



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
Relaciones intergeneracionales en la primera infancia:
juego y arte como espacios de vínculo, escucha y
negociación.

PRESENTA:

Diego Mora Perla Xóchitl

ASESORA:

Mtro. Cortés Solís Tomás
P. D. Dr. Zuñiga Ramírez Juan Federico

Ciudad de México, abril 2026.

Contenido

1. Introducción.....	5
2. Antecedentes.....	6
2.1 Posicionamiento y experiencias iniciales.....	6
2.2 Trayectoria y acceso a experiencias culturales	7
2.3 Experiencia en intervención cultural.....	8
2.4 Formación y construcción del problema de investigación	8
2.5 Delimitación del problema	9
3. Contextualización.....	9
4. Marco teórico	11
4.1 Arte y experiencia compartida.....	12
4.2 Primera infancia, vínculo y crianza.....	14
4.3 Diálogo y negociación en contextos situados	16
4.4 El juego como experiencia simbólica y estética	17
4.5 Perspectiva interpretativa: complejidad y hermenéutica	19
5. Marco metodológico	20
5.1 Enfoque de investigación.....	20
5.2 Diseño metodológico.....	21
5.3 Proceso de construcción metodológica.....	21
5.4 Contexto y participantes.....	22
5.5 Dispositivo de intervención	22
5.6 Técnicas de producción de información.....	22
5.7 Posicionamiento de la investigadora.....	23
5.8 Estrategia de análisis de la información	23
5.9 Ejes de análisis	24
6. Estado del Arte y Problema de investigación.	25
6.1 Primera infancia, juego, crianza y relación adulto-infancia.....	25
6.2 La primera infancia como etapa decisiva del desarrollo	25
6.3 El juego como experiencia central del desarrollo y del aprendizaje	26
6.4 Crianza, mediación adulta y vínculo adulto-infancia.....	27
6.5 Dimensión cultural de la infancia y de las prácticas de crianza	28
6.6 Experiencias compartidas y transformación relacional.....	28
6.7 Tendencias y vacíos en la literatura	29

6.8 Ubicación de la presente investigación	30
6.9 Síntesis del estado del arte y delimitación del problema de investigación	30
6.10 Problema de investigación, preguntas y objetivos.....	33
Planteamiento del problema	33
Pregunta de investigación	34
7. Contextualización del terreno de intervención.	35
8. Análisis de la información obtenida.....	36
8.1 Sesión 1: Primer acercamiento al dispositivo	36
8.2 Sesión 2: Autoridad, control y participación.....	38
8.3 Integración de proceso intermedio.....	40
8.4 Vínculo e identificación	40
8.5 Análisis transversal de los procesos emergentes.....	41
8.6 Condiciones de posibilidad de la relación intergeneracional	46
8.7 Síntesis por ejes: vínculo, escucha y negociación	47
9. Reflexiones finales.	49
10. Conclusiones.....	51
11. Alcances y limitaciones.....	55
12. Líneas futuras de investigación.....	56
13. Aportes finales	58
16. Fuentes de consulta	61
16. Índice de anexos	67
Anexo 1. Cartas descriptivas.....	67
Anexo 2. Imágenes.....	67
Anexo 3. Diario de campo	67
Anexo 4. Formatos	67
Anexo 1	69
Cartas descriptivas de sesiones	69
Sesión 1.....	69
Sesión 2.....	72
Sesión 3.....	75
Sesión 4.....	76
Sesión 5.....	79
Sesión 6.....	82

Sesión 7.....	84
Sesión 8.....	87

1. Introducción

La presente investigación analiza las dinámicas de vínculo, escucha y negociación que emergen entre niñas y niños¹ en la primera infancia y sus cuidadoras (madres y abuelas), en el marco de talleres de juego y arte implementados en el Centro de Desarrollo Comunitario “La Joya”, ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México.

En contextos comunitarios atravesados por condiciones de desigualdad, violencia e incertidumbre social (INEGI, 2025), las prácticas de crianza no pueden comprenderse de manera aislada, sino como configuraciones relacionales situadas, en las que intervienen tanto dimensiones estructurales como experiencias cotidianas. En este escenario, el juego y el arte pueden constituirse como espacios de encuentro (López, 2015, 2019. Vigotski, 1930/ 2011), expresión y relación (Vigotski, 1930/2011), que habilitan otras formas de encuentro, expresión y relación, abriendo posibilidades para transformar —aunque sea de manera localizada— las dinámicas tradicionales entre personas adultas y niñas y niños.

El interés por este tema surge desde un posicionamiento situado que articula la formación académica en psicología con la experiencia de habitar el territorio donde se desarrolló el proyecto. Crecer en Ecatepec ha implicado presenciar transformaciones sociales complejas que atraviesan tanto la vida comunitaria como los vínculos familiares, lo que llevó a preguntarme por las condiciones en las que se configuran las relaciones entre personas adultas y niñas y niños, así como por la posibilidad de generar experiencias distintas en su vida cotidiana.

A partir de estas inquietudes, y en diálogo con experiencias previas en el diseño e implementación de talleres culturales, se construyó un dispositivo de intervención centrado en el juego y el arte, dirigido a niñas y niños de entre 3 y 4 años, acompañados por sus madres y/o abuelas. Este dispositivo tuvo como propósito no solo propiciar experiencias

¹ A lo largo del texto se utilizará la expresión “niñas y niños” con fines de claridad académica, reconociendo la diversidad de identidades y formas de nombrarse en la infancia.

compartidas, sino también observar y analizar los procesos relacionales que emergen en dichos espacios.

El objetivo general de esta investigación es comprender cómo se desarrollan las relaciones intergeneracionales en la primera infancia, a partir de la exploración del juego y el arte como espacios de mediación, participación y construcción de vínculos en un contexto comunitario específico.

En este sentido, la pregunta que orienta el estudio es: ¿Cómo se configuran las relaciones intergeneracionales entre niñas y niños de primera infancia y sus cuidadoras a través de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación en talleres de juego y arte en un contexto comunitario?

El documento se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los antecedentes y el marco teórico, donde se abordan las nociones de juego, arte y primera infancia desde una perspectiva sociocultural e interpretativa. Posteriormente, se expone el marco metodológico y la contextualización del terreno de intervención. Más adelante, se desarrolla el análisis de la información a partir de los ejes de vínculo, escucha y negociación. Finalmente, se presentan las reflexiones finales y conclusiones del estudio.

2. Antecedentes

2.1 Posicionamiento y experiencias iniciales

Uno de los planteamientos centrales de la teoría de la complejidad (Morin, 1990) señala la necesidad de distinguir los elementos que componen un todo para, posteriormente, ponerlos en diálogo. Partiendo de esta premisa, resulta pertinente recuperar algunas experiencias que no solo marcaron mis perspectivas, sino que configuran el lugar desde el cual se construye la presente investigación.

En este proceso, la escritura misma ha implicado un reto, en sintonía con lo que Vigotski (1930/2011) denomina las “torturas de la creación”, particularmente la dificultad de traducir la experiencia en palabra. En este contexto, ciertas vivencias han cobrado especial

relevancia al momento de problematizar las relaciones entre personas adultas y niñas y niños.

Desde la infancia, se hicieron evidentes tensiones en mi relación con determinadas formas de enseñanza y con algunas prácticas adultas. Por un lado, existieron experiencias de apertura y reconocimiento, como la posibilidad de acompañar a mi padre a su trabajo y participar indirectamente en espacios académicos a través del dibujo, en un ambiente que favorecía la inclusión y la escucha. Por otro lado, también se presentaron situaciones marcadas por la exposición, la descalificación y la exclusión, como episodios escolares donde el error era sancionado públicamente o espacios formativos en los que se negaba la participación de niñas y niños bajo la premisa de su incapacidad para “comportarse”.

Estas experiencias, lejos de constituir anécdotas aisladas, permitieron reconocer la coexistencia de formas adultas de relación profundamente distintas. A partir de estos contrastes, surgieron cuestionamientos en torno a por qué no todas las personas adultas se vinculan de manera respetuosa con la infancia y por qué, en algunos casos, se sostienen prácticas que limitan la participación y la expresión infantil.

2.2 Trayectoria y acceso a experiencias culturales

Durante la adolescencia, estas inquietudes encontraron nuevos espacios de desarrollo a través del acceso a actividades culturales y artísticas. La participación en talleres, recorridos y experiencias de mediación en museos —particularmente en el Museo Nacional de Arte (MUNAL)— permitió establecer un vínculo distinto con el arte, no centrado únicamente en la contemplación, sino en la interacción, el juego y la participación activa.

Estas experiencias contribuyeron a configurar una comprensión del arte como espacio de encuentro, exploración y creación compartida. Sin embargo, con el tiempo, fue posible reconocer que este acceso no era generalizado, sino que estaba atravesado por condiciones específicas, lo que llevó a problematizar la distribución desigual de oportunidades culturales en la infancia.

2.3 Experiencia en intervención cultural

Posteriormente, durante el servicio social en el programa Alas y Raíces a los Niños (CONACULTA), fue posible dar continuidad a este acercamiento desde una dimensión más práctica. La participación en actividades dirigidas a niñas, niños y adolescentes permitió observar de manera directa las dinámicas que se generaban en estos espacios.

En este contexto, comenzó a hacerse visible una tensión recurrente: mientras muchas de las propuestas promovían la exploración, el juego y la expresión, las personas adultas acompañantes tendían a privilegiar el orden, el control y el seguimiento de instrucciones. Esta tensión no se presentó como un hecho aislado, sino como una constante, lo que permitió reconocerla como un elemento significativo para la reflexión.

2.4 Formación y construcción del problema de investigación

De manera simultánea, la participación en el Diplomado de Arte, Juego y Lectura en la Primera Infancia², coordinado por María Emilia López³, permitió profundizar y problematizar estas observaciones desde un marco conceptual. Este espacio formativo posibilitó comprender el juego, el arte y la lectura como experiencias centrales en la construcción de sentido, más allá de su carácter recreativo o instrumental.

Particularmente relevante fue el acercamiento a propuestas como la "Didáctica de la ternura" (López, 2015), que permitió cuestionar formas de enseñanza centradas en la imposición y abrir la posibilidad de pensar en prácticas basadas en la sensibilidad, el cuidado y el reconocimiento del otro.

En el cruce entre experiencia práctica y formación teórica, la tensión previamente identificada comenzó a adquirir mayor densidad analítica. Lo que en un inicio aparecía como una diferencia en las formas de interacción pudo ser comprendido como una problemática relacional más compleja, vinculada con modos específicos de configuración del vínculo,

² Este diplomado fue realizado por CONACULTA en conjunto con la Biblioteca Vasconcelos.

³ Pedagoga y escritora argentina, especializada en educación temprana, en literatura infantil, editora de libros para niños y activista cultural. Asesora de programas de política pública dedicados a la primera infancia en México, Brasil y Colombia.

formas diferenciadas de escucha y posibilidades —o limitaciones— para la negociación en la interacción entre personas adultas y niñas y niños.

Desde esta perspectiva, el vínculo dejó de entenderse únicamente como cercanía afectiva (Bowlby, 1969/1982), para ser analizado como una relación situada, atravesada por normas, expectativas y posiciones. La escucha se problematizó más allá de la palabra, incorporando expresiones corporales, gestuales y lúdicas propias de la infancia. Por su parte, la negociación emergió como un proceso clave en el que se ponen en juego tensiones, ajustes y acuerdos posibles dentro de la interacción.

2.5 Delimitación del problema

En conjunto, estas experiencias —personales, formativas y profesionales— no solo configuran el lugar desde el cual se construye esta investigación, sino que permiten delimitar un campo de problematización específico. A lo largo de estos recorridos se hizo evidente una tensión recurrente en las relaciones entre personas adultas y niñas y niños: mientras algunos espacios promueven la exploración, el juego y la participación, en la práctica cotidiana persisten formas de interacción centradas en el control, la regulación y la limitación de la voz infantil.

