Estudiantes de 4° + comunidad familiar	Estudiantes de 6° + comunidad familiar

Dotamos de sentido la consigna que materializa el eje, “Jugamos a lo que jugaban, jugamos a lo que juegan”, después de observar los recreos en la escuela durante los meses de diciembre y enero de 2021. En esas observaciones identificamos los siguientes juegos:

- “El juego del calamar”: Las y los participantes se ubican en fila, alejados de otra/o participante (quien está al frente y de espaldas a ellas/os). Sigilosamente, las y los participantes avanzan hacia delante y se acercan a quien está de espaldas; cuando ésta/e voltea

hacia ellas/os, deben quedarse quietas/os, manteniendo la posición en la que quedaron; quien se mueve, sale del juego. La o el participante que está al frente se voltea nuevamente y cada que hace este movimiento, las y los demás pueden acercarse a ella/él. Gana la o el participante que se acerque lo más posible a quien estaba de espaldas. Mientras van avanzando, las y los participantes entonan la canción “Jugaremos muévete luz verde”. Las infancias identifican este juego con la serie coreana transmitida en Netflix.

- “Eres”: Juego donde varias y varias niñas/os se reúnen –sin acercarse– a un jugador que es, esa o ese jugador debe tocar a alguien más diciéndole “eres” y entonces, quien es tocado es y toma el rol de quien lo tocó. Para no ser tocada/o, se tiene que correr.
- “El lobo feroz”: Lo juegan, sobre todo, las infancias de los primeros grados.
- “Pato, pato, ganso”: Varias y varios jugadores se colocan en círculo, una/o de ellas/os señala a cada una/o diciendo “pato”, al siguiente “pato”, al siguiente “pato” y así consecutivamente hasta que decide tocar a quien señala como “ganso”. Esa o ese jugador, entonces, debe salir corriendo rodeando por fuera el círculo y dejando su lugar vacío; la o el jugador que lo tocó deberá correr en el sentido contrario, también fuera del círculo, y “gana” quien ocupe el lugar vacío. |

Decidimos que una estrategia para fomentar el diálogo lúdico intergeneracional sería que al momento del desarrollo de las actividades, las infancias decidieran en colectivo qué juego querrían jugar y hacer partícipes a las/los adultas/os en él. A su vez, consideramos que en ese diálogo la comunidad familiar también tendría una voz, por lo cual, acudimos a la estrategia de preguntarles

previamente, a través de las infancias, “¿a qué jugabas cuando tenías mi edad?” [5]. Esta indagación informal nos permitió identificar juegos comunes entre las generaciones adultas, como “escondidas”, canicas, “policías y ladrones”, “a la víbora de la mar”, etc. Sin embargo, igual que con las infancias, consideramos que al momento de estar juntas y juntos el día de la jornada lúdica, la comunidad familiar decidiría en colectivo qué juego querían jugar con las infancias.

Foto 24: © Rocío Jaramillo



# Juegos implementados

## “Jugamos a lo que jugaban” (duración 20 minutos)

- Dividir en grupos de 20-30 participantes.
- Pedir que formen un círculo entre todas y todos las/os participantes. Consigna: que se intercalen adultas, adultos e infancias sin importar si pertenecen a la misma familia.
- Realizar la actividad de “La estrella” (ver Eje 1). Mientras se realiza la actividad, la coordinadora de la actividad pregunta si alguien siente que la o lo están jalando demasiado. si algún participante responde que sí, pedir al resto de las y los participantes que den un paso adelante para disminuir la tensión en el círculo y explicar que esta acción es para cuidar a quien se sienta incómoda o incómodo.
- La coordinadora de la actividad pide a las y los adultos del círculo que digan en voz alta un juego que jugaban cuando tenían la edad de sus hijas o hijos, y que seleccionen colectivamente el que se jugará en esta actividad.
- Jugar el juego sugerido y seleccionado por las y los adultos participantes.

## “Jugamos a lo que juegan” (duración 20 minutos)

- La coordinadora de la actividad pregunta a las infancias qué juego quieren jugar y les pide que se pongan de acuerdo entre ellas y ellos para seleccionar sólo dos juegos que jugarán con la comunidad familiar.
- Jugar el juego sugerido y acordado por las infancias.

