

El desafío de jugar y crear en secundaria

The Challenge of Playing and Creating in Secondary School

Recibido
16/03/2025

Aceptado
25/06/2025

Publicado
30/06/2025

Silvina Davio | silvinadavio@hotmail.com.ar
Universidad Nacional de Luján; Universidad Pedagógica Nacional. Argentina

Analía Paola García | analiagar1976@gmail.com
Universidad Nacional de Luján. Argentina

RESUMEN

Como parte de las actividades de docencia, investigación y extensión que se desarrollan desde el Taller II de la Orientación en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Luján, docentes y estudiantes, planificamos y desarrollamos dispositivos de intervención psicoeducativas en instituciones escolares y organizaciones comunitarias que trabajan con niños, niñas y jóvenes. En este trabajo pretendemos examinar y reflexionar los alcances y sentidos que tuvo para los diferentes actores, la implementación de un dispositivo de juego y arte llevado a cabo en una escuela secundaria del partido de Luján, durante el año 2023. Comenzaremos analizando qué demandas ocasionaron la intervención, cómo se fueron resignificando las mismas, y qué aspectos sobre los aprendizajes, las relaciones intergeneracionales, y las construcciones de niñez y juventudes, se fueron desnaturalizando y visibilizando en el desarrollo del dispositivo.

Palabras clave: Intervención psicoeducativa; Dispositivo; Escuela Secundaria; Juego; Arte.

ABSTRACT

As part of the teaching, research and extension activities that are developed from Workshop II of the Psychopedagogy Orientation at the National University of Luján, teachers and students plan and develop psychoeducational intervention devices in schools and community organisations that work with children and young people. In this paper we intend to examine and reflect on the scope and meanings that the implementation of a play and art device carried out in a secondary school in the Luján district during the year 2023 had for the different actors. We will begin by analysing the demands that led to the intervention, how these demands were re-signified, and what aspects of learning, intergenerational relations, and the constructions of childhood and youth were denaturalised and made visible in the development of the device.

Key words: Psychoeducational intervention; Device; Secondary School; Play; Art.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, llevamos a cabo investigaciones articuladas con la docencia y con proyectos de extensión universitaria, a través de los que buscamos conocer y analizar las intervenciones de los equipos de orientación destinadas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) en ámbitos comunitarios y escolares, proceso a través de los cuales se construyen y ponen en juego concepciones de infancias y sus modos de apropiación de conocimiento.

Analizar las intervenciones implica centrarnos en las relaciones que se establecen entre diversos actores sociales, entre los sujetos y la comunidad de la que participan (Montero, 2004), así como en las tensiones, contradicciones propias de las posiciones que se asumen, negocian y asignan. En este sentido también nos interesa conocer y explorar cómo se posicionan y participan los NNAyJ en las intervenciones sociales que los y las tiene como destinatarios (Carballeda, 2012). Abordar los mencionados procesos en clave de intervenciones conlleva un énfasis metodológico en el análisis de los sentidos y prácticas concretas y cotidianas, que se despliegan en las instituciones escolares y comunitarias, a partir de un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009; Guber, 2013).

El texto que aquí presentamos reúne reflexiones en torno a una experiencia de intervención en una escuela secundaria (ES) en el interior de la provincia de Buenos Aires, en el marco de las intervenciones que realiza el Equipo de Orientación Escolar (EOE)¹ y las prácticas preprofesionales de estudiantes de Ciencias de la educación y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Propuesta que desde el equipo docente denominamos, “experiencias de intervención acompañadas”:

(...) para hacer alusión a espacios de participación e intervención planificadas y sostenidas desde el Taller de Orientación Psicopedagógica, donde se ponen en juego y tensión las categorías y perspectivas teóricas a la luz de realidades complejas,

¹ En la provincia de Buenos Aires, dentro de la Dirección General de Cultura y Educación existe la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social cuya intervención se centra fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia escolar. De las siete estructuras territoriales que la componen, una son los equipos de orientación escolar (OE) quienes se desempeñan en instituciones educativas de la modalidad, la modalidad de adultos y en todos los niveles obligatorios. En algunas escuelas hay equipos propios y en otras se alternan. De acuerdo con la normativa, los EOE deben realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos (Disposición 76/2008. DGCyE).

dinámicas y territoriales. Acompañar la intervención, supone que el equipo docente a cargo, asiste a las instituciones y opera como pareja pedagógica de las/os estudiantes, en tanto de forma articulada, consensuada y colaborativa, llevan a cabo el abordaje pedagógico y didáctico de las situaciones de intervención (García y Davio, 2021)

Desde esta perspectiva, nos proponemos compartir algunos interrogantes y escenas que tuvieron lugar en la experiencia de cuatro estudiantes y docentes, considerando que la documentación y reflexión acerca de las intervenciones, puede aportar a la promoción y al análisis de dispositivos de juego y arte en la escuela, reconociendo sus potencialidades y condiciones de posibilidad. En concordancia con Greco (2017) consideramos que “narrar una práctica excede la intencionalidad de informar acerca de una tarea que supone pasos, procedimientos, modos de hacer regulados y ordenados, implica mirarse a uno/a mismo/a trabajando, pensando, tomando decisiones implicado/a en escenas educativas, en configuraciones estéticas de la autoridad” (p. 2).