Esta tensión permitió reconocer que las diferencias en las formas de relación no son circunstanciales, sino que remiten a modos particulares de configuración del vínculo, a formas específicas de escucha y a posibilidades —o restricciones— en los procesos de negociación dentro de la interacción.

A partir de ello, surge la necesidad de indagar cómo se configuran estas dinámicas en contextos concretos, y qué condiciones hacen posible la construcción de formas distintas de relación en la primera infancia.

3. Contextualización

¿Por qué llevar esta propuesta a Ecatepec?

Existen diversos factores que motivan la implementación de esta propuesta en Ecatepec. En primer lugar, mi relación con este territorio no es únicamente académica, sino también vivencial: he habitado esta comunidad y he sido testigo de sus transformaciones a lo largo del tiempo, particularmente en sus dimensiones físicas, sociales y económicas. Estas transformaciones no son aisladas, sino que se inscriben en procesos más amplios de desigualdad estructural.

En este sentido, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) define la marginación como un proceso estructural vinculado al desarrollo socioeconómico del país, el cual dificulta la distribución equitativa del progreso entre los distintos grupos sociales y se expresa en desigualdades territoriales (CONAPO, 2015). Esta perspectiva permite comprender que las condiciones observadas en Ecatepec no responden únicamente a dinámicas locales, sino a configuraciones históricas y estructurales más amplias.

En la actualidad, la presencia de programas como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con actividades enfocadas en la transformación de pautas de crianza en la primera infancia, da cuenta de una lectura institucional del territorio como espacio prioritario de intervención. Es decir, la implementación de estos programas sugiere el reconocimiento de condiciones de vulnerabilidad que afectan tanto a las infancias como a sus figuras cuidadoras, así como la necesidad de generar alternativas que fortalezcan sus experiencias de desarrollo.

En este marco, la presente propuesta se sitúa no como un esfuerzo aislado, sino como parte de un entramado más amplio de acciones que buscan incidir en la vida comunitaria. Sin embargo, a diferencia de enfoques centrados únicamente en la intervención, este trabajo se orienta a comprender las dinámicas relacionales que emergen en estos contextos, particularmente en torno al juego y el arte como espacios donde pueden configurarse otras formas de vínculo, escucha y participación.

Las condiciones que atraviesan este contexto no pueden entenderse de manera aislada, ya que en ellas se entrelazan dimensiones estructurales, comunitarias y cotidianas que configuran las formas en que niñas, niños y personas adultas se relacionan. Desde esta

perspectiva, no basta con describir el entorno, sino que se vuelve necesario detenerse a pensar qué está ocurriendo en esos encuentros, en esas tensiones y en las posibilidades que ahí se abren.

En este sentido, surge la necesidad de apoyarse en herramientas teóricas que permitan comprender estas experiencias más allá de lo evidente, particularmente en relación con el juego, el arte y la crianza como espacios donde se construyen vínculos, formas de participación y procesos de mediación.

A partir de estas inquietudes, en el siguiente apartado se presenta el marco teórico que orienta esta investigación, desde una mirada sociocultural e interpretativa, con la intención de profundizar en las dinámicas de vínculo, escucha y negociación que emergen en el trabajo de campo.

4. Marco teórico

El presente estudio se sustenta en una perspectiva sociocultural del desarrollo, que comprende el juego y el arte no únicamente como actividades recreativas, sino como espacios relacionales donde se construyen significados, vínculos y formas de participación compartida. Desde esta mirada, el análisis de la mediación, la participación y la negociación —en articulación con los procesos de vínculo y escucha— entendidas como procesos relacionales que se configuran en la interacción cotidiana entre niñas, niños y personas adultas— requiere la articulación de aportes provenientes de la psicología del desarrollo, así como de perspectivas culturales, psicológicas y educativas en torno al juego, además de las reflexiones sobre crianza y los derechos de la infancia.

Asimismo, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2024) reconoce sus derechos y obliga a cada entidad a buscar los medios idóneos para “garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes”, mientras que la Observación General N° 17 del Comité de los Derechos del Niño (2013) reconoce el juego como un derecho fundamental, subrayando su importancia para el desarrollo integral.

Este reconocimiento jurídico no solo sitúa al juego como una actividad deseable, sino como una condición necesaria para el desarrollo infantil. Sin embargo, en contextos atravesados por desigualdades, como el descrito anteriormente, el acceso a este derecho no siempre se garantiza en la práctica. En este sentido, resulta relevante preguntarse cómo se configura el juego en la vida cotidiana de niñas y niños, y qué lugar ocupan las personas adultas en la posibilidad —o limitación— de este derecho.

En este marco, el juego se entiende como un espacio relacional donde se configuran vínculos, se expresan posiciones y se habilitan —o restringen— posibilidades de negociación entre personas adultas, niñas y niños.

En este estudio, los ejes de vínculo, escucha y negociación no se retoman como categorías aisladas, sino como construcciones analíticas que emergen del diálogo entre la experiencia en campo y los referentes teóricos. El vínculo se comprende desde su carácter relacional y situado, en articulación con las nociones de apego y participación guiada (Bowlby, 1988; Rogoff, 1993). La escucha se entiende como una disposición ética, corporal y relacional que reconoce las múltiples formas de expresión infantil —no solo verbales, sino también gestuales, lúdicas y afectivas— en sintonía con perspectivas dialógicas y con la pedagogía de la ternura, que plantea el reconocimiento del otro como sujeto pleno (Freire, 1970/1976; Cussianovich, 2013). Por su parte, la negociación se concibe como un proceso de ajuste mutuo en el que se configuran acuerdos, tensiones y posibilidades dentro de la interacción, en contextos situados y atravesados por múltiples condiciones (Rogoff, 1993; Morin, 1990). De este modo, estos ejes permiten analizar las dinámicas intergeneracionales no como cualidades individuales, sino como procesos relacionales en constante construcción.

4.1 Arte y experiencia compartida

El arte, al igual que el juego, puede comprenderse como experiencia creadora situada. Vigotski (1930/2011) sostiene que la actividad artística se vincula con la capacidad de reorganizar experiencias y producir nuevas combinaciones simbólicas. En la infancia, la expresión artística no debe evaluarse desde criterios estéticos formales, sino como proceso

de exploración sensible, donde niñas y niños ponen en juego formas propias de significar el mundo.

En diálogo con esta perspectiva, los aportes de Johan Huizinga permiten ampliar la comprensión del juego más allá de su dimensión funcional o recreativa. Desde su propuesta, el juego no se reduce a una producción cultural, sino que mantiene una relación constitutiva con la cultura misma, en la que ambos se configuran mutuamente (Huizinga como se citó en López, 2015, pp. 2-3). Esta concepción desplaza una mirada instrumental del juego y lo sitúa como una experiencia productora de sentido.

Asimismo, Huizinga plantea el juego como una “actividad espiritual”, entendida no en un sentido religioso, sino como una dimensión que trasciende lo meramente material o biológico. En este marco, el juego implica la capacidad de imaginar, crear y dotar de significado a la experiencia, lo que permite reconocerlo como un espacio donde se articulan elementos simbólicos, afectivos y culturales.

Desde esta perspectiva, el juego puede comprenderse como un tejido complejo en el que no solo interviene la acción, sino también formas de percepción, sensibilidad y relación. En este sentido, su dimensión estética resulta fundamental, en tanto remite a formas de organización de la experiencia vinculadas al placer, la creación y la producción de sentido más allá de la vida práctica. Como señala López (2015), el carácter estético del juego no se limita a la belleza, sino que remite a una organización particular de la experiencia, vinculada al placer, la creación y la producción de sentido más allá de la vida práctica.

Esta articulación entre juego y estética permite establecer un puente con el arte, en tanto ambos constituyen espacios donde se suspenden las lógicas utilitarias y se abren posibilidades para la exploración, la expresión y el encuentro con otros. Así, tanto el juego como el arte pueden entenderse como experiencias que configuran formas de relación, en las que niñas, niños y personas adultas no solo interactúan, sino que construyen sentidos compartidos.

En este marco, la noción de “intervención cultural” propuesta por López (2015) adquiere relevancia, al entenderse como el acceso al arte, la lectura, el juego y la narración como

prácticas comunitarias que amplían y enriquecen las experiencias de la infancia. Desde esta perspectiva, dichas intervenciones no solo implican la transmisión de contenidos, sino la generación de condiciones para el encuentro, la participación y la construcción de vínculos.

Desde el ámbito psicoanalítico, Freud (1915) introduce la idea de sublimación como posibilidad de elaboración simbólica; sin embargo, en este estudio el arte se aborda principalmente desde su dimensión relacional y cultural más que como descarga pulsional individual, poniendo énfasis en su carácter compartido y situado.

María Emilia López (2019) destaca la relevancia del arte en la primera infancia como experiencia que amplía la sensibilidad y la capacidad de asombro. En este sentido, el arte no se reduce a producción de objetos, sino que constituye una forma de encuentro que involucra cuerpo, emoción y vínculo, habilitando modos de relación que no siempre se producen en otros espacios de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, el arte —en articulación con el juego— puede comprenderse como un espacio donde no solo se expresan experiencias individuales, sino donde se configuran formas de interacción, escucha, vínculo y participación entre niñas, niños y cuidadoras. Esto resulta central para la presente investigación, en tanto permite analizar cómo, a través de estas experiencias compartidas, se construyen vínculos y se abren posibilidades de mediación y negociación en contextos concretos.

Asimismo, se incorpora de manera transversal la noción de sensibilidad estética, entendida como la disposición a percibir, afectar y ser afectado en la experiencia a través del cuerpo, los sentidos y la emoción, en interacción con materiales, gestos y formas expresivas propias del juego y el arte (López, 2015; 2019). Esta dimensión permite atender no solo a lo que ocurre en la interacción, sino a la cualidad de la experiencia vivida.

4.2 Primera infancia, vínculo y crianza

La primera infancia se caracteriza por una fuerte interdependencia con las figuras adultas; sin embargo, esta dependencia no implica pasividad. Desde la teoría del apego, se reconoce que la presencia de una base segura favorece la exploración y la regulación emocional

(Bowlby, 1969/1982). Asimismo, desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo se construye en interacción con otros, mediante procesos de mediación y participación guiada (Vigotski, 1930/2011; Rogoff, 1993).

En este sentido, más que referirse a un desarrollo “sano”, resulta pertinente hablar de condiciones favorables de desarrollo, entendidas como la presencia de adultos disponibles, contextos seguros y prácticas de acompañamiento sensibles a las formas particulares de expresión infantil. Desde esta mirada, niñas y niños no son sujetos pasivos, sino participantes activos en la construcción de sus experiencias.

La Observación General Nº 7 (Comité de los Derechos del Niño, 2005) refuerza esta perspectiva al reconocer a niñas y niños pequeños como sujetos plenos de derechos, cuyas manifestaciones —corporales, gestuales y lúdicas— constituyen formas legítimas de participación. Así, la primera infancia puede comprenderse simultáneamente como etapa de vulnerabilidad y como momento de agencia relacional.

En este marco, el vínculo en la primera infancia no puede entenderse únicamente desde el afecto individual, sino como una configuración que también se encuentra atravesada por condiciones materiales, sociales y culturales. Barbara Rogoff (1993) propone la noción de participación guiada, enfatizando que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, dentro de prácticas culturales específicas. Desde esta perspectiva, niñas, niños y adultos co-construyen experiencias mediante procesos de acompañamiento y ajuste mutuo.

En esta misma línea, Yolanda Corona (2003) invita a reconocer la diversidad de infancias y a situar las prácticas de crianza en contextos sociales concretos, lo que permite comprender que las formas de relación no pueden analizarse al margen de las condiciones estructurales que atraviesan la vida cotidiana.