# Modos de experimentar

## El Eje Día con la comunidad

Como enunciamos anteriormente, el objetivo de este eje fue fomentar un diálogo intergeneracional entre comunidad familiar y comunidad estudiantil a través de prácticas lúdicas en un tiempo-espacio diseñado sólo para ello. Al igual que en el desarrollo de las actividades de los otros ejes, debido al tamaño de los grupos tuvimos que dividirlos para que cada una de nosotras (5 responsables) coordinara un grupo de aproximadamente 20 o 30 participantes; simultáneamente trabajamos en cada bloque con 120 miembros de la comunidad escolar. A continuación enlistaremos las formas de experimentar el Eje Día con la comunidad. Nuestra interpretación parte de opiniones expresadas durante el desarrollo de las actividades, así como de la observación de los gestos y actitudes de la comunidad estudiantil en compañía de la comunidad familiar:

86

### - Interacciones lúdicas intra/inter familiares en la escuela

La amplitud de los grupos resultó ser un elemento positivo para el desarrollo de las actividades lúdicas, pues en medio de la multitud, tanto las infancias como las y los adultos se animaron a mezclarse y jugar entre ellas y ellos. Conforme se iban desarrollando las actividades, notamos un “desprendimiento” de la costumbre de interactuar sólo entre miembros de una misma familia. La inercia inicial fue que, al momento de pedir a las y los participantes que formaran un círculo, cada niña/o y adulta/o de una misma familia buscaron acomodarse en lugares contiguos. Cuando les pedimos mezclarse entre familias, hubo momentos de duda, de no saber qué hacer, incluso de rechazo a nuestra solicitud, sobre todo en los

grupos de 1º y 2º (infancias más pequeñas). Esta inercia se rompió cuando iniciamos los juegos colectivos que implicaban moverse rápidamente en espacios amplios del patio escolar, incluso correr (ya fuera en parejas o individualmente), o formar filas que tenían que estar en movimiento constante. El juego, en este sentido, nos permitió suspender el apego familiar para fomentar afectos comunitarios entre risas, asombros, emoción y deseo de participar en colectividad.

### - Seguridad y confianza para correr jugando en el espacio escolar

Uno de los juegos que la comunidad familiar seleccionó en todos los bloques de las jornadas fue “A la víbora de la mar”. Como la actividad de “Jugamos a lo que jugaban” seguía de la actividad de La Estrella, el grupo aprovechó la formación del círculo para crear la víbora que pasaría por entre las “casitas”. Entre los grupos de 1º y 2º, la comunidad familiar decidió que las y los voluntarios para formar las casitas serían adultas y adultos. Casi en todos los grupos iniciamos con dos parejas adultas, es decir con dos “casitas”, y el resto de las y los participantes formaron la víbora. Sugerimos que al moverse la víbora tuvieran cuidado de que nadie se tropezara o cayera (pensando en la correlación de fuerzas entre adultas/os e infancias). Después de esta indicación, fue común que la víbora se desplazara con movimientos calmados, pero conforme pasaban por las “casitas” y alguna parte de ella quedaba atrapada (lo que significaba que quienes eran atrapada/os debían dejar la víbora y convertirse en “casita”), el grupo, colectivamente y sin detenerse a dialogar, iba incrementando la velocidad del movimiento; incluso corrieron pero siempre cuidaron que, entre sus partes, la víbora no se separara ni que alguien cayera o se lastimara.



### - Resignificar los sentidos de los juegos desde las emociones colectivas

En la actividad “Jugamos a lo que juegan”, la comunidad estudiantil seleccionó jugar “El juego del calamar”. En algunos grupos, incluso, la comunidad familiar se mostró interesada en el juego y, antes de iniciarlo, algunas y algunos adultos entonaron la canción “Jugaremos muévete luz verde”. Al preguntar a las infancias qué pasaba cuando una o un jugador se movía, respondieron rápidamente, “lo matan”. Una madre de familia agregó que podíamos cambiar “lo matan” por “se sale del juego”, y las infancias dijeron “sí, sí, mejor porque no está bien que se mate a las personas”, y continuaron con el juego. Al finalizar la jornada, algunas y algunos miembros de la comunidad familiar dijeron que les gustó mucho realizar esta actividad porque las y los niños “aprendieron que no está bien copiar lo que dice la serie”.