SITUANDO LA EXPERIENCIA

A unos kilómetros del centro de la ciudad de Luján, en el interior de la provincia de Buenos Aires y conectado por diferentes líneas de colectivo y un tren que pasa con una frecuencia de dos horas y media, se ubica la ES que tan solo hace diez años era considerada semirural. El barrio donde está anclada posee terrenos amplios, sólo algunas calles asfaltadas y se encuentra rodeado de campos con quintas de verduras o para cría de animales como caballos. En su mayoría las viviendas están habitadas, y otras sólo los fines de semana o en vacaciones.

Los adolescentes y jóvenes que concurren a la ES son habitantes de esa zona y de una localidad vecina. Varios miembros de sus mismas familias desarrollaron su trayectoria en la escuela primaria con la que comparten edificio y en el jardín de infantes contiguo. La ES funciona por la mañana y la primaria a la tarde, poseen una biblioteca que utiliza mayormente la escuela primaria, y un patio exterior con un playón y un árbol frondoso que proporciona la única sombra exterior. Cuenta con una

sola sección por año, cada grupo tiene un número promedio de 20 asistentes y la matrícula total es de unos 110 estudiantes.

Las demandas que conversamos inicialmente con integrantes del EOE (orientador de los aprendizajes —OA— y orientadores sociales —OS—) y directivos tuvieron que ver con situaciones de conflicto entre estudiantes con poca interacción grupal, dificultades de algunos profesores en primer año para crear un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje, y problemas de alfabetización en ese mismo curso. A medida que comenzamos a participar con regularidad, la directora, también expreso cierta preocupación por la *presunta apatía del cuarto año*, por el consumo problemático de algunos estudiantes (incluso en la entrada de la escuela) y porque algunos jóvenes ante las horas libres se escapaban por los techos como muestra de su disconformidad por el tiempo sin clases. En esos intercambios, el directivo², expresó que durante ese año no iba a trabajar para mejorar la enseñanza porque consideraba que era una institución *sin identidad* y que construirla *era condición para abordar lo pedagógico*.

LAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN DEL DISPOSITIVO

Tomando en cuenta las demandas de la institución comenzamos a pensar en qué líneas de intervención podían ser una aproximación de abordaje a los problemas que nosotras observábamos. Nos pareció importante en esa construcción de los problemas (Erausquin, 2018) contextualizar y abordar desde la multidimensionalidad las situaciones (comunitaria, institucional, laboral, formativa, subjetiva) tomando cierta distancia del recorte que realizaban los distintos actores. Nos preguntamos ¿Qué propuestas culturales tenían en el barrio los y las estudiantes? ¿Existía una distancia entre los requerimientos de las actividades cotidianas fuera de la escuela y las escolares? ¿Cuáles eran los consumos culturales de los jóvenes? ¿Las condiciones de escolarización —edificio, tiempos, disposiciones y tamaños de las aulas— tenía alguna relación con los aprendizajes? ¿Cómo acompañar a los docentes y preceptores a abrir otras modalidades de enseñanza y de su organización? ¿Qué estrategias de

² Cuando realizamos la intervención el directivo hacía cuatro meses que había tomado el cargo.

acompañamiento se podían diseñar para los y las jóvenes que aún no estaban alfabetizados? ¿Era posible planificar abordajes que facilitaran la elaboración de padecimientos subjetivos - problemas familiares de adicciones, pérdidas de personas significativas, cambios de identidad, consumo problemático - en la escuela (Kiel y Zelmanovich, 2007)? ¿Qué podrían aportar propuestas que incluyeran la corporeidad y las distintas sensibilidades (Calmels, 2018)? Si bien no teníamos respuestas a estos interrogantes, contábamos con la experiencia del año anterior, donde se habían realizado jornadas de juego y arte en los recreos, las cuales habían sido muy valoradas por el EOE y por las y los jóvenes quienes, a partir de allí, pidieron a sus representantes del centro de estudiantes, contar con materiales de juegos para usar en los recreos. Este antecedente nos brindó conocimiento respecto de los repertorios lúdicos (Sarlé, 2013), los intereses y las formas en que los y las estudiantes se organizaban y tomaban decisiones que les permitía negociar, acordar y disfrutar (Shabel, et al, 2023).

La problematización y complejización de las situaciones que aparecían en las demandas iniciales como cuestiones de índole familiar o individual, permitió poner el foco en variables pedagógicas. La construcción conjunta de los problemas con el EOE posibilitó el conocimiento sobre las prácticas del equipo, las condiciones y los obstáculos, ayudando en la organización y la asunción de distintas responsabilidades (Erausquin, 2018). Así, a partir de esa definición, se trazaron tres líneas de intervención y se establecieron prioridades y acuerdos, para poder llevarlas a cabo:

1. Juegos y mesa de arte en los recreos destinados a todos los y las estudiantes, docentes a cargo y preceptores/as. Una vez por semana, 40 minutos.
2. Espacio de arte para primer año, con el o la docente a cargo. Una vez por semana, 60 minutos.
3. Juegos alternativos³ con el cuarto año. Una vez por semana, 60 minutos.

³ Son juegos colectivos y cooperativos de distintas partes del mundo.

CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

De acuerdo con diferentes autores (Deleuze, 1990; García Fanlo, 2011) para que un dispositivo pueda dar respuestas a algunos de los problemas que lo originaron, debería ser planificado teniendo en cuenta: líneas de intervención; un tiempo de continuidad y duración; alguna manera de documentación y evaluación —cualitativa y/o cuantitativa— que posibilite comprender qué sucedió a partir de su implementación y qué otros aspectos no esperados (individuales, grupales e institucionales) valdría la pena considerar.