Desde perspectivas críticas, el adultocentrismo puede comprenderse como una estructura cultural que organiza jerarquías y distribuciones de poder, configurando una pedagogía cotidiana implícita donde la voz adulta adquiere centralidad normativa (Segato, 2018). Esta

dimensión estructural no se limita al ámbito doméstico, sino que forma parte de la construcción histórica de los vínculos sociales.

Reconocer esta condición permite comprender que las prácticas de crianza no son únicamente elecciones individuales, sino expresiones de una lógica más amplia. Sin embargo, también abre la posibilidad de identificar fisuras situadas: momentos en los que dicha estructura se tensiona y se ensayan otras formas de relación.

En este sentido, el dispositivo de juego y arte pueden leerse simultáneamente como espacios de fisura — al cuestionar la naturalización de la jerarquía— y como espacios de posibilidad, en condiciones concretas y próximas a la realidad cotidiana, se habilitan experiencias que funcionan simultáneamente como fisura y como oasis: fisura porque cuestionan la naturalización de la jerarquía; oasis porque muestran que otras formas de vínculo son practicables.

Desde esta perspectiva, la escucha adquiere un lugar central. Cussianovich (2013), desde la pedagogía de la ternura, propone una ética del cuidado basada en el reconocimiento del otro como sujeto pleno, lo que implica una disposición relacional que va más allá de la regulación y se orienta hacia la acogida, la sensibilidad y el respeto por la experiencia del otro. La escucha, en este sentido, no se limita a atender palabras, sino que implica reconocer gestos, silencios y propuestas corporales. En el marco de esta investigación, la escucha se entiende como una disposición relacional que posibilita la expresión infantil y abre espacios de negociación en el vínculo.

4.3 Diálogo y negociación en contextos situados

Paulo Freire (1970/1976) plantea el diálogo como práctica transformadora, donde los sujetos se reconocen como interlocutores válidos. En este sentido, el diálogo no se limita al intercambio de palabras, sino que implica apertura, reconocimiento del otro y disposición a modificar las propias posiciones en el encuentro.

Trasladado al contexto de la primera infancia, el diálogo puede comprenderse como la capacidad de las personas adultas para atender, interpretar y considerar las propuestas de

niñas y niños, incluso cuando estas desbordan las expectativas previas o las formas tradicionales de interacción. Esto supone reconocer a niñas y niños como participantes activos en la relación, cuyas expresiones —corporales, gestuales y lúdicas— también constituyen formas legítimas de comunicación.

En este marco, la negociación no implica renunciar a la función adulta, sino transformarla. Más que ejercer control unilateral, se trata de un proceso de ajuste mutuo, donde las decisiones se configuran en la interacción concreta, dando lugar a formas de relación más flexibles y sensibles a las iniciativas infantiles. En este sentido, la negociación puede entenderse como una expresión concreta del diálogo en la interacción cotidiana.

Desde una perspectiva de complejidad, estos procesos no se desarrollan en condiciones aisladas, sino que se encuentran atravesados por factores sociales, económicos y culturales. En este sentido, el diálogo y la negociación no dependen únicamente de la voluntad individual de los participantes, sino también de las condiciones que posibilitan —o limitan— ciertas formas de interacción.

Analizar las dinámicas de vínculo, escucha y negociación implica, por tanto, atender a estos múltiples niveles de influencia, reconociendo que las formas de relación que emergen en los espacios de juego y arte son el resultado de tensiones, ajustes y posibilidades situadas, más que de condiciones predeterminadas.

4.4 El juego como experiencia simbólica y estética

El estudio del juego ha sido abordado desde múltiples perspectivas; sin embargo, una de las contribuciones más influyentes es la de Johan Huizinga, quien lo concibe no como un producto de la cultura, sino como una condición constitutiva de lo humano. Desde esta perspectiva, juego y cultura se encuentran profundamente imbricados, alimentándose mutuamente (López, 2015). Esta relación permite pensar el juego no como una actividad secundaria o instrumental, sino como un ámbito en el que se producen sentidos y se configuran formas de relación.

Asimismo, Huizinga plantea que el juego, aun cuando no se define por una función moral o utilitaria, se vincula con una dimensión estética caracterizada por el ritmo, la armonía y la belleza en movimiento. En este sentido, el juego trasciende lo meramente funcional o biológico, abriendo un campo donde intervienen la imaginación, la creación y la significación de la experiencia (Huizinga en López, 2015).

Pensar el juego desde esta dimensión permite reconocerlo como un tejido complejo en el que convergen elementos simbólicos, afectivos y culturales. No se trata únicamente de una actividad, sino de una experiencia que posibilita la construcción de sentidos compartidos y la configuración de vínculos. Esta comprensión resulta central para la presente investigación, en tanto abre la posibilidad de analizar cómo, a través del juego, niñas y niños y personas adultas no solo interactúan, sino que producen formas de relación.

En diálogo con lo anterior, López (2015) propone comprender el juego como una experiencia estética que no se limita a la noción de belleza, sino que implica la emergencia de un orden particular, propio de lo sensible. En este marco, el juego se sitúa más allá de la lógica de la supervivencia, vinculándose con el placer, la creación y la producción de sentido. Esta perspectiva permite articular el juego con el arte, en tanto ambos comparten la capacidad de desbordar lo cotidiano y generar experiencias significativas.

Desde este enfoque, el juego y el arte pueden pensarse como dispositivos relacionales que habilitan formas distintas de encuentro. Su relevancia no radica únicamente en su contenido, sino en su potencial para abrir espacios donde se suspenden, aunque sea momentáneamente, ciertas jerarquías y se posibilita la expresión, la exploración y la construcción conjunta de significados.

En este sentido, la noción de intervención cultural (López, 2015) resulta pertinente para comprender estos procesos, en tanto refiere a la generación de condiciones que amplían el acceso al juego, al arte y a la palabra como experiencias compartidas. Más que la transmisión de contenidos, se trata de propiciar espacios donde la experiencia estética y relacional pueda tener lugar, favoreciendo la construcción de vínculos y la participación en contextos situados.

4.5 Perspectiva interpretativa: complejidad y hermenéutica

El análisis de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación desarrolladas en los talleres se sustenta en una perspectiva interpretativa que articula elementos del pensamiento complejo y de la hermenéutica.

Desde la propuesta de Edgar Morin, la realidad social no puede comprenderse de manera fragmentada ni lineal, sino como un entramado de relaciones en constante interacción (Morin, 1990). En este sentido, las prácticas de crianza, las disposiciones corporales, las intervenciones pedagógicas y el contexto comunitario conforman un sistema interrelacionado donde cada elemento influye en los demás. Así, los fenómenos observados —como la disposición al juego, la resistencia, la apertura o la negociación— no responden a una sola causa, sino que emergen de la articulación entre múltiples dimensiones: afectivas, culturales, económicas y simbólicas.

Esta perspectiva permite alejarse de interpretaciones simplificadoras y reconocer la incertidumbre como parte constitutiva del proceso. El dispositivo de talleres se comprende, entonces, como un espacio relacional dinámico, en el que se configuran prácticas situadas, abiertas a transformaciones y a la producción de sentidos diversos.

Por su parte, Paul Ricoeur (2002) aporta una base hermenéutica para la comprensión de la experiencia, al plantear que el sentido no es inmediato ni transparente, sino que se construye a través de procesos de interpretación. Desde esta perspectiva, las experiencias vividas pueden ser comprendidas como configuraciones de sentido que se elaboran en y a través del lenguaje, la narración y la reflexión.

En la articulación entre complejidad y hermenéutica, el estudio asume que comprender implica interpretar procesos situados, reconociendo la pluralidad de significados que emergen en las interacciones entre niñas, niños y personas adultas. En este sentido, el análisis se orienta a identificar tensiones, matices y posibilidades que se despliegan en los espacios de juego y arte, más que a establecer relaciones causales cerradas.

De este modo, la articulación entre el pensamiento complejo y la hermenéutica permite situar la comprensión de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación como procesos relacionales, abiertos y cargados de múltiples significados. Esta perspectiva no solo orienta la lectura del fenómeno, sino que también plantea la necesidad de un abordaje metodológico coherente con su carácter situado, intersubjetivo y dinámico.

En este sentido, el capítulo siguiente desarrolla el marco metodológico de la investigación, en el cual se definen las estrategias y decisiones que hacen posible aproximarse a estas experiencias desde un enfoque cualitativo e interpretativo, recuperando la implicación de la investigadora⁴, la perspectiva etnográfica y la atención a la experiencia vivida de los participantes.

5. Marco metodológico

5.1 Enfoque de investigación

En continuidad con la perspectiva interpretativa desarrollada en el capítulo anterior, la presente investigación adopta un enfoque cualitativo con orientación interpretativa, orientado a comprender los procesos relacionales en su complejidad, atendiendo a los significados que los sujetos construyen en contextos situados (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Este posicionamiento metodológico se sustenta en la articulación entre el pensamiento complejo (Morin, 1990) y la hermenéutica (Ricoeur, 2002), lo que implica reconocer que las dinámicas de vínculo, escucha y negociación no pueden abordarse de manera fragmentaria, sino como configuraciones emergentes en la interacción entre sujetos, prácticas y contextos.

⁴ Al emplear el término 'la investigadora', busco establecer una distancia crítica que permita analizar los procesos desde una perspectiva teórica.

Desde una perspectiva hermenéutica, el análisis se concibe como un ejercicio interpretativo en el que el sentido no es inmediato, sino que se construye en el proceso, reconociendo la implicación de la investigadora como parte constitutiva del mismo.

Asimismo, se recuperan aportes de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1994; Taylor y Bogdan, 1994), particularmente en lo relativo a la observación participante y al reconocimiento de la implicación de quien investiga en el campo. Esta implicación no se concibe como un sesgo a eliminar, sino como una condición del proceso de conocimiento.

De manera complementaria, la investigación se aproxima a una perspectiva fenomenológica (Schutz, 2003), al privilegiar la comprensión de la experiencia vivida de las participantes, atendiendo a los sentidos que niñas, niños y cuidadoras otorgan a sus interacciones. Desde un enfoque humanista (Rogers, 2000), se reconoce a los sujetos como portadores de saberes, emociones y formas propias de significar su experiencia.

De este modo, el enfoque metodológico integra el pensamiento complejo, la hermenéutica y la fenomenología como perspectivas complementarias para comprender la profundidad de los procesos relacionales estudiados.

5.2 Diseño metodológico

El estudio se desarrolló desde un diseño cualitativo con rasgos de investigación-acción participativa, en tanto el dispositivo de talleres no solo permitió observar dinámicas existentes, sino generar un espacio donde pudieran desplegarse experiencias distintas de interacción.

Este diseño implicó que el proceso no se definiera de manera completamente cerrada desde el inicio, sino que se fuera configurando de manera progresiva a partir del diálogo entre la revisión teórica, el trabajo de campo y la reflexión constante sobre la práctica (Denzin y Lincoln, 2008).

5.3 Proceso de construcción metodológica

El diseño metodológico se construyó a partir de un proceso de revisión de literatura en torno a la primera infancia, el juego, la crianza y la relación entre personas adultas y niñas

y niños. Este proceso permitió identificar tensiones recurrentes y delimitar el problema de investigación.

A partir de ello, se definieron las preguntas de investigación y se optó por un enfoque cualitativo interpretativo, coherente con la necesidad de comprender las dinámicas relacionales en contextos situados.

5.4 Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Comunitario “La Joya”, ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México, específicamente en el espacio de ludoteca.

Las participantes fueron niñas y niños de entre 3 y 4 años, así como sus cuidadoras (madres y/o abuelas), quienes asistieron de manera voluntaria a los talleres. Las infancias fueron consideradas como agentes activos dentro del proceso, cuyas acciones, gestos y propuestas incidieron en el desarrollo de las sesiones. Las cuidadoras participaron como acompañantes, involucrándose en dinámicas de interacción, ajuste y negociación.