Foto 26: © Rocío Jaramillo



Foto 27: © Rocío Jaramillo

*Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños*

## - Cantos colectivos, bailes y vínculos afectivos mientras jugaban

Otro juego que seleccionaron las infancias fue “La cucaracha”. Para su desarrollo, las y los participantes se colocaron en círculo y, voluntariamente, una/o o dos participantes asumieron el rol de “la cucaracha” y se posicionaron dentro del círculo, agachadas/os o sentadas/os. Las infancias que formaron el círculo dieron la instrucción de que debían realizar un movimiento colectivo hacia un lado y cantar: “En el patio de mi casa, hay una cucaracha, échale *flit* (se hace un movimiento de rociar una sustancia hacia la cucaracha), échale más (otro movimiento de rociar sustancia), ¿ya se murió?, ¿ya se paró?”. En ese momento, el círculo se detiene y quienes son las cucarachas corren hacia el resto de las y los participantes para atraparles. En las primeras rondas del juego, solamente las infancias cantaban y bailaban, pero conforme repetían la actividad, la comunidad se fue integrando a los cantos y a los bailes. Entre más participantes cantaban y bailaban, la intensidad y emoción del juego se incrementaron. Al finalizar, algunas y algunos adultos nos comentaron que no conocían este juego y que les gustó bailar con las infancias, que querían seguir jugando.

90

## - Los aprendizajes

Las tres jornadas que integraron este eje fueron intensas y satisfactorias tanto para la comunidad escolar como para nosotras como responsables de la incidencia. En primer lugar, el ocupar el patio escolar para jugar en un horario que no era una clase o una festividad emocionó a quienes participaron de las actividades lúdicas:

**Diálogo y negociación.** La comunidad estudiantil aprendió que podían negociar deseos individuales entre diferentes. En las negociaciones momentáneas, sin una autoridad que les dijera a las infancias qué hacer, aprendieron a establecer su voz individual y

colectiva, a escuchar entre risas y a divertirse al participar en un juego que, tal vez, no era el que inicialmente querían jugar.

**Autocuidado y cuidado colectivo.** Mientras desarrollamos las actividades lúdicas, las infancias, acompañadas por la comunidad familiar, aprendieron que podían correr, jalarse y brincar, como parte de los juegos, procurando que nadie saliera lastimada/o, o que se sintiera incómoda/o. En las interacciones reconocieron gestos de cuidado, como el tomarse de las manos o de los hombros si alguien lo prefería así, bajar la velocidad cuando identificaban que alguien se quedaba atrás mientras corrían, o volver a integrar al grupo a quienes quedaban fuera de los movimientos colectivos por ir a tomar agua, abrocharse el calzado o parar un momento para recuperar la respiración.



Foto 28: © Rocío Jaramillo

**Aprender de y con las infancias.** En la actividad “Jugamos a lo que juegan”, fueron las infancias quienes enseñaron a la comunidad familiar cómo jugar, comunicaron las instrucciones de los juegos incorporando gestos de “conocedoras y conocedores”. Por su parte, la comunidad familiar escuchó atenta y respetuosamente a las infancias, reconociendo sus saberes y siguiendo las instrucciones que les daban. En este sentido, consideramos que el espacio escolar, como espacio controlado e institucionalizado, permitió a las infancias desempeñar un rol donde fueron ellas y ellos los protagonistas del proceso de enseñanza hacia las y los adultos.



Foto 29: © Rocío Jaramillo

## Propuestas y conclusiones

A manera de cierre, y con base en la investigación-incidencia realizada y tomando en cuenta los hallazgos de las jornadas lúdicas en el plantel escolar, se elaboraron las siguientes propuestas.