Respecto a nuestro trabajo en la escuela, si bien cada eje de intervención era particular, todas tendían a flexibilizar las variables más rígidas del “dispositivo escolar” (Baquero y Terigi, 1996). Así, la organización de las actividades intentaba ofrecer alternativas en torno al uso del tiempo, del espacio, las formas de agrupamientos y el lugar que ocuparían los y las estudiantes en dicho proceso.

Los tiempos fueron pensados en dos sentidos. En primer lugar, queríamos garantizar una duración mínima para que los y las jóvenes pudieran comenzar y finalizar sus obras y /o los juegos. En este tipo de propuestas, se torna frustrante que lo iniciado quede inconcluso, en ocasiones, provocando malestar y enojo en las personas. Así, en la juegoteca de los recreos pudimos acordar con el equipo directivo y el EOE que se extenderían a 40 minutos y con 10 minutos de antelación les avisaríamos que el encuentro finalizaría, para que pudieran cerrar o explorar algún otro material. Respecto al trabajo con 1° y 4° año, establecimos que íbamos a trabajar 60 minutos y que algunas actividades literarias y/o plásticas, podrían continuarlas y/o revisarlas en el siguiente taller. En segundo lugar, teníamos en cuenta los tiempos subjetivos, y pensábamos cómo respetar los ritmos en que los y las jóvenes se acercarían a las actividades y a la exploración de los materiales. Así, por ejemplo, Julián de 13 años, durante todos los encuentros del espacio de arte, solo decidió hacer “atrapa sueños”. Para su elaboración, se dedicó con mucha paciencia, a seleccionar las lanas y el tipo de dibujo que haría en el tejido. Un joven que, según docentes y preceptoras, *nunca se quedaba en el aula*⁴ y se mostraba desinteresado en las clases porque no sabe leer y escribir, producía los tejidos para

⁴ El uso de la itálica es para indicar frases textuales de los sujetos con los que trabajamos.



obsequiarle a su familia y a una de las docentes de la escuela. También logró, en varias ocasiones, explicar y mostrar a otros/as compañeros/as cómo realizarlos.

Figura 1. Atrapa sueños realizado por Julián



Fuente: estudiantes UNLu, 2323.

También planificamos con mucha minuciosidad el espacio (De Certeu, 200: Santos) en tanto el mismo es producido por las intervenciones de las personas y su organización expresa relaciones, posiciones y momentos históricos particulares. Esta categorización intenta diferenciar el sentido unívoco de los lugares en los que la experiencia del espacio está dada desde afuera, de aquella perspectiva en la que el espacio es existencia y la existencia es espacial, y por ende los espacios varían y se multiplican en función de las experiencias y de las acciones que los sujetos históricos realizan sobre los lugares. Así, intentamos que en el espacio escolar se generaran ambientes lúdicos y expresivos que inviten a todos los participantes a crear y jugar en relación con uno mismo y a los otros (Iglesias Forniero, 2008; Ruiz de Velazco y Abad Molina, 2017). Pensamos espacios que, desde lo visual, desde lo sonoro y desde la disposición de los materiales, invitara a la elección —personal y grupal—. Examinamos que los modos de presentar y de acceder a los materiales es una manera de cuidar a los otros, de favorecer el lazo social y de promover la participación y la organización de y entre los y las jóvenes en situaciones cotidianas de la vida escolar (Shabel, et al.; Op. cit.)

Considerando que varios de los y las jóvenes de primer año entraban y salían del aula reiteradamente y que las dimensiones eran pequeñas, optamos por otro lugar en el que podíamos organizar previamente los materiales para recibirlos y que,

además, fuera amplio y luminoso permitiendo los desplazamientos. En cada encuentro, disponíamos en diversas mesas, y nos asegurábamos que hubiera insumos variados, suficientes y sanos, para que en grupos o de manera individual hicieran uso de lo que se ofrecía. Evitábamos la espera o los enfrentamientos por algún material deseado (como la acuarela) porque sabíamos que eso podía interferir en la convivencia.

Figura II. Producción de retratos con diversos materiales, 1° año, en la biblioteca.



Figura III. Presentación de la mesa para diseñar haikus



Fuente: estudiantes UNLu, 2323.

Respecto a los sonidos, especialmente en el espacio de arte⁵, llevábamos música para proponerles otros repertorios culturales y para que se combinaran momentos de atención, de silencio, de diálogo y de escucha. Como indica Alicia Fernández (2012) (...) “el organismo nos provee de oídos, pero en el espacio intersubjetivo es que aprendemos a escuchar” (p. 45) por ello es importante que existan silencios y hiatos que nos propicien la escucha y la mirada.

En relación con la variedad de los materiales (Paín, 1995) teníamos que proponerles recursos poco explorados, pero también que se reiteraran otros con los que estaban familiarizados y que algunos/as querían volver a utilizar. Cuidamos también que la presentación estuviera organizada en mesas (canastas, cajas, manteles) y ofrecer diversidad de colores, texturas, formas, tamaños y versatilidad, que posibilitará la exploración, apreciación y producción (Spravkin, 2009) de diferentes combinaciones estéticas. Incluimos, papeles, lanas, telas, sogas, conos, pelotas, palitos de madera, pinceles, pinturas, fibras de colores, tizas de colores, lápices y crayones, copias de obras de arte para recrear. En el caso de las lanas y los palitos, se presentaron de manera reiterada, debido en parte a que en uno de los encuentros, Julián (el estudiante referido anteriormente) que había logrado producir bellos y variados tejidos, se mostró enojado y frustrado porque los guardamos para hacer otra actividad (pateó un calefactor con ojos llenos de lágrimas). A partir de esa situación, siempre estuvo disponible ese material y propuesta, comprendiendo la necesidad de estabilidad, reiteración y valoración de los logros.