5.5 Dispositivo de intervención

El proyecto se estructuró en ocho sesiones semanales, con una duración aproximada de dos horas cada una.

Cada sesión se organizó en tres momentos:

1. Apertura: saludo, disposición corporal y breve ejercicio de respiración.
2. Desarrollo: actividades lúdico-artísticas abiertas (pintura, música, danza, construcción, juego libre), priorizando el proceso sobre el resultado estético (Bruner, 1991; 1997).
3. Cierre: diálogo reflexivo con las cuidadoras acerca de la experiencia vivida.

Las propuestas no fueron rígidas, sino que se ajustaron progresivamente a partir de las respuestas del grupo, permitiendo que la negociación formara parte del propio dispositivo.

5.6 Técnicas de producción de información

Para la construcción del material de análisis se emplearon diversas técnicas cualitativas:

- * Observación participante (Hammersley y Atkinson, 1994), enfocada en gestos, disposiciones corporales, modos de intervención y expresiones verbales y no verbales.
- * Diario de campo, que incluyó registros descriptivos y reflexivos posteriores a cada sesión.
- * Charlas informales con las cuidadoras (Taylor y Bogdan, 1994), realizadas durante y después de las sesiones.
- * Registro fotográfico, entendido como huella del proceso, para el cual se solicitó consentimiento informado.

Desde la perspectiva hermenéutica, estos registros se comprenden como textos susceptibles de interpretación contextualizada.

5.7 Posicionamiento de la investigadora

Dado el carácter participativo del estudio, la investigadora formó parte activa del dispositivo, interviniendo, ajustando propuestas y sosteniendo el diálogo con niñas, niños y cuidadoras.

Las decisiones respecto a seguir o no las propuestas infantiles no respondieron a un criterio único, sino que estuvieron mediadas por condiciones materiales, espaciales y por la propia incertidumbre situada en la interacción.

En este sentido, la negociación no se produjo únicamente en el vínculo entre personas adultas y niñas y niños, sino también en la intersección entre condiciones del contexto, disposiciones corporales, expectativas culturales y procesos internos de la investigadora.

La reflexividad se asume como herramienta metodológica central, reconociendo la implicación de quien investiga en la construcción de los sentidos analizados (Lourau, 1988; Rabinow, 1990).

5.8 Estrategia de análisis de la información

El análisis se desarrolló de manera simultánea y posterior al trabajo de campo, a partir de la revisión sistemática de los registros producidos.

Desde una perspectiva hermenéutica, los materiales fueron abordados como textos, considerando tanto su contenido como el contexto en el que fueron generados (Gadamer, 1990; Ricoeur, 1970). El análisis no se centró únicamente en lo explícito, sino también en gestos, silencios y formas de relación.

El proceso implicó una lectura reiterada y reflexiva, identificando recurrencias, tensiones y momentos significativos, lo que permitió avanzar en la interpretación de los sentidos construidos en la interacción.

Las categorías analíticas no fueron definidas de manera previa, sino que emergieron progresivamente del diálogo entre el material empírico y los referentes teóricos, reconociendo el carácter no lineal del proceso interpretativo.

5.9 Ejes de análisis

El análisis se organiza en torno a tres ejes: vínculo, escucha y negociación.

El vínculo refiere a las formas de relación que se configuran entre las participantes, considerando la proximidad, la confianza y las manifestaciones de cuidado o distanciamiento.

La escucha se entiende como una disposición relacional que implica apertura al otro, atención a sus expresiones —verbales y no verbales— y reconocimiento de sus iniciativas.

La negociación alude a los procesos mediante los cuales se construyen acuerdos, se gestionan tensiones y se regulan las interacciones.

Estos ejes se articulan entre sí y se analizan de manera transversal junto con las nociones de mediación y participación, permitiendo dar cuenta de la complejidad de las dinámicas relacionales en los espacios de juego y arte.

6. Estado del Arte y Problema de investigación.

6.1 Primera infancia, juego, crianza y relación adulto-infancia

La investigación sobre primera infancia ha experimentado un crecimiento importante en las últimas décadas, impulsada tanto por estudios académicos como por documentos institucionales que reconocen la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo humano. En este campo convergen distintas disciplinas —psicología, educación, sociología y estudios culturales— que buscan comprender las experiencias infantiles, las prácticas de crianza y las formas de relación entre adultos y niños. La revisión de trece investigaciones académicas y documentos institucionales permite identificar cuatro grandes ejes de análisis: la primera infancia como etapa decisiva del desarrollo, el juego como experiencia fundamental de aprendizaje, las prácticas de crianza y mediación adulta, y la dimensión cultural de la infancia.

6.2 La primera infancia como etapa decisiva del desarrollo

Diversos estudios coinciden en señalar que la primera infancia constituye una etapa fundamental para el desarrollo humano. Durante los primeros años de vida se producen transformaciones significativas en el plano cognitivo, emocional, social y lingüístico, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con las experiencias que los niños viven en su entorno familiar y social. En este proceso, diversos enfoques sugieren que los niños no sólo desarrollan habilidades, sino que también comienzan a construir sentidos sobre su experiencia y formas incipientes de comprensión de sí mismos, particularmente a través del lenguaje, la interacción y la participación en prácticas sociales.

Desde una perspectiva de derechos, el Comité de los Derechos del Niño define la primera infancia como el periodo que comprende aproximadamente desde el nacimiento hasta los ocho años, subrayando que los niños pequeños deben ser reconocidos como sujetos de derechos y agentes sociales con capacidades e intereses propios (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

En esta misma línea, diversos estudios empíricos destacan la importancia del entorno relacional en el desarrollo infantil. Por ejemplo, la investigación de Domínguez Ramírez (2020) muestra que las interacciones tempranas entre madres y bebés constituyen un factor determinante para el desarrollo cognitivo y socioemocional, mientras que el estudio de Esqueda Saldaña (2025) evidencia que las competencias parentales y la calidad del vínculo familiar influyen en la aparición de conductas adaptativas o problemáticas en la infancia temprana. Estos trabajos sugieren que el desarrollo infantil no puede comprenderse únicamente desde procesos madurativos, sino también desde las relaciones y contextos en los que los niños crecen.

6.3 El juego como experiencia central del desarrollo y del aprendizaje

Un segundo eje importante en la literatura revisada es el reconocimiento del juego como una experiencia fundamental en la vida infantil. Diversas investigaciones coinciden en señalar que el juego constituye una vía privilegiada para el aprendizaje, la exploración del entorno, la construcción de significados y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

La tesis de Reséndiz Paredes (2022) señala que el juego favorece el aprendizaje significativo en niños de dos a tres años, estimulando procesos de creatividad, socialización y expresión. De manera similar, el estudio de Velázquez Ramírez (2016) subraya que el juego fortalece la interacción entre adultos y bebés y puede convertirse en una estrategia importante para el desarrollo infantil temprano cuando los padres y cuidadores participan activamente en las experiencias lúdicas.

Asimismo, algunas investigaciones proponen comprender el juego más allá de su dimensión pedagógica. Paoli Bolio (2007) plantea que el juego simbólico constituye una forma de organización cultural de la experiencia, en la que los niños elaboran significados y exploran el mundo social a través de la imaginación y la representación simbólica. De manera complementaria, el documento pedagógico elaborado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo destaca que el juego constituye una herramienta central para fortalecer la

interacción familiar y promover procesos de aprendizaje en la educación inicial (CONAFE, 2021).

En conjunto, estos trabajos muestran que el juego no puede ser entendido únicamente como una actividad recreativa, sino como una experiencia estructurante del desarrollo infantil. En esta línea, el juego no sólo puede entenderse como una actividad orientada al desarrollo o al aprendizaje, sino también como un espacio en el que los niños elaboran sentidos sobre su experiencia. A través de la acción, la representación y la interacción con otros, los niños no sólo exploran el mundo, sino que también ensayan formas de posicionarse dentro de él.

6.4 Crianza, mediación adulta y vínculo adulto-infancia

Un tercer eje presente en la literatura revisada se relaciona con las prácticas de crianza y el papel de los adultos en la vida de los niños. Las investigaciones coinciden en señalar que las relaciones entre adultos y niños constituyen un espacio fundamental de aprendizaje, socialización y desarrollo emocional.

El artículo de Vergara Hernández (2017) muestra que las prácticas de crianza influyen significativamente en la adaptación social y emocional de los niños, ya que a través de ellas se transmiten normas, valores y formas de relación social. En una línea similar, el estudio de Márquez González (2005) analiza dos formas de estimulación del desarrollo infantil mediante el juego y encuentra que la participación guiada resulta más efectiva que la transmisión de información a los padres, ya que permite fortalecer el vínculo entre adultos y niños a través de experiencias compartidas.

Por otra parte, la tesis de Velázquez Ramírez (2016) destaca que las competencias lúdicas de los cuidadores desempeñan un papel importante en la interacción temprana con los bebés, ya que el juego compartido permite generar espacios de comunicación, exploración y aprendizaje. Estos estudios coinciden en señalar que el vínculo adulto-infancia no se limita a funciones de cuidado o supervisión, sino que constituye un proceso relacional en el que se construyen experiencias significativas para ambas partes. Desde esta perspectiva, las interacciones entre adultos y niños no sólo inciden en el desarrollo o la socialización, sino

que constituyen espacios en los que los niños construyen sentidos sobre sí mismos en relación con otros. Las formas de escucha, acompañamiento y mediación adulta influyen en las posibilidades que tienen los niños de expresarse, ser reconocidos y posicionarse dentro de la interacción.

6.5 Dimensión cultural de la infancia y de las prácticas de crianza

La literatura revisada también pone de relieve la importancia de considerar la dimensión cultural de la infancia. Las formas de comprender el desarrollo infantil, las prácticas de crianza y las relaciones entre adultos y niños están profundamente influenciadas por los contextos culturales en los que se desarrollan.

El informe de UNICEF (2003) sobre prácticas de crianza en comunidades indígenas del Chaco Central muestra que las formas de cuidado y educación infantil se encuentran estrechamente vinculadas con las tradiciones culturales, la organización social y las concepciones de infancia presentes en cada comunidad. En estos contextos, los niños aprenden mediante la observación, la participación en actividades comunitarias y la convivencia con otros miembros de la comunidad.

En una línea complementaria, el artículo de Carrasco Altamirano (2018) destaca que las prácticas culturales compartidas, como la lectura en voz alta o la mediación lectora con bebés, contribuyen al desarrollo del lenguaje y fortalecen los vínculos entre adultos y niños. Este enfoque amplía la comprensión de la infancia al mostrar que las experiencias culturales tempranas también constituyen espacios de interacción, aprendizaje y participación.

6.6 Experiencias compartidas y transformación relacional

Algunas investigaciones analizadas sugieren que las experiencias compartidas entre adultos y niños pueden generar transformaciones en la relación entre ambos. La tesis de Aguirre Vargas y Velázquez Zarza (2023), centrada en el programa de mentoría PERAJ⁵, muestra que el aprendizaje informal surge a partir de experiencias compartidas y relaciones significativas

⁵ PERAJ adopta un amig@ es un programa nacional de tutoría dirigido a apoyar el desarrollo integral de los niños a través del acompañamiento de jóvenes universitarios. (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], s.f)

entre niños y mentores universitarios. En este estudio, el vínculo entre adultos y niños se convierte en un espacio de aprendizaje mutuo que trasciende las dinámicas tradicionales de enseñanza.

Asimismo, la tesis de García Botello sobre el juego en la edad adulta plantea que el juego no es una práctica exclusiva de la infancia, sino que también cumple funciones psicológicas y sociales en la vida adulta. Este enfoque permite pensar el juego como una experiencia intergeneracional que lo que resulta especialmente pertinente para esta investigación, en tanto permite comprender los talleres de juego y arte no solo como espacios dirigidos a la infancia, sino como experiencias intergeneracionales en las que también los adultos participan, se implican y potencialmente se transforman.