**Generales:** se consideró necesario el establecimiento de jornadas lúdicas planificadas en los planteles escolares de nivel básico de la entidad poblana, cuyo objetivo principal sea el retido del lazo escolar, desgastado por el confinamiento pandémico. Esto implica que la comunidad docente y de autoridades del plantel, de manera intencionada reserven tiempo y espacio para la organización de un dispositivo escolar orientado a fomentar el reencuentro, la interacción, el contacto físico, la organización colectiva y el juego. No es suficiente la dinámica de la clase de Educación Física existente en cada plantel, en la que se enfatiza el desarrollo psicomotriz según edades y condiciones del alumnado. En estos momentos resulta vital el fomento de actitudes y valores de bien común, construcción de identidades colectivas, proyectos de reencuentro con finalidades compartidas, y la visualización de horizontes viables para las infancias (dada la desazón y desesperanza que haya podido generarse en el contexto de enfermedad y pérdidas).

De igual manera, sería pertinente la conformación de un grupo itinerante, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública estatal, para peregrinar de plantel en plantel, replicando la iniciativa (previamente adaptada a las necesidades localizadas in situ). Esto con el fin de apoyar a los docentes en sus ya apretadas agendas laborales. Dicho equipo itinerante podría habilitarse en el manejo de las estrategias aquí elaboradas, y en el conocimiento de la intencionalidad de cada actividad lúdica. Las caras nuevas siempre son bienvenidas entre las infancias.

## Por ejes:

### EJE 1

- Llevar a cabo actividades adecuadas para las edades bajo las intencionalidades propuestas de integración; reconocimiento del otro/a; el contacto respetuoso; la comunicación; el sentimiento de grupo; los objetivos colectivos, el retejido del lazo social.
- Desnaturalizar la fragmentación promovida por autoridades y cuerpo docente, en esta y otras escuelas, al tiempo en que se promuevan actividades y dinámicas que sustituyan el trato irrespetuoso de la otredad.
- Procurar que estas iniciativas perduren en el tiempo, en aras de dejar huella en las subjetividades.
- Adaptar los juegos a los deseos y necesidades específicas de los estudiantes de 6° grado, quienes tienen demandas concretas acordes con su edad y su desarrollo. Son alumnos/as en tránsito hacia la escuela secundaria y muestran otros anhelos en sus formas de relacionarse.

### EJE 2

- Propiciar espacios y tiempos para que las infancias compartan los juegos y actividades que les gustaría realizar; dejar que se expresen y participen en el diseño de propuestas, lo cual puede abrir la oportunidad para un mayor involucramiento y compromiso con su propio deseo y su proceso de desarrollo físico.
- Considerar una ampliación de las actividades físicas y colaborativas al aire libre, ya sea a través de juegos

ya existentes o de nuevos juegos propuestos por las infancias. La hora del recreo puede ser el momento ideal para que las propuestas generadas por las infancias se lleven a cabo.

- Incluir y ampliar la incorporación de juegos de persecución durante la hora de educación física. Con estas acciones se puede observar, acompañar y cuidar el desarrollo de la motricidad de las infancias y generar rutinas según las necesidades y niveles de desarrollo identificados.
- Explorar con las infancias otras formas de expresarse con el cuerpo, incorporando la música, la pintura, el teatro, la poesía y la danza.

### EJE 3

Con más tiempo, el doble, podrían tener mejores resultados que animen a la creatividad, la convivencia, la escucha atenta. Asimismo, sostener que las actividades de lectura y escritura de cuentos, ayuda, no tanto a desarrollar competencias intelectuales, sino a mejorar la capacidad de atención, aunque tampoco se puede negar que, entre más acompañado de los libros crezca un niño o una niña, mejores habilidades de comunicación oral y escrita tendrá. Un país de lectores y lectoras, además, incita a la democracia y a la posibilidad de tener ciudadanos y ciudadanas críticas, participativas y proactivas.

Tras un periodo tan difícil como el vivido por la covid-19, en la que muchos de los niños y niñas regresaron aturridos, inquietos, inatentos, la lectura y escucha de cuentos ayuda a los niños a sentir, nuevamente, a la escuela como un ambiente seguro y libre.