Con respecto a los juegos en los recreos, optamos por aquellos de reglas convencionales⁶: loterías, dominó, memotest, dados, juegos de cartas (uno, dos, tres, naipes españoles, qué ves, palabra prohibida, haikus), ludomatic, damas, juegos de recorridos, palitos chinos, jenga, cuatro en línea, bolitas de vidrio, entre otros. Muchos de esos juegos resultaban novedosos a la vez que desafiantes, tanto para estudiantes como para docentes. Este tipo de juegos demandó explicitar las reglas, no solamente enunciándolas, sino jugándose (Sarlé, 2006), también supone

⁵ Cuando hacíamos juegoteca en el patio, el Centro de Estudiantes, sacaba un parlante con música seleccionada por los y las jóvenes. En varios momentos, tuvimos que acordar y volver a pautar, que el sonido permitiera la conversación entre quienes estaban jugando.

⁶ De acuerdo con Sarlé (2006) los juegos se pueden clasificar en: construcción o exploración, motores, dramáticos o simbólicos, con reglas convencionales (en base en canciones, rimas o consignas; en base a diseños).

formas de organización de los/as jugadores. En muchas ocasiones, vimos como los y las jóvenes de los primeros años enseñaban a los de grados superiores y a algunos profesores las reglas, ampliando las experiencias formativas y los modos de apropiación del conocimiento (Achilli, 1996; Padawer; 2011).

En torno a los agrupamientos, siempre fueron flexibles e intentábamos que los y las participantes pudieran juntarse con otros de diversa edad, grado y género (Vigotsky, 1934; Moll, 1993). Nos interesaba que se dieran lazos y aprendizajes entre estudiantes que no se conocían e incluso entre quienes muchas veces, según el EOE, se *miran mal*, por enfrentamientos que sucedían fuera del barrio y/o por rivalidades propias entre cursos. Previendo que algunos/as jóvenes no querían jugar con otros y para no forzar la grupalidad, llevamos algunos materiales que podían usarse de manera individual —cubos mágicos, tangram, crucigramas, copias de mandalas para decorar, rompecabezas—.

¿EL JUEGO Y EL ARTE EN LA ESCUELA SON ASUNTO SÓLO DE LOS MÁS CHIQUITOS Y DE LOS GENIOS?

A lo largo de nuestro recorrido laboral, en diversas instituciones y tramos formativos, hemos escuchado que *“el juego es cosa de chicos”, que es una forma de organizar la enseñanza del nivel inicial que tiende a desaparecer en el nivel secundario que los chicos —en especial— los y las jóvenes no saber jugar o solo juegan con el celular, que no saben organizarse, entre muchos otros, que el juego genera caos*. Frases que aluden a definir al juego con una actividad natural de la infancia centradas en una perspectiva hegemónica y moderna de la niñez (Szulc, Guemureman, García Palacios y Colangelo, 2023) desde la que se define que la educación y el juego son las actividades propias de esta etapa de la vida.

Respecto del arte en la escuela, muchas veces ha sido descalificado:

por un lado, si las “habilidades artísticas”, por llamarlas de algún modo, se heredan natural o misteriosamente, en vano es intentar enseñarlas sistemáticamente y por lo tanto su lugar en el sistema educativo es cuestionable; por otro lado, si la especificidad del arte tiene que ver con la “libre expresión” o el desarrollo de la creatividad, queda excluido como un ámbito de conocimiento que también contribuye

al desarrollo cognitivo y de competencias interpretativas básicas e indispensables
(Documento de la Dirección General de Cultura y Educación, S/F, p.2)

En el dispositivo, consideramos que el arte es una producción social e individual enmarcadas en procesos y contextos particulares que facilita que las y los jóvenes se vinculen con diversas producciones humanas desde una perspectiva histórica, social y cultural. La posibilidad de producir y apreciar diversas experiencias artísticas puede ser una vía de expresión, de apropiación de significados culturales y de construcción de sentidos en diversos momentos del ciclo vital.

Desde este dispositivo, lejos de asociar y restringir el juego y el arte a la edad, consideramos que lo que orienta las relaciones lúdicas y expresivas, son las experiencias (Thompson, 1984) que los y las adolescentes han transitado en sus trayectorias de vida, desde las cuales otorgan sentido a sus prácticas y relaciones. Al respecto, encontramos que los y las jóvenes mostraban interés por juegos que originalmente, no teníamos pensado proponerles, porque usualmente son considerados para otras edades —la sogá, bolitas, aviones de papel para hacer carreras—. Estas elecciones —sorpresivas para los y las adultas— nos acercó a sus “prácticas lúdicas” (Enriz, 2014) y nos permitió abordar el juego desde la perspectiva de las y los jóvenes. ¿Qué sentían? ¿Qué significaba aprender nuevos juegos? ¿Por qué motivos se acercaban a juegos que, según la industria, eran para chicos/a entre 4½ años? ¿Qué sucedía con quienes solo eran espectadores? ¿Qué sucedía con el tiempo y el espacio escolar en un recreo intervenido?