6.7 Tendencias y vacíos en la literatura

La revisión de la literatura permite identificar algunas tendencias claras. En primer lugar, existe un consenso generalizado sobre la importancia de la primera infancia como etapa decisiva del desarrollo humano. En segundo lugar, el juego aparece de manera recurrente como una experiencia fundamental para el aprendizaje y la socialización. En tercer lugar, diversos estudios subrayan la importancia de las prácticas de crianza y del vínculo adulto-infancia en el desarrollo infantil.

Sin embargo, también se observan vacíos en el campo de investigación. La mayoría de los estudios se centra en el desarrollo infantil, el papel del juego en el aprendizaje o las prácticas de crianza, mientras que son menos las investigaciones que analizan cómo las experiencias compartidas de juego, arte o mediación cultural pueden transformar las relaciones entre adultos e infancias. De manera implícita, varias de las investigaciones revisadas sugieren que estas experiencias no sólo inciden en el desarrollo de habilidades, sino también en la construcción de sentidos sobre la propia experiencia. A través del lenguaje, el juego y la interacción con otros, los niños no sólo participan en prácticas sociales, sino que elaboran formas de comprender su lugar en ellas. Sin embargo, son escasos los estudios que analizan estos procesos en relación con las dinámicas concretas de vínculo, escucha y negociación entre adultos e infancias en contextos comunitarios.

En este sentido, la presente investigación se sitúa en este vacío al preguntarse cómo se configuran las relaciones intergeneracionales entre niñas y niños de 3 y 4 años y sus cuidadoras a través de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación, en talleres de juego y arte en el Centro de Desarrollo Comunitario La Joya, atendiendo a las tensiones, desplazamientos y formas de relación que emergen en la interacción.

6.8 Ubicación de la presente investigación

A partir de esta revisión, la presente investigación se sitúa en la intersección entre los estudios sobre primera infancia, juego, prácticas de crianza y relaciones intergeneracionales. Retoma los aportes de la literatura que destacan la importancia del juego, del vínculo y de la mediación adulta, pero se orienta a comprender de manera específica cómo las experiencias compartidas de juego y arte pueden generar transformaciones en la relación entre adultos e infancias en contextos comunitarios.

En este sentido, la investigación busca aportar al campo al analizar no sólo el desarrollo infantil o las prácticas de crianza, sino también la relación misma entre adultos y niños, entendida como un espacio de mediación, participación y construcción de vínculos.

6.9 Síntesis del estado del arte y delimitación del problema de investigación

La revisión de la literatura sobre primera infancia, juego, prácticas de crianza y relaciones adulto-infancia permite identificar avances significativos en la comprensión del desarrollo infantil y de las experiencias que influyen en los primeros años de vida. Las investigaciones analizadas coinciden en reconocer que la primera infancia constituye una etapa decisiva del desarrollo humano y que los contextos familiares, culturales y relacionales desempeñan un papel fundamental en la construcción de habilidades cognitivas, emocionales y sociales (Comité de los Derechos del Niño, 2005; Domínguez Ramírez, 2020; Esqueda Saldaña, 2025).

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura es la relevancia del juego como experiencia fundamental en el desarrollo infantil. Diversos estudios muestran que el juego favorece procesos de aprendizaje, creatividad, socialización y expresión emocional en la

infancia temprana (Reséndiz Paredes, 2022; Velázquez Ramírez, 2016). Asimismo, algunos enfoques destacan que el juego no sólo constituye una herramienta pedagógica, sino también una práctica cultural y simbólica mediante la cual los niños elaboran significados sobre el mundo social que los rodea (Paoli Bolio, 2007). En este sentido, el juego aparece en la literatura como un espacio privilegiado de exploración, interacción y construcción de experiencias. Estas experiencias no sólo contribuyen al desarrollo infantil, sino que también participan en la construcción de sentidos sobre sí mismos, en tanto los niños interpretan, expresan y resignifican lo que viven en interacción con otros.

Otro eje importante identificado en las investigaciones revisadas se relaciona con las prácticas de crianza y el papel de los adultos en la vida de los niños. Los estudios muestran que las interacciones entre adultos y niños constituyen un factor central para el desarrollo infantil, ya que a través de ellas se transmiten normas, valores y formas de relación social (Vergara Hernández, 2017). Además, investigaciones centradas en la estimulación temprana y en la participación de los cuidadores en actividades lúdicas sugieren que la implicación de los adultos en experiencias compartidas puede fortalecer el vínculo adulto-infancia y favorecer procesos de desarrollo y aprendizaje (Márquez González, 2005; Velázquez Ramírez, 2016).

La literatura también ha comenzado a reconocer la importancia de los contextos culturales en la comprensión de la infancia. Diversos estudios señalan que las prácticas de crianza y las formas de interacción entre adultos y niños se encuentran profundamente influenciadas por las tradiciones culturales, las formas de organización comunitaria y las concepciones sociales sobre la infancia (UNICEF, 2003). En esta línea, algunas investigaciones han destacado el papel de las prácticas culturales compartidas —como la lectura temprana, la narración o las actividades simbólicas— en el fortalecimiento de los vínculos entre adultos y niños (Carrasco Altamirano, 2018).

Asimismo, algunos estudios recientes sugieren que las experiencias compartidas entre adultos y niños pueden generar procesos de aprendizaje mutuo y transformación relacional. La investigación sobre el programa de mentoría PERAJ muestra que las experiencias

educativas informales pueden favorecer la construcción de vínculos significativos entre niños y adultos, generando procesos de aprendizaje basados en la interacción y la participación (Aguirre Vargas & Velázquez Zarza, 2023). En una línea similar, investigaciones sobre el juego en la vida adulta plantean que el juego no sólo cumple funciones en la infancia, sino que también puede contribuir al desarrollo emocional y social de los adultos (García Botello).

A pesar de estos avances, la revisión de la literatura permite identificar algunos vacíos en el campo de investigación. La mayoría de los estudios revisados se centra en el desarrollo infantil, el papel del juego en el aprendizaje o las prácticas de crianza en el contexto familiar. Sin embargo, son menos las investigaciones que analizan de manera específica cómo las experiencias compartidas de juego y arte pueden transformar las relaciones entre adultos e infancias, particularmente en contextos comunitarios.

Asimismo, aunque algunas investigaciones sugieren que las experiencias lúdicas compartidas pueden generar cambios en la forma en que adultos y niños interactúan, pocas han explorado con mayor profundidad las tensiones, negociaciones y transformaciones que pueden surgir en estos encuentros. En particular, se observa una escasa problematización de las relaciones de poder y de las perspectivas adultocéntricas que suelen estructurar estas interacciones.

En este marco, resulta relevante preguntarse por el lugar que se le asigna a la infancia en dichas dinámicas: ¿se espera un niño que obedece indicaciones, que imita modelos propuestos por el adulto o que participa desde la repetición?, ¿o bien se reconoce su capacidad de proponer, interpretar y transformar la experiencia? Estas distinciones no siempre son explicitadas en la literatura, pero se hacen visibles en las prácticas concretas que organizan la interacción.

En este sentido, más que asumir una forma única de participación infantil, la presente investigación se interesa por observar cómo estas posiciones se ponen en juego, se tensionan y, en algunos casos, se desplazan en la experiencia situada de los talleres, en diálogo con las formas de intervención adulta.

En este contexto, la presente investigación se propone analizar las experiencias de juego y arte desarrolladas en un espacio comunitario, con el propósito de comprender cómo estas prácticas pueden influir en la forma en que adultos y niños se relacionan, se escuchan y construyen experiencias compartidas. Más que centrarse únicamente en los efectos del juego o del arte en el desarrollo infantil, el estudio busca comprender cómo estas experiencias pueden abrir posibilidades de encuentro, diálogo y transformación en las relaciones entre adultos e infancias.

De esta manera, la investigación busca contribuir a ampliar la comprensión de las relaciones intergeneracionales en la primera infancia, explorando el potencial del juego y el arte como espacios de mediación, participación y construcción de vínculos en contextos comunitarios.

6.10 Problema de investigación, preguntas y objetivos

Planteamiento del problema

Las investigaciones sobre primera infancia han destacado la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Asimismo, diversos estudios han reconocido el valor del juego como experiencia central en los procesos de aprendizaje y socialización, así como la relevancia de las prácticas de crianza y de la mediación adulta en la vida cotidiana.

Sin embargo, gran parte de la literatura se ha concentrado en analizar el desarrollo infantil desde perspectivas centradas en el niño o en las prácticas educativas dirigidas a él. En menor medida se han explorado las dinámicas relacionales que se producen entre adultos y niños en espacios concretos de convivencia, particularmente aquellas que se generan a partir de experiencias compartidas de juego y expresión artística.

En muchos contextos sociales, las relaciones entre adultos e infancias se estructuran a partir de formas de organización adultocéntricas que sitúan a los adultos en posiciones de autoridad, control y regulación del comportamiento infantil. Estas formas de relación pueden limitar la participación de las niñas y los niños, restringir su capacidad de expresión y reducir las posibilidades de interacción horizontal entre generaciones.

Frente a este panorama, algunas experiencias educativas y comunitarias han comenzado a explorar el potencial del juego y del arte como espacios de encuentro intergeneracional que permiten generar nuevas formas de relación entre adultos y niños. En estos espacios, las actividades lúdicas y creativas pueden favorecer la participación infantil, abrir posibilidades de expresión y propiciar formas de interacción menos jerárquicas.

No obstante, gran parte de la literatura se ha concentrado en el desarrollo infantil desde perspectivas centradas en el niño o en las prácticas educativas dirigidas a él. En menor medida, se han explorado las dinámicas relacionales situadas que emergen entre adultos e infancias en espacios concretos de convivencia, particularmente aquellas que se configuran a partir de experiencias compartidas de juego y expresión artística.

En este sentido, la presente investigación busca comprender cómo se configuran y transforman las relaciones entre adultos e infancias cuando se generan espacios de encuentro mediados por el juego y el arte en un contexto comunitario.

Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran las relaciones intergeneracionales entre niñas y niños, de 3 y 4 años, y sus cuidadoras a través de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación, en talleres de juego y arte en el Centro de Desarrollo Comunitario La Joya?

Objetivo general

Comprender cómo se configuran las relaciones intergeneracionales entre niñas y niños de 3 y 4 años y sus cuidadoras, a través de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación que emergen en experiencias de juego y arte en el Centro de Desarrollo Comunitario La Joya.

Objetivos específicos

1. Describir las formas de relación inicial entre niñas y niños de primera infancia y sus madres y/o abuelas en el contexto de los talleres.
2. Identificar las formas de interacción, escucha y negociación que emergen entre niñas y niños y sus cuidadoras durante las actividades de juego y arte.

3. Analizar las tensiones, acuerdos y transformaciones que se producen en la relación entre niñas, niños y sus cuidadoras a lo largo del proceso de los talleres
4. Analizar los alcances del dispositivo de intervención en la transformación de las relaciones intergeneracionales y en la participación infantil.

7. Contextualización del terreno de intervención.

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Comunitario "La Joya", ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México. El centro se despliega sobre un predio de topografía irregular que alberga una cancha de fútbol al aire libre y un espacio lúdico protegido por una malla sombra. El acceso al inmueble principal, un edificio de dos plantas donde se imparten actividades mayoritariamente dirigidas a personas adultas de la comunidad, se realiza a través de un sistema de escaleras y una rampa. Los talleres se desarrollaron en un salón específico equipado con piso de madera y espejos; este espacio, que cuenta con una ventana y una puerta, funciona también como resguardo de materiales de la educadora de calle de CONAFE, quien colaboró generosamente compartiendo el lugar con el grupo.