Los relatos, además, les ayudan a desarrollar competencias de seguridad, de imaginación y de sensibilidad. Nada enseña mejor que un cuento: vivirlo o escribirlo. Continuar con actividades de uso de biblioteca, de creación literaria, de cuenta-cuentos puede ayudar a los infantes a comprender al mundo y reescribirlo con valores de justicia, igualdad, seguridad y amor.

#### EJE 4

- Organizar actividades con madres, padres, abuelos/as, tutores/as, que estén dispuestos a acudir a la escuela con el propósito de tener un tiempo y un espacio específicamente dedicado a jugar con sus hijos/as y con otras infancias, contribuyendo con ello a construir comunidad.
- Rescatar los juegos infantiles de madres, padres, abuelos/as, tutores/as que cumplan con los objetivos de integración y cuidado de sí-del otro; así como resignificar aquellos que puedan ser viables de replicarse. Hay que recordar que en la escuela donde se realizaron las jornadas, las infancias jugaban al “juego del calamar” bajo las mismas lógicas de la serie surcoreana. Una vez iniciado este proyecto, las y los adultos de la escuela y de la comunidad familiar, coadyuvaron en la resignificación de esta práctica, enseñando a los estudiantes a jugar “el zorro astuto”, el cual preserva la lógica fundamental de aquel juego, pero se prescinde de la dinámica de aniquilamiento y el uso de pistolas. También sugirieron sustituir la noción de “matar” por la de “salir del juego”, y las infancias estuvieron de acuerdo. Es ahí donde la experiencia lúdica de las y los adultos resulta pertinente.
- Retomar los juegos infantiles actuales, y practicarlos

con familiares y mantener una observancia respecto de ellos, en aras de que, si resultan cuestionables por reproducir conductas agresivas, se genere con las infancias la discusión al respecto. Es decir, no mediante la imposición del juicio adulto, sino mediante la reflexión del por qué esos juegos pueden ser cuestionables.

- Generar espacios de reflexión horizontales donde la comunidad estudiantil, la comunidad familiar y la comunidad docente-directiva dialoguen entre sí sobre los juegos y las actividades lúdicas que se desarrollan en el espacio doméstico y que pueden incidir positiva o negativamente en las formas de jugar dentro de la escuela.

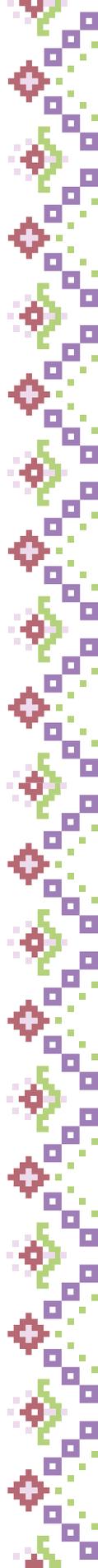
## Notas:

- El análisis amplio y detallado de los hallazgos obtenidos en esta investigación serán publicados próximamente bajo la coordinación de Itzel López Nájera (Universidad Iberoamericana Puebla) y Rocío Estrada Hipólito (Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco), coordinadoras técnica y administrativa, respectivamente.
- Se parte de la noción de que las violencias estructurales se pueden observar, como lo enuncia Rosenberg Seifer (2012: 94): “donde quiera que la gente vive en condiciones sociales injustas y se ve privada de la posibilidad de realizar sus potencialidades humanas”.
- Por razones éticas, decidimos guardar el anonimato tanto de la escuela primaria, como de su comunidad escolar. En este sentido, realizamos las entrevistas con el consentimiento informado de las y los participantes de la investigación y recurrimos a pseudónimos para referir testimonios.
- Consideramos incluir en el colectivo de comunidad familiar a cuidadoras/es, para dar cuenta de la participación de otras y otros familiares en el acompañamiento escolar de las infancias.
- Fueron las y los docentes de cada grupo quienes pidieron a los aprendientes que hicieran la pregunta, a manera de tarea, a sus adultos. Obtuvimos algunas respuestas en fichas de trabajo, en dibujos o en enunciados en cuadernos de las infancias.