Por otra parte, pensar el lugar del juego y de espacios expresivos por fuera de lo curricular en la escuela secundaria, presenta desafíos particulares, ya que se trata de un nivel educativo donde se expresa fuertemente la tensión exclusión/inclusión, de la mano de la obligatoriedad y masificación (Southwell, 2019). Los regímenes académicos de la escuela secundaria se vuelven invisibles, pero son los que regulan la organización de las actividades de los y las estudiantes y las exigencias a las que deben responder en términos de asistencia, evaluación y convivencia o disciplina, dificultando u obturando muchas veces la trayectoria escolar (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012).

En este contexto, plantear encuentros de juego en la ES adquirió especial relevancia, al mismo tiempo que nos enfrentó a la inquietud por la relación con las propuestas escolares, los contenidos y las actividades académicas. En algunos casos, los juegos seleccionados para los patios, mayormente de reglas convencionales, guardaron relación con contenidos enseñados en la escuela (por ejemplo, matemáticos). Sin embargo, en los juegos también aparecieron nuevos contenidos y se construyeron conocimientos de manera participativa y colaborativa (Sarlé, 2006). Así, el profesor de matemática en uno de los recreos les enseñó un juego de cartas (Uno), situación que redundó en un marco de mayor horizontalidad que el del aula. Allí, la manifestación de los conocimientos matemáticos estuvo libre de consecuencias, atenuando los errores, en una actividad con flexibilidad y frivolidad, que abrió una experiencia diferente, y puso entre paréntesis las obligaciones y condiciones de la vida cotidiana (Brougere, 2020). De acuerdo con Sarlé (Pp. cit) juego y enseñanza tienen un formato bidireccional con mutuas implicancias (entre lo intrasubjetivo propio del juego y lo intersubjetivo propio de la enseñanza), por lo cual es importante el marco lúdico en que se desarrollan los juegos (planificación previa consciente y conjunta de espacios, herramientas, modos de participación, negociaciones), como también la recursividad de la secuencia lúdica, que supone sucesivas aproximaciones a los juegos y diferentes tipos de mediaciones de quienes los proponen (antes, durante y después).

¿QUÉ, PARA QUÉ Y QUIÉN DOCUMENTAMOS?

Las vastas experiencias de arte y juego que se desarrollan en nuestro país en hospitales, espacios públicos, escuelas, cárceles, institutos de formación docente, dan cuenta que este tipo de dispositivos producen un efecto en la subjetividad, en la grupalidad y en las instituciones. Se han documentado cientos de escenas, intercambios, relaciones, modos de resolver y acercarse al conocimiento que nos permiten evaluar el proceso. Respecto al trabajo con las infancias y juventudes en el marco escolar, resulta significativo registrar su pluralidad, sus formas de organizarse, sus modos de pensar y vivir la afectividad y sexualidad, las formas de convivir y cómo se “apropian del conocimiento” (Rockwell, 2006).

No sabemos cortar con la tijera

En la mesa debajo del árbol que nos daba mucha sombra, propusimos que sobre las bases de CD pudieran inventar sus propios "mandalas". Para ello ofrecimos papeles, lanas y algunas tijeras con las que debían cortar "cómo quisieran y lo que quisieran" y a partir de la combinación de materiales armar su diseño. Sin embargo, varias de las estudiantes de 2° y 3° años no podían iniciar la propuesta porque expresaban que no sabían usar la tijera (Registro, 2023)

Una escena entre muchas en que los y las jóvenes se acercaban a los objetos de conocimiento, con algunas resistencias o miedos, manifestaban en "no sé", "no me sale", "no puedo" que requirió en algunos casos, estar disponibles corporalmente (Chokler, 1998) para acompañarlas con la palabra y en otras hacer con ellas aquello que les resultaba un obstáculo para comenzar. Sin embargo, algunos chicos y chicas, aún con nuestra disponibilidad no lograron producir una obra propia. Por ejemplo, en primer año, uno de los jóvenes (Juan) nunca pudo sumarse de manera autónoma a la realización de una obra. Siempre argumentaba que se sentía mal o que no tenía ganas. No obstante, Ignacio (compañero de curso), reiteradamente se acercaba a Juan y trataba que dejara alguna huella personal en sus obras.

EL DESAFÍO DE LO NUEVO

Cuarto año, estaba conformado por 14 estudiantes, algunos con consumo problemático, que según las docentes y el EOE, se mostraban *apáticos*. Este grupo, requirió planificar nuevas experiencias grupales en donde la corporalidad movilizara otros lazos y modos de estar en la escuela. Así, lo expresa una estudiante - practicante de la UNLu

Con respecto a lxs chicxs de 4to, me pareció bastante interesante la mecánica que tenían al jugar cada uno de los juegos que tuvimos a disposición, puesto que se veía un gran compañerismo entre todes, respetaban turnos y no hacían "trampa", se reían y a su vez una vez que terminaban de jugar, ellos establecían nuevas reglas para el juego. En la parte quizás más visiblemente pedagógica, noté que eran muy buenos para enseñar a quienes no sabían jugar alguno de los juegos, yo fui una de ellas, aprendí a jugar el juego del bingo con tres chicxs de 4to que me explicaron muy bien las reglas y me iban apoyando a lo largo del juego, quienes además lo hacían con gusto y haciéndome sentir incluida (Extraído del foro del aula virtual de planificación del Taller II de Orientación en Psp, 2023).