La conformación del grupo fue resultado de una convocatoria abierta mediante carteles y redes sociales comunitarias. Aunque el diseño original contemplaba trabajar con infancias de 0 a 3 años, la población asistente osciló entre los 3 y 4 años, acompañados principalmente por sus madres, abuelas y, ocasionalmente, hermanos mayores. Esta composición variable fue un elemento analítico relevante para comprender las dinámicas emergentes durante la intervención.

La propuesta pedagógica se inspiró en el Diplomado de Arte, Juego y Lectura en la Primera Infancia, coordinado por María Emilia López. Bajo esta perspectiva, se propone que el juego y el arte funcionan como catalizadores de encuentros horizontales entre adultos e infancias. No obstante, la puesta en práctica en este contexto comunitario permitió observar que dicha horizontalidad no es una condición dada, sino una construcción que se negocia permanentemente en la interacción.

La elección de este enclave geográfico responde a una inmersión en el territorio, donde es posible constatar las dificultades sistémicas que enfrentan sus habitantes: jornadas laborales precarizadas con traslados prolongados, deficiencias en servicios públicos y una exposición constante a la violencia. Según datos recientes (INEGI, 2025; Comisión Nacional de Búsqueda [CNB], s. f.), el municipio presenta altos índices de delincuencia, desapariciones y conflictos cotidianos que generan un estado de tensión sostenida.

Este entorno no solo constituye el telón de fondo de la investigación, sino que atravesó mi propia subjetividad como investigadora. En diversos momentos, la proximidad a situaciones de violencia detonó sensaciones de parálisis que afectaron mi manera de habitar el espacio. Sin embargo, esta vulnerabilidad permitió revalorar la potencia del juego y el arte como fisuras en la realidad cotidiana: prácticas que posibilitan otras formas de relación y significación, esenciales en contextos fracturados por la tensión social

8. Análisis de la información obtenida.

El presente capítulo analiza las dinámicas de vínculo, escucha y negociación que emergen en la interacción entre niñas y niños de primera infancia y sus cuidadoras en el marco de los talleres de juego y arte. A partir del trabajo de campo, se identifican tensiones, desplazamientos y configuraciones relacionales que permiten comprender cómo se construyen —y se transforman— estas relaciones en contextos situados.

Más que describir de manera lineal lo ocurrido en cada sesión, el análisis se centra en los procesos que se ponen en juego en la interacción, atendiendo tanto a las continuidades como a las rupturas que atraviesan la experiencia.

8.1 Sesión 1: Primer acercamiento al dispositivo

La primera sesión tuvo como propósito introducir a las participantes en una dinámica de trabajo compartido basada en actividades manuales, gráficas y corporales, con la intención de observar disposiciones iniciales y formas de relación.

Disposición corporal y primeras tensiones

Desde el inicio se hicieron visibles diferencias en la disposición corporal. Mientras algunas niñas y niños mostraban movilidad constante, ciertas adultas intentaban regular esta conducta solicitando quietud. Un niño en particular se desplazaba continuamente por el espacio, lo que inicialmente fue interpretado como falta de atención (véase Anexo 1, Sesión 1).

Sin embargo, al invitarlo a participar activamente en la tarea —separar hebras y cortar papel— su implicación se transformó. Este episodio permite interpretar que la movilidad infantil no expresa necesariamente desatención lo que puede comprenderse como una forma de participación situada (Rogoff, 1993), sino una forma de involucramiento que desafía las expectativas adultas de quietud como condición para participar.

Asimismo, se evidenció la importancia del modelaje como forma de mediación: la demostración previa de la actividad facilitó la comprensión, mostrando que la acción compartida puede sostener la participación sin necesidad de imposición.

Materiales y descentramiento de la acción adulta

La disposición de materiales en el suelo buscó favorecer la autonomía. No obstante, las adultas parecían esperar indicaciones precisas y distribución dirigida. Cuando se propuso que cada uno tomara y organizara sus materiales, emergió una reacción de sorpresa acompañada de risa (véase Anexo 1, Sesión 1).

Este momento hace visible que la organización de la acción no es neutra, sino que está atravesada por expectativas culturalmente aprendidas sobre quién dirige y quién sigue. La redistribución de estas funciones operó como un primer gesto de descentramiento del lugar adulto.

Producción gráfica y vulnerabilidad

Durante el dibujo, algunas adultas intentaban intervenir en las producciones infantiles, orientándolas hacia criterios de corrección (véase Anexo 1, Sesión 1). Al mismo tiempo, se observó risa nerviosa cuando otras personas miraban sus propios dibujos.

Esta reacción puede leerse como expresión de vulnerabilidad frente a la exposición, que invierte momentáneamente la lógica habitual de evaluación, colocando a las adultas en una posición similar a la que frecuentemente ocupan las infancias en contextos formativos.

La consigna compartida generó una horizontalidad situacional que, aunque no eliminó las jerarquías, permitió tensionarlas.

El cuerpo como regulador de la interacción

En la dinámica final, las adultas tendían a permanecer de pie, mientras que las infancias se colocaban en el suelo. Esta diferencia corporal configuró una relación de supervisión más que de participación.

La rigidez corporal de las adultas (véase Anexo 1, Sesión 1) limita la expresividad infantil, mostrando que el cuerpo no solo acompaña la interacción, sino que regula las posibilidades de acción dentro de ella.

Cierre analítico

La sesión evidenció que la horizontalidad no se instala de manera inmediata. Las tensiones observadas no constituyen un obstáculo, sino un indicador de la complejidad de transformar prácticas relacionales arraigadas.

8.2 Sesión 2: Autoridad, control y participación

Esta sesión permitió profundizar en las tensiones en torno a la autoridad adulta y la participación infantil.

Relato oral y regulación de la palabra

Durante la narración de un cuento, un niño repetía palabras en voz alta. Esta acción fue interpretada por la narradora y la madre como interrupción, generando intentos de regulación (véase Anexo 1, Sesión 2).

Este episodio pone en evidencia una expectativa normativa: cuando el adulto habla, el niño escucha en silencio. La participación infantil es leída como desorden, no como apropiación del lenguaje.

Aquí, el adultocentrismo opera como estructura que define quién tiene derecho a la palabra.

Producción y modelaje

En la elaboración del colibrí, las adultas expresaron inseguridad respecto a su capacidad de dibujar. Esta situación volvió a colocar a las adultas en una posición de exposición, evidenciando que el dispositivo también las interpela.

Al mismo tiempo, se reiteró la necesidad de que las infancias produjeran por sí mismas, lo que implicó sostener una tensión entre acompañamiento y sustitución.

Juego y competencia

Durante el juego corporal emergieron dinámicas de competencia entre los niños. Este desplazamiento muestra que el juego no es homogéneo, sino un espacio donde coexisten lógicas colaborativas y competitivas.

Las adultas, en su mayoría, permanecieron como observadoras, evidenciando la dificultad para implicarse corporalmente.

Actividad conjunta y fragmentación

En la construcción del altar, la participación se fragmentó: las adultas asumieron el control de la actividad, mientras las infancias se dispersaban (véase Anexo 1, Sesión 2).

Esto sugiere que la intención de colaboración no garantiza su realización; requiere condiciones específicas que sostengan la participación conjunta.

Reflexividad de la investigadora

La sesión generó incertidumbre respecto a cómo intervenir sin reproducir lógicas de control. Esta tensión forma parte del proceso y evidencia que la transformación también atraviesa a quien facilita.

Cierre analítico

La incomodidad experimentada permite comprender la fuerza de las estructuras adultocéntricas y la dificultad de generar desplazamientos inmediatos.

8.3 Integración de proceso intermedio

A lo largo de las sesiones posteriores, comenzaron a observarse pequeños desplazamientos: mayor autonomía en el uso de materiales, participación más activa de algunas adultas y momentos de interacción más horizontales. Estos cambios no fueron lineales, sino intermitentes y situados (véase Anexo 1, Sesiones 1–4).

Estos desplazamientos se vuelven particularmente visibles en la sesión de cierre, donde el cambio de espacio hacia un entorno abierto reconfigura las formas de participación. Como se observa (véase Anexo 1, Sesión 8), la mayor amplitud, el ruido ambiental y la diversidad de estímulos habilitan formas de interacción más flexibles, en las que las niñas y los niños amplían su exploración corporal y simbólica, mientras que las figuras adultas oscilan entre el control y la apertura.

8.4 Vínculo e identificación

En esta sesión, una madre compartió pulseras elaboradas por ella. Otra participante decidió adquirir dos: una para sí misma y otra para su hijo.

Este gesto permite interpretar una forma de vínculo basada en la identificación compartida, más que en la regulación. El espacio comienza a funcionar como lugar de intercambio y no solo como dispositivo dirigido.

Un elemento relevante en la configuración del vínculo es la participación de distintas figuras adultas. En la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), la incorporación del padre en el juego —particularmente en el acompañamiento del niño en la resbaladilla— permitió observar cómo la presencia y el sostén adulto pueden habilitar la exploración y la superación del miedo. Este episodio muestra que el vínculo no solo se construye en la cercanía afectiva, sino también en la mediación de experiencias corporales compartidas.

8.5 Análisis transversal de los procesos emergentes

El análisis de las sesiones permite identificar que, más allá de las particularidades de cada encuentro, emergen una serie de procesos recurrentes que configuran las relaciones intergeneracionales entre niñas, niños y sus cuidadoras.

La comunicación más allá de la palabra: la escucha como desplazamiento

Uno de los hallazgos centrales es que la comunicación infantil no se limita al lenguaje verbal, sino que se expresa a través del cuerpo, el movimiento, la repetición y la acción sobre los objetos, configurando formas de producción de significado en la interacción (Bruner, 1991). Situaciones como la movilidad constante de algunos niños (véase Anexo 1, Sesión 1), la repetición de palabras durante el relato oral (véase Anexo 1, Sesión 2) o la exploración activa de los materiales evidencian formas de participación que, desde una lógica adultocéntrica, tienden a interpretarse como interrupción o desorden.

En esta misma línea, Cussianovich (2013), desde la pedagogía de la ternura, plantea que el reconocimiento del otro como sujeto implica una disposición ética que trasciende la escucha verbal, lo que permite profundizar en la comprensión de la escucha como una práctica ética situada, que implica no solo atender, sino reconocer y acoger la experiencia del otro en su singularidad. Desde esta perspectiva, escuchar a niñas y niños supone una apertura que trasciende la palabra, incorporando sus gestos, silencios, movimientos y formas de estar en la interacción. Así, la escucha no se reduce a una técnica, sino que constituye una forma de relación que posibilita el reconocimiento, la participación y la construcción de sentido compartido.

La cooperación como construcción situada y proceso ético

Las experiencias analizadas muestran que la cooperación no emerge de manera espontánea, sino que requiere condiciones específicas para desarrollarse. Actividades como el corte de papel (véase Anexo 1, Sesión 1), la disposición compartida de materiales o la elaboración conjunta de objetos evidencian que la acción colaborativa se construye a partir de la mediación, el modelaje y la reorganización de roles, en procesos de intersubjetividad compartida (Bruner, 1991).

En este proceso, la cooperación no se reduce a una acción conjunta, sino que implica un reconocimiento del otro como interlocutor válido, lo cual introduce una dimensión ética en la relación. Desde una perspectiva de complejidad, estas interacciones no pueden entenderse como lineales, sino como configuraciones dinámicas donde múltiples elementos —emocionales, corporales y culturales— entran en juego simultáneamente (Morin, 1990). Permitir que niñas y niños participen activamente, decidan, manipulen materiales o propongan formas de acción supone cuestionar jerarquías previamente establecidas y redistribuir la agencia dentro de la interacción.

La negociación como proceso emergente en la interacción cotidiana

La negociación aparece de manera sutil, muchas veces implícita, en los micro-momentos de la interacción. Se manifiesta en decisiones como permitir que un niño continúe en movimiento mientras participa (véase Anexo 1, Sesión 1), limitar la intervención adulta en el dibujo infantil, o proponer que los conflictos entre niños sean resueltos por ellos mismos antes de la intervención adulta.