# Referencias

- Basanta, Antonio (2017). *Leer contra la nada*. Barcelona, Siruela.
- Boal, Augusto. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cascón, P. y Carlos Beristáin (1995) *La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos*, Finita, Aguascalientes.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020). “¡Hagamos comunidad! Estrategias de apoyo pedagógico para el inicio del ciclo escolar. Juguemos con sana distancia”, Blog Entre docentes, Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto/hagamos-comunidad-juguemos-con-sana-distancia>
- Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) (2019-2014). “*Líneas de Investigación Aplicada Prioritarias para el Estado de Puebla*”, Secretaría de Educación, Gobierno de Puebla. <https://www.CONCYTEP.gob.mx/informacion/lineas-de-investigacion-aplicada-prioritarias-para-el-estado-de-puebla>
- Contreras, Eva, J. (2002). *Matrogimnasia, teoría y práctica. Una vía para favorecer la comunicación y el desarrollo*. Morelia: Morevallado.
- Coronavirus.gob.mx. <https://coronavirus.gob.mx/>
- Díaz Reguera, Raquel. *Laboratorio portátil de escritura*. España: Tres Tigres Tristes, 2019.
- Fernández de la Vega, Susana. (2013). *Tiempo en suspensión: el juego en el psicoanálisis, la cultura y la creación*. Recuperado de <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2017/05/PDF-SUSANA-FERNANDEZ.pdf>
- Gobierno de México (2022). “*Todo sobre el COVID-19*”, [Coronavirus.gob.mx](https://coronavirus.gob.mx/). <https://coronavirus.gob.mx/>
- Huerta-Cordova, V., Clemente, A. y Córdova-Hernández, L. (2019). “*Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría*”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 247-280.
- Huizinga, Johan (2008). *Homo ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Limpens, F. (sin año) *Juegos cooperativos en el proceso educativo*, disponible en [https://www.academia.edu/35941185/Juegos\\_cooperativos\\_en\\_el\\_proceso\\_educativo](https://www.academia.edu/35941185/Juegos_cooperativos_en_el_proceso_educativo)

- Revista Iberoamericana de Educación (2021). “Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica”, 86 (1). <https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia1/pandemia>
- Manguel, Alberto (2017). *Cómo Pinocho aprendió a leer*. México, Siglo XXI-UANL-Capilla Alfonsina.
- Reimers, Fernando (2021). “Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2021). “Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica”, 86 (1): 9-23. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia1/pandemia>
- Rosemberg Seifer, Florence (2012). *Antropología de la violencia en la Ciudad de México: familia, poder, género y emociones*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Sandoval, Etelvina (2021). “Lecciones de la pandemia: los otros aprendizajes”, conferencia magistral presentada en *Encuentro Académico Virtual Aprendizaje en tiempos de pandemia*, Universidad de las Américas Puebla, 12 noviembre 2021. <https://www.facebook.com/universidaddelasamericaspuebla/videos/449553343412157>
- Secretaría de Educación en el Estado de Puebla (16 de abril de 2020). “Regresan a clases estudiantes de nivel básico y media superior: Secretaría de Educación”, Secretaría de Educación, Gobierno de Puebla. <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/regresan-a-clases-estudiantes-de-nivel-basico-y-media-superior-secretaria-de-educacion>
- Secretaría de Educación en el Estado de Puebla (2021a). “Modelo Híbrido en el Estado de Puebla. Educación Básica y Media Superior. Ciclo Escolar 2021-2022”. Gobierno de Puebla.
- Secretaría de Educación en el Estado de Puebla (2021b). “Ruta para Incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del Estado de Puebla”. Gobierno de Puebla.
- Shulz, Helmut (1975). *Educación física infantil y matrogimnasia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Torres Ramírez, Concepción (2021), “El cierre de escuelas provocado por la covid-19: consecuencias y condiciones para la reapertura”, *Temas Estratégicos* No. 91, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México. [http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5265/TE\\_91\\_covid-19%20y%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5265/TE_91_covid-19%20y%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Turín, Joelle (2016). *Los grandes libros para los más pequeños*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2010) “Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo.” Clase 6, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)





**Gobierno de Puebla**  
*Hacer historia. Hacer futuro.*



**Secretaría  
de Educación**

**CONCYTEP**  
Consejo de Ciencia  
y Tecnología del Estado  
de Puebla