Los juegos alternativos que les presentamos, nos resultaban a desafiantes porque no los conocíamos y tenían muchas reglas a considerar. Nos imponían un nivel de dificultad que podía ser sorteado por la explicación detallada de las reglas, así como, la realización de algunas rondas de prueba para saber si las habíamos comprendido. Para algunos y algunas, la dificultad de lo nuevo provocaba interés y emoción por intentar y conocer de qué se trataba, en otros y otras por el contrario, la evitación temporaria o total, de aquello que les presentaba un reto.

Y lo nuevo, también apareció vinculado a la diversidad cultural (Ameigeiras y Jure, 2006). Una de las cursantes del Taller II, era mexicana, lo cual producía - con los y las estudiantes - infinidad de preguntas recíprocas acerca de la vida en Argentina en comparación con la de México. Y ese interés por la diversidad cultural también se vio reflejado en algunas de las consignas y en los materiales que se ofrecían para su resolución.

Trabajamos con 1° año en grupo total. Realizamos la propuesta de trabajar con las historias de "Criaturas mitológicas" o con las "Historias de las calaveritas mexicanas". Elegimos entre las opciones para crear las criaturas o personajes mexicanos con telas, decorarlas con distintos materiales y colocarles palitos de brochete (fragmento de la planificación de 1° año).

Mientras se elaboraban los trabajos, sucedían conversaciones sobre cómo se recordaba el día de los muertos en ambos países. Varios habían visto la película mexicana "Coco" (2017) y enlazaban el relato de la estudiante con escenas del film. Y en ese intercambio, apareció la pregunta sobre *qué sentido tiene recordar a los muertos*. Un diálogo que permitió que algunos expresaran que *ni ahí da acordarse* y que sus pares argumentaran qué les significaba la pérdida de seres queridos, de animales y de un cantante de música folklórica que escuchaban y había fallecido recientemente.

Figura IV. Catrinas de primer año



Fuente: estudiantes UNLu, 2023.

MÁS ALLÁ DEL GÉNERO

A lo largo de todos los encuentros, intentamos que la perspectiva de género fuera transversal. Cuando comenzamos con los juegos en el patio, veíamos que los varones de los años superiores, se agrupaban en una esquina y solo miraban al resto. Varios de ellos pedían una pelota, la cual no podíamos incorporar, porque la institución no lo permitía. En jornadas sucesivas, varios de esos y esas jóvenes, comenzaron a fabricar aviones de papel y a *jugar a carreras de avioncitos* y varios de ellos fueron probando otros juegos reglados. El clivaje etario, era una variable que diferenciaba las prácticas lúdicas, porque en general los varones de grados inferiores, experimentaban los juegos y las actividades de arte sin resistencias y con un alto nivel de participación.

En los primeros encuentros con 4° año en donde debían armar equipos para desarrollar los “juegos alternativos”, solían agruparse por sexos, y algunos de los varones no participaban, mostrándose poco interesados (sentados, con las capuchas de sus buzos tapándose la cara, murmurando por lo bajo, con algunas miradas desafiantes y burlonas). Esta actitud y posición corporal, se fue modificando semana tras semana y en su mayoría lograron participar y mezclarse entre géneros. En ocasiones, la preceptora fue una aliada, para completar los equipos cuando quedaban desiguales. Al finalizar el año, los agrupamientos comenzaron a ser mixtos y las características físicas atribuidas al género masculino (fuerza, velocidad) no se constituyeron en variables para desarrollarlos (Lesbegueris, 2014).

Y en primer año, a diferencia de lo que ocurría en el patio, las propuestas de arte trascendieron el género. Posiblemente porque en este espacio, no estaba la mirada de los varones de grados superiores, y los estudiantes de primer año se mostraron interesados en el tejido y la costura. A priori, podríamos suponer que esos materiales y actividades tenderían a ser vinculadas con situaciones domésticas realizadas por mujeres, sin embargo, nadie hizo ese tipo de asociaciones y- especialmente los jóvenes- se habilitaron para explorar y crear “atrapa sueños”, “coser monstruos” y componer obras con lentejuelas o canutillos de colores.

LOS SENTIDOS DE LAS OBRAS

Muchos de las y los estudiantes, querían documentar e inmortalizar algunas de sus producciones artísticas. Para una joven de primer año, que no paraba de decir que lo que hacía *era feo*, su obra fotografiada, se constituía en una huella material que enviaba a su mamá por WhatsApp, porque esperaba que viera lo que era *capaz de hacer*. Para otros, los atrapa sueños, fueron objetos de gran valor para obsequiar a sus familiares y preceptoras por el día de la madre o para embellecer el patio de la escuela. Sentidos, que encierran diversas tramas de relaciones, el cuidado de los lazos y del espacio escolar. Objetos que podían dejar rastros de un hacer grupal en un tiempo y un espacio de arte y juego y huellas, de las personas que los y las habitan.

OTRAS MIRADAS SOBRE LOS Y LAS JÓVENES

Debajo del árbol, en la mesa de arte, una de las profesoras que se sentó junto a los estudiantes, sabía hacer origami. Sacó su celular, en donde había videos sencillos, en los que se explicaba cómo hacer los pliegues. Ese día, en absoluto silencio, pero, con mucha atención, hicieron grullas (Registro de las docentes, 2023).