Estas situaciones evidencian que la negociación no siempre se da en forma explícita o verbalizada, sino que se construye en la práctica, a través de ajustes, tensiones y acuerdos parciales. En este sentido, la relación intergeneracional se configura como un espacio dinámico donde las posiciones no están completamente fijadas, sino que pueden desplazarse en función de las condiciones del encuentro, en consonancia con una perspectiva interpretativa de la acción social.

En la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), la negociación se expresó también en decisiones colectivas sobre el uso del espacio: dónde sentarse, cuándo desplazarse hacia la cancha o en qué momento pasar a la zona de juegos. Estas decisiones no siempre fueron explícitas, pero se construyeron en la interacción, mostrando que la organización del encuentro no depende únicamente de una dirección previa, sino de ajustes continuos entre participantes.

El cuerpo como dimensión reguladora de la relación

El análisis muestra que la disposición corporal de las adultas tiene un impacto directo en la participación infantil. La rigidez corporal (véase Anexo 1, Sesión 1). En la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), el espacio abierto permitió mayor libertad de movimiento, aunque coexistió con intentos de control vinculados a la limpieza.

La permanencia de pie o la distancia física tienden a reforzar posiciones de supervisión y control, mientras que la proximidad, la horizontalidad y la implicación corporal favorecen la participación y la expresividad de las niñas y los niños.

Así, el cuerpo se constituye como un dispositivo relacional, a través del cual se comunican expectativas, límites y posibilidades de acción. Estas disposiciones pueden comprenderse como parte de esquemas incorporados que orientan la acción sin necesidad de explicitación consciente, en línea con la noción de habitus (Bourdieu, 1977).

Esta relación entre cuerpo y regulación se complejiza en contextos abiertos. En la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), el traslado al parque permitió observar una expansión significativa del movimiento infantil: correr, desplazarse entre espacios y utilizar estructuras de juego. Sin embargo, esta apertura convivió con intentos reiterados de control por parte de algunas adultas, particularmente en torno a la limpieza del cuerpo y la ropa. Esta tensión evidencia que el cuerpo infantil es un territorio donde se disputan simultáneamente la exploración y la regulación.

La vulnerabilidad adulta y la reconfiguración del vínculo

Un elemento significativo que atraviesa las sesiones es la emergencia de la vulnerabilidad en las figuras adultas. Expresiones como la risa nerviosa (véase Anexo 1, Sesión 1) frente a la exposición de sus producciones, la inseguridad al dibujar o la dificultad para sostener dinámicas no tradicionales evidencian que las adultas también se ven interpeladas por el dispositivo.

Esta vulnerabilidad permite comprender que la relación no se transforma únicamente a partir de la modificación de la conducta infantil, sino también a través de la reconfiguración subjetiva de las adultas, quienes enfrentan tensiones entre lo aprendido culturalmente y

las nuevas formas de relación que el espacio propone. En este sentido, el dispositivo no solo habilita experiencias para las infancias, sino también procesos de reflexión y desplazamiento en quienes ejercen el cuidado. Esto permite comprender el juego y el arte no únicamente como recursos dirigidos al desarrollo infantil, sino como experiencias intergeneracionales en las que las adultas también se implican como sujetos de experiencia, transformando sus formas de vínculo, escucha y participación.

El adultocentrismo como estructura transversal

Los distintos episodios analizados permiten identificar que el adultocentrismo opera como una estructura que organiza las relaciones, regulando la palabra, el movimiento, la producción y la participación. Esta lógica no solo se expresa en la corrección de las acciones infantiles (véase Anexo 1, Sesiones 1 y 2) o en la expectativa de silencio, sino también en la distribución de responsabilidades y en la centralidad de la figura adulta como autoridad.

Desde una perspectiva crítica, estas formas de organización pueden comprenderse como parte de sistemas más amplios de jerarquización que definen qué voces son legítimas y cuáles deben ser reguladas, en tanto responden a órdenes normativos históricamente contruidos (Segato, 2018). En este sentido, el adultocentrismo no opera únicamente como práctica individual, sino como una estructura que atraviesa las subjetividades y las relaciones cotidianas.

Sin embargo, el análisis también muestra que esta estructura no es monolítica ni inmutable. En este sentido, la implicación de las adultas en el juego constituye una vía concreta para tensionar estas estructuras, en tanto desplaza su lugar de control hacia una participación más situada y compartida. A través del dispositivo, se generan fisuras que permiten ensayar otras formas de relación, donde la voz infantil adquiere mayor legitimidad y las adultas pueden experimentar posiciones distintas a las tradicionales.

Es importante destacar que el adultocentrismo no solo jerarquiza a las infancias, sino que también coloca sobre las adultas una carga significativa, asociada al control, la responsabilidad y el temor a “hacerlo mal”. En este sentido, su problematización implica no

solo cuestionar prácticas, sino también generar condiciones de acompañamiento para quienes ejercen el cuidado.

Del conflicto por el objeto a la construcción compartida

Un momento particularmente significativo para comprender la configuración de las dinámicas de vínculo, escucha y negociación se originó a partir de una situación de conflicto entre los niños. Durante una de las sesiones, uno de ellos llevó consigo un carrito y se negó a compartirlo con los demás, lo que derivó en jalones y tensión entre los participantes. Tanto las madres como los propios niños dirigieron su mirada hacia la facilitadora, demandando una intervención que resolviera la situación.

Ante esta demanda, se planteó la posibilidad de que, si el objeto no podía compartirse, tendría que ser retirado. La respuesta inmediata del niño —“guárdalo”— evidenció no solo la disposición a perder el objeto antes que compartirlo, sino también la reproducción de una lógica de regulación externa donde la solución recae en la autoridad adulta. Este momento generó una incomodidad en la facilitadora, al reconocer que su intervención se alineaba con formas tradicionales de control que el propio dispositivo buscaba tensionar.

A partir de esta experiencia, surgió la necesidad de replantear la estrategia de intervención, dando lugar posteriormente a la propuesta de construir carritos con materiales accesibles. Esta transición no fue inmediata ni explícita para los participantes como continuidad del conflicto, pero sí constituye, en términos analíticos, una respuesta que desplaza la lógica de posesión individual hacia una de creación compartida.

Durante el proceso de construcción, emergieron nuevas formas de interacción. A diferencia del episodio inicial, centrado en la disputa por un objeto terminado, la elaboración de los carritos abrió un espacio donde la participación se distribuía en la acción: niñas y niños manipulaban materiales, observaban, imitaban e intentaban replicar los procedimientos, mientras que las adultas acompañaban, resolvían aspectos técnicos y se involucraban en la búsqueda de soluciones.

Un momento clave dentro de esta actividad fue la dificultad para lograr que las llantas tocaran el suelo, lo que impedía el movimiento del carrito. Este obstáculo generó una pregunta compartida en torno a las condiciones necesarias para su funcionamiento, propiciando un proceso de exploración conjunta. En lugar de una resolución inmediata, se abrió un espacio de indagación donde la experiencia, la observación y el ensayo adquirieron centralidad.

En este sentido, la transición del conflicto por el carrito a la construcción de nuevos objetos permite observar un desplazamiento en las formas de relación: de la disputa por la posesión a la **cooperación en la creación**, y de la intervención adulta como mecanismo de control a la generación de condiciones para la participación. La negociación, inicialmente ausente o mediada por la autoridad, comienza a configurarse en la práctica a través de decisiones compartidas y ajustes colectivos.

Asimismo, este proceso hizo visible que la transformación de las dinámicas intergeneracionales no ocurre mediante la eliminación del conflicto, sino a través de su resignificación. El dispositivo no evitó la tensión inicial, pero permitió reconfigurarla en una experiencia donde niñas, niños y adultas pudieron implicarse de manera distinta, ensayando formas más horizontales de interacción.

Este tipo de procesos permite observar cómo las tensiones iniciales no constituyen un obstáculo, sino un punto de partida para la reconfiguración de las relaciones.

8.6 Condiciones de posibilidad de la relación intergeneracional

A partir del análisis de las sesiones, se identifica que las dinámicas de vínculo, escucha y negociación no emergen de manera espontánea por el solo hecho de proponer actividades de juego y arte, sino que dependen de un conjunto de **condiciones de posibilidad** que median la interacción.

La relevancia de estas condiciones se hace evidente en la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), donde la modificación del espacio institucional al espacio público implicó no solo ajustes logísticos, sino una transformación en las dinámicas relacionales. La ausencia de

infraestructura (agua, baño) y la presencia de múltiples estímulos externos evidenciaron que las condiciones materiales no son accesorias, sino constitutivas de la experiencia, influyendo directamente en las formas de participación, regulación y convivencia.

Entre estas condiciones destacan:

- **La disposición corporal:** la proximidad, la horizontalidad y la implicación física de las adultas favorecen la participación infantil, mientras que la distancia y la rigidez tienden a reforzar posiciones de control.
- **La organización de los materiales:** cuando los materiales están disponibles y accesibles, se habilita la exploración y la autonomía; cuando su uso está dirigido, se restringe la iniciativa infantil.
- **El tipo de consigna:** las consignas abiertas promueven la participación activa, mientras que las cerradas tienden a reproducir esquemas de ejecución.
- **La intervención adulta:** las formas de acompañamiento que reconocen la acción infantil como válida favorecen la construcción de vínculo, mientras que las intervenciones correctivas limitan la agencia.
- **La gestión del tiempo y del espacio:** la posibilidad de sostener el juego sin interrupciones permite que emerjan procesos de negociación y cooperación.

En este sentido, el juego y el arte no operan como dispositivos transformadores en sí mismos, sino en tanto están mediados por condiciones que habilitan —o restringen— formas específicas de relación. Esto permite comprender que la configuración de las relaciones intergeneracionales es un proceso situado, dependiente de cómo se estructuran las experiencias.

8.7 Síntesis por ejes: vínculo, escucha y negociación

A modo de integración, es posible identificar cómo se configuran las relaciones intergeneracionales a través de los tres ejes analíticos propuestos:

Vínculo

Un elemento relevante en la configuración del vínculo es la participación de distintas figuras adultas. En la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), la incorporación del padre en el juego —particularmente en el acompañamiento del niño en la resbaladilla— permitió observar cómo la presencia y el sostén adulto pueden habilitar la exploración y la superación del miedo. Este episodio muestra que el vínculo no solo se construye en la cercanía afectiva, sino también en la mediación de experiencias corporales compartidas.

El vínculo no se presenta como una cualidad previa ni estable, sino como un proceso dinámico que oscila entre el control y la colaboración. En contextos donde predominan prácticas adultocéntricas, el vínculo tiende a organizarse desde la regulación y la supervisión; sin embargo, cuando se habilitan espacios de participación compartida, se desplaza hacia formas más horizontales basadas en la co-presencia, la acción conjunta y el reconocimiento mutuo.

Escucha

La escucha se configura como un desplazamiento activo por parte de las adultas, que implica ampliar los marcos desde los cuales se interpreta la acción infantil. Más allá del lenguaje verbal, las niñas y los niños se expresan a través del cuerpo, el movimiento y la manipulación de objetos. Escuchar, en este contexto, supone reconocer estas formas como producciones de sentido legítimas, lo que transforma la relación de una lógica de corrección a una de comprensión.

Negociación

La negociación emerge de manera situada en los micro-momentos de la interacción. No se presenta necesariamente como un proceso explícito, sino como una serie de ajustes, tensiones y acuerdos parciales que se construyen en la práctica. En este sentido, la negociación permite observar que las posiciones dentro de la relación intergeneracional no están fijas, sino que pueden desplazarse en función de las condiciones del encuentro.