Cuando iniciamos el dispositivo, la directora solicitó la presencia de los y las profesoras en el patio. No todos acudieron, muchos se asomaban tras los vidrios a tratar de saber de qué se trataba. En los siguientes encuentros, varios estudiantes,

solían invitar a los y las docentes *venga profe, ¿se copa profe?* El dispositivo, fue modificando la relación entre algunos docentes y estudiantes, porque les permitió encontrarse en un tiempo y un espacio por fuera del aula, en el que se promovía la circulación de otros saberes más allá de los disciplinares. Si bien, no todos los docentes participaron, observamos que su presencia enriquecía el juego y habilitaba la risa, las bromas, las preguntas y pluralizaban las maneras de jugar.

En conversaciones esporádicas con el EOE y algunos docentes, supimos que la participación conjunta, les devolví, nuevas imágenes y experiencias sobre sus estudiantes. A lo largo de nuestros encuentros, examinábamos diversas situaciones, que nos permitieron complejizar las demandas iniciales. En cada espacio de la intervención, todos los integrantes de la institución, observaron cómo los y las jóvenes, lograban organizarse, respetar las pautas y aprender, aún, aquello que les resultaba nuevo o complejo.

ALGUNOS ASPECTOS PARA SEGUIR PENSANDO EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

Como mencionamos al comienzo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la convivencia escolar y el cuidado de la comunidad educativa, son los ejes de la intervención de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Así, los EOE anualmente planifican su Proyecto Integrado de Intervención que en diálogo con el Proyecto Institucional y el contexto sociocomunitario, intentarán desarrollar abordajes aúlicos, institucionales y comunitarios. Al respecto, nos parece importante mencionar que los dispositivos grupales de juego y arte en la escuela secundaria, pueden ser una vía para transversalizar los ejes de la modalidad y para diversificar, las clásicas herramientas psicoeducativas como “charlas o talleres” o el uso del juego, como medio para que las y los jóvenes puedan expresar lo que les sucede (Davio y García, 2020). Si bien valoramos estos espacios, en investigaciones anteriores, observamos que muchos EOE son solicitados en situaciones de emergencia (Greco, 2014), no permitiendo la continuidad y su sistematización, los cuales se constituyen en encuentros esporádicos movilizados por situaciones emergentes.

Consideramos que para abordar los ejes de la modalidad se torna sustantivo el planeamiento estratégico situacional (Matus, 1981) porque “posibilita que los

actores tomen decisiones que precedan y presidan su acción, más allá del discurso normativo, enlazando movimientos en planes con sentido, direccionalidad de transformación social y posibilidad de articular procesos macro y micropolíticos” (Davio y García, op.cit, p.224). La documentación y reflexión de las tres líneas de intervención nos permiten afirmar que las y los jóvenes, junto a algunos docentes y el EOE pudieron organizarse, resolver conflictos, y expresar sus singularidades, condiciones necesarias para la convivencia, el cuidado y los aprendizajes. La participación les brindó experiencias (Thompson, 1984) en donde pusieron en juego y en tensión sus perspectivas sobre el género, la diversidad - edad, étnicas, de clase-, el aprendizaje, la espera, la escucha y el cuidado de sí, de otros, de los materiales y del espacio escolar.

Notamos que el posicionamiento que las y los estudiantes han desarrollado en la intervención, ha modificado, algunos aspectos aúlicos e institucionales. Así, algunos docentes, comenzaron a preguntarse cómo vincular el juego con su campo disciplinar; las y los preceptores se vieron receptivos en elaborar materiales lúdicos para que esté disponible en las horas libres. Particularmente, nuestra intervención, movilizó a que el EOE, viera la necesidad de generar un espacio de alfabetización singular, y nos pidieran materiales didácticos y lúdicos para llevarlo a cabo. Entendemos que abordar este tema, podría bajar los niveles de complejidad, porque según los directivos y algunos docentes, quienes no sabían leer y escribir, eran los y las que provocaban mayores disturbios en las clases e incrementaban el malestar institucional.

Si bien fue un proceso de más de tres meses, nos faltó tiempo, para plantear de manera institucional los sentidos del dispositivo y cómo el juego, el arte, la literatura podrían generar otras “experiencias formativas” (Achilli, 1993; García Palacios, M, et.al) así como indagar los motivos por los cuales estudiantes de varias divisiones solicitaron al Centro de Estudiantes la incorporación de juegos en el patio para el año 2024.

La participación y la implicancia de todos los cursos fue resquebrajando en algunos adultos la mirada universal sobre los y las jóvenes (Mead; 1928; Chaves, 2009) generalmente definidos como - abúlicos y/o solo interesados en el uso del

celular- permitiéndoles acercarse a otras prácticas y sentidos de la experiencia escolar que suelen quedar invisibilizados en torno a la categoría de adolescencia y juventud.

Por último, debido a ciertas decisiones de carácter institucional dificultaron la concreción de acciones en relación directa con las familias. Si bien planteamos al equipo directivo algunas líneas de trabajo que pudieran ampliar la presencia de las familias en la escuela, no obtuvimos autorización para compartir el proceso y las producciones de los estudiantes, así como tampoco su involucramiento en el mejoramiento del patio de manera participativa. A diferencia del nivel inicial y en menor medida el primario, la participación de las familias en el nivel secundario, en general, no es pensada como una instancia para compartir y construir prácticas de cuidado y acompañamiento integral de la vida de los y las estudiantes. A 19 años de la obligatoriedad de la educación secundaria, como política de universalización en la región, se torna un desafío, edificar lazos entre familias e instituciones que nos permiten dialogar sobre aquellos temas que nos preocupan, entendiendo que la crianza y los cuidados no se reducen a los primeros años de vida, por el contrario, las situaciones que atraviesan los y las jóvenes requiere imperiosamente intensificar acuerdos y acompañamientos para no centrarnos en los “problemas adolescentes”, sino, en cómo acompañarlos a crecer, aprender y tomar decisiones en un país en el que los y las jóvenes (especialmente en sectores populares) continúan siendo fuertemente estigmatizados y discriminados.

REFERENCIAS

1. Achilli, E. (1993). El niño entre la escuela y la familia. En Revista de la Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Arte; Universidad Nacional de Rosario.
2. Achilli, E. (1996). Investigación y formación docente. Laborde Editor.
3. Ameigeiras, A., y Jure, E. comp (2006). Diversidad cultural e interculturalidad Buenos Aires: Prometeo Libros;
4. Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Dossier "Apuntes pedagógicos" de la Revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires, 1996.
5. Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. y Sburlatti S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. En Revista Espacios en Blanco Serie Indagaciones N 22, ISSN 1515-9485 UNICEN, 2012.
6. Brougere, G. (2020). Juego y educación. Buenos Aires: Prometeo Libros.
7. Calmels, D. (2018). El juego corporal. Buenos Aires: Paidós.
8. Carballeda, A. (2012). La intervención en lo social. exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.
9. Chaves, M. (2009). Construcción de Ciudadanía en la provincia de Buenos Aires: tensiones para un espacio de posibilidades. Buenos Aires. Novedades Educativas: vol. 228/ p. 96 - 101.
10. Chokler, M. (1998). Los organizadores del desarrollo psicomotor. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
11. Davio, S y García, A. (2020). De los gabinetes a los equipos de orientación escolar. Desafíos y saberes en torno a la orientación e intervención escolar de los y las Licenciadas en Ciencias de la Educación. En Revista de Educación y Psicología, Confluencia de Saberes. N° 2. Universidad Nacional del Comahue. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/confluenciadesaberes>
12. Deleuze, G (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, filósofo. Gedisa. Barcelona.
13. Enriz, N. (2014) Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 24, junio, 2014, pp. 17-33. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
14. Erausquin C. (2018). Ayudando a los que ayudan a aprender: coconstruyendo acciones y conocimiento. En Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata EDULP.
15. Fernández, A. (2012). La atencionalidad atrapada. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
16. García A. y Davio S. (2021). Aprendo en casa. Una mirada retrospectiva entre educadoras y equipo de acompañamiento, acerca de un dispositivo de intervención educativo - comunitario de la Red Andando. En Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Nacional del Chaco. (2021), Año 12 (16), 35- 50. Recuperado en <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/5755>
17. García Palacios, M; Varela, M; Eveleyra, R; Romano Shanahan, L; Szulc, A. (2023). Experiencias formativas y conocimientos. Les niñez en la tramas intergeneracionales. En Sculc, Guemureman, García Palacios y Colengelo (Coord). Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas. Buenos Aires. Editorial El Colectivo.

18. García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. En Revista A Parte Rei. N° 74 Marzo (2011). Disponible en: <https://philarchive.org/archive/FANQE>
19. Greco, B. (2014). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales (ponencia). VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-035/388>
20. Greco, B. (2017). Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación Vol. 2 (2017) / Sección Dossier Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL.
21. Guber, R. (2013). Exhumando la magia del etnógrafo. La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación etnográfica de Ester Hermitte. Buenos Aires: Biblos.
22. Iglesias Forniero, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje de la educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 47 (2008), pp. 49-70
23. Kiel, L. y Zelmanovich, P. (2007). Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. Clase 5. Posgrado Virtual Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/433790764/kiel-y-zelmanovich>
24. Lesbeguiris, M. (2014). ¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas. Buenos Aires: Biblos.
25. Matus, C. (1981). Planificación en situaciones de poder compartido. Caracas: Cepal.
26. Mead, M. (1990 -1927). Adolescencia y cultura en Samoa. Barcelona. Paidós.
27. Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Buenos Aires: Aique.
28. Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos, aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Revista Faeeba*, 20, 79- 92.
29. Paín, S. (1995). Una psicoterapia por el arte. Buenos Aires: Nueva Visión.
30. Ruiz de Velasco, M. y Abad Molina, J. (2017) El juego simbólico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
31. Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires.
32. Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
33. Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Argentina: Paidós.
34. Sarlé, P. (2013). Lo importante es jugar... Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
35. Shabel, P; Montenegro, H; Parodi, C; Morales, S; Szulc, A. (2023). Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos. En Szulc, Guemureman, García Palacios, Colangelo, (COORD.) *Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*, (71-81). El Colectivo.
36. Spravskin, M. (2009). Artes plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar. Buenos Aires: Novedades Educativas.

37. Southwell, M. (2019). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En "Escuela secundaria, convivencia y participación". EUDEBA. p. 29-40.
38. Szulc, A.; Guemuereman, S; García Palacios; M; Colangelo, A, (2023). Infancias, alteridades, historicidad, agencia. Claves Conceptuales desde las Ciencias Sociales. En Niñez Plural, Desafíos para repensar las infancias contemporáneas. Editorial el Colectivo.
39. Thompson, E. (1984). La sociedad inglesa del S XVIII: ¿Lucha de clases sin clases?, en Tradición, revuelta y conciencia de clase, Madrid, Crítica.
40. Vigotsky, L. (1934). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica Grijalbo (1988)