En conjunto, estos tres ejes permiten afirmar que las relaciones intergeneracionales no evolucionan de manera lineal ni progresiva, sino que se configuran en la interacción a partir de tensiones entre prácticas adultocéntricas y aperturas hacia formas más horizontales.

Cierre del apartado

Como se observa en la sesión de cierre (véase Anexo 1, Sesión 8), las relaciones intergeneracionales no solo se transforman en función de las actividades propuestas, sino también a partir de las condiciones en las que estas se desarrollan, la diversidad de actores presentes y la posibilidad de habitar otros lugares.

El análisis permite afirmar que las dinámicas de vínculo, escucha y negociación no están dadas, sino que se configuran en la interacción. El dispositivo de juego y arte no elimina las tensiones, pero las hace visibles y trabajables, habilitando la posibilidad de construir relaciones más horizontales y sensibles a la experiencia infantil. En este sentido, los hallazgos permiten sostener que el juego, en contextos intergeneracionales, no solo favorece la participación y expresión de niñas y niños, sino que también posibilita transformaciones en las figuras adultas, quienes, al implicarse en la experiencia, reconfiguran sus formas de relación, sus modos de escucha y su lugar dentro de la interacción.

9. Reflexiones finales.

A lo largo de este proceso, se hizo evidente que la posibilidad de construir otras formas de relación entre niñas, niños y personas adultas no radica en la simple intención de “escuchar más” o “ser más flexibles”, sino en la creación de condiciones concretas que sostengan dichas transformaciones. En este sentido, lo que en un inicio podría parecer paradójico — la necesidad de establecer encuadres en espacios que buscan apertura — se revela como una condición fundamental para que el encuentro ocurra.

El encuadre, lejos de restringir, habilita. No como una estructura rígida, sino como un sostén que permite que la experiencia no se diluya en la incertidumbre ni se reduzca al control. Es en ese equilibrio, siempre inestable, donde niñas y niños pueden desplegar su agencia y

donde las personas adultas pueden comenzar a descentrarse de posiciones exclusivamente reguladoras.

Desde esta perspectiva, el juego y el arte dejan de ser concebidos como herramientas o recursos didácticos, para ser comprendidos como dispositivos relacionales. Su potencia no está en la actividad en sí misma, sino en la manera en que reconfiguran las formas de encuentro: abren tiempos distintos, suspenden jerarquías momentáneamente y hacen posible que emerjan otras formas de comunicación que no siempre encuentran lugar en la vida cotidiana.

Sin embargo, la escucha —uno de los ejes centrales de este trabajo— no puede entenderse como una habilidad individual que se activa voluntariamente. Se trata de una práctica situada, atravesada por condiciones materiales, emocionales y culturales que muchas veces limitan su ejercicio. Las exigencias cotidianas, la presión por normar el comportamiento infantil y los propios marcos de crianza configuran escenarios en los que escuchar implica también un esfuerzo, una tensión e incluso una renuncia parcial al control.

En este contexto, el conflicto emerge no como una falla del proceso, sino como un momento privilegiado para observar las formas en que se negocian sentidos, límites y posiciones. Lejos de ser eliminado, el conflicto puede ser habitado como un espacio de posibilidad, siempre que la intervención no se limite a resolverlo rápidamente, sino que permita sostenerlo el tiempo suficiente para que algo distinto pueda ocurrir en él.

Asimismo, el proceso permitió reconocer que las transformaciones en las relaciones intergeneracionales no siguen trayectorias lineales ni acumulativas. Se configuran a través de avances, retrocesos, resistencias y aperturas parciales. En este sentido, sostener la incertidumbre no es un obstáculo del trabajo, sino una de sus condiciones constitutivas. Pretender resultados inmediatos implicaría, en muchos casos, reinstalar las mismas lógicas de control que se buscan cuestionar.

En conjunto, estos elementos permiten afirmar que el vínculo, la escucha y la negociación no son cualidades dadas, sino procesos que se construyen en la interacción y que dependen profundamente de las condiciones en las que esta ocurre. Los espacios de juego y arte, en

tanto dispositivos situados, no eliminan las tensiones propias de la relación intergeneracional, pero sí abren la posibilidad de hacerlas visibles, habitarlas y, en algunos casos, transformarlas.

Más que proponer un modelo replicable o una serie de técnicas aplicables, este trabajo invita a desplazar la mirada: de la intervención como control hacia la intervención como acompañamiento; de la participación como consigna hacia la participación como práctica situada; y del vínculo entendido como algo dado, hacia el vínculo como algo que se construye, se tensiona y se renegocia constantemente.

Así, la transformación de las relaciones intergeneracionales en la primera infancia no se plantea como un ideal a alcanzar, sino como una práctica cotidiana, frágil y situada, que requiere ser sostenida en condiciones específicas. En esa fragilidad, lejos de encontrarse una limitación, se abre precisamente la posibilidad de lo nuevo.

10. Conclusiones.

La presente investigación permitió comprender que las relaciones intergeneracionales en la primera infancia no se encuentran dadas de manera fija ni predeterminada, sino que se configuran en la interacción cotidiana entre niñas, niños y personas adultas, en función de las condiciones en las que esta ocurre. En este sentido, el vínculo, la escucha y la negociación no pueden entenderse como cualidades individuales, sino como procesos relacionales situados, que emergen, se sostienen o se limitan dependiendo de los marcos de interacción, las prácticas culturales y las condiciones materiales que atraviesan la experiencia.

Desde esta perspectiva, uno de los principales hallazgos fue que el juego y el arte, más que funcionar como herramientas metodológicas, operan como dispositivos que posibilitan la emergencia de otras formas de relación. Es decir, no se trata solamente de lo que se hace, sino de lo que estos dispositivos habilitan en términos de interacción. Sin embargo, su potencial transformador no reside de manera automática en su implementación, sino en las condiciones de acompañamiento, en la disposición de quienes participan y en el tipo de

intervención que se despliega en estos espacios. Esto implica reconocer que no basta con introducir actividades lúdicas o artísticas para generar cambios, sino que es necesario sostener encuadres y formas de mediación que favorezcan la participación, la escucha y la construcción compartida.

Asimismo, se concluye que la escucha de la voz infantil no depende exclusivamente de la disposición de las personas adultas, sino que está atravesada por múltiples factores, entre ellos las exigencias del contexto, los marcos de crianza y las tensiones propias de la vida cotidiana. Las preocupaciones por el tiempo, la limpieza, el orden o el cumplimiento de otras responsabilidades inciden directamente en las formas en que las adultas se vinculan con las niñas y los niños. En este sentido, promover la participación infantil no puede pensarse de manera aislada, sino que implica también reconocer, comprender y acompañar las condiciones en las que las adultas ejercen su rol, evitando posicionamientos que responsabilicen individualmente a las cuidadoras sin considerar los entramados más amplios en los que se encuentran insertas.

En relación con la negociación, se identificó que el conflicto constituye una dimensión central e inherente a las dinámicas intergeneracionales. Lejos de ser un elemento a evitar o suprimir, el conflicto puede convertirse en una oportunidad para la construcción de acuerdos, significados compartidos y formas de relación más horizontales, siempre que no sea abordado únicamente desde lógicas de control, sanción o resolución inmediata. En este sentido, la investigación permite reconocer que la negociación no siempre se presenta de manera explícita o verbalizada, sino que se construye en los micro-momentos de la interacción, a través de ajustes, tensiones y decisiones situadas que reconfiguran constantemente las posiciones de quienes participan.

A partir del proceso vivido en campo, resulta fundamental reconocer que estas comprensiones no emergen únicamente del análisis de las interacciones observadas, sino también de la implicación de la investigadora en el dispositivo. Las tensiones experimentadas en torno a la intervención, la regulación del conflicto y la toma de decisiones frente a situaciones concretas permiten identificar dimensiones transferenciales

y contratransferenciales que atraviesan la práctica. En este sentido, la investigación no solo da cuenta de las relaciones entre niñas, niños y adultas, sino también de los modos en que quien investiga se ve interpelada por la experiencia, evidenciando que la producción de conocimiento en estos contextos implica una dimensión ética, reflexiva y situada. Esto supone reconocer que la neutralidad absoluta no es posible, y que la implicación, lejos de invalidar el proceso, puede constituirse como una fuente de comprensión cuando es analizada críticamente.

En este marco, el adultocentrismo se hace visible no solo como una forma de organización de las relaciones, sino como una estructura que orienta prácticas, expectativas y modos de comportamiento considerados “adecuados”. Esta lógica se expresa en la regulación del cuerpo, del movimiento, de la palabra y de la participación infantil, estableciendo jerarquías que privilegian la voz adulta. No obstante, cuestionar el adultocentrismo no implica la eliminación de normas o la ausencia de límites, sino la posibilidad de construir referentes éticos que orienten la acción sin reducirla a la obediencia o al control. Se trata, más bien, de generar condiciones en las que niñas y niños puedan ser reconocidos como sujetos de experiencia, con capacidad de participación y producción de sentido dentro de la relación.

En este sentido, los hallazgos permiten vincular estas dinámicas con la construcción de identidad narrativa, en tanto las experiencias de interacción, juego y participación configuran formas en las que niñas y niños se comprenden a sí mismos en relación con otros. Las posibilidades de ser escuchados, de incidir en la acción, de tomar decisiones o de ver reconocidas sus iniciativas no solo impactan en el momento presente, sino que contribuyen a la manera en que elaboran su lugar en el mundo, sus formas de agencia y sus modos de vincularse con los demás. Así, la experiencia intergeneracional se constituye como un espacio privilegiado para la construcción de significados sobre sí mismos y sobre los otros.

Por otra parte, la investigación evidenció que la generación de espacios que favorezcan formas distintas de relación requiere de encuadres claros que, lejos de limitar la participación, la hacen posible. La apertura, en este sentido, no se opone a la estructura,

sino que depende de ella para sostenerse. La organización del espacio, la disposición de los materiales, la claridad de las consignas y la presencia de un marco que dé sentido a la actividad son elementos que posibilitan que la participación no se diluya, sino que encuentre cauces para desarrollarse. Esto permite comprender que la horizontalidad no implica ausencia de dirección, sino una forma distinta de ejercerla.

Asimismo, los hallazgos ponen en evidencia la relevancia de las condiciones materiales y espaciales en la configuración de las relaciones. Elementos como la disponibilidad de recursos, la adecuación del espacio, la presencia o ausencia de infraestructura (como agua o sanitarios) y el contexto en el que se desarrollan las actividades influyen directamente en las formas de interacción. En este sentido, el espacio no puede ser entendido como un elemento neutro, sino como un componente activo que posibilita o restringe ciertas prácticas y formas de relación.

A partir de lo anterior, se vuelve fundamental promover procesos de sensibilización dirigidos a las personas adultas que acompañan la infancia, orientados no únicamente a la adquisición de herramientas, sino al cuestionamiento de supuestos arraigados sobre la niñez y la autoridad. Generar espacios que favorezcan formas más sensibles de relación implica reconocer la complejidad de estas dinámicas y la necesidad de construir condiciones que posibiliten encuentros más horizontales, respetuosos y abiertos a la experiencia compartida. Esto supone también generar espacios de acompañamiento para las adultas, donde puedan reflexionar sobre sus propias prácticas sin ser juzgadas, reconociendo que ellas también están atravesadas por historias, exigencias y aprendizajes previos.

Finalmente, se concluye que las transformaciones en las relaciones intergeneracionales son procesos complejos, no lineales y profundamente situados, que no pueden ser forzados ni generalizados de manera automática. Los desplazamientos observados a lo largo de la investigación no responden a una progresión constante, sino a movimientos intermitentes, avances y retrocesos que dependen de múltiples factores. En este sentido, más que ofrecer modelos replicables o recetas universales, este trabajo aporta elementos para pensar la intervención desde una perspectiva sensible al contexto, centrada en la construcción de

condiciones que hagan posible el encuentro, la escucha y la negociación entre niñas, niños y personas adultas.

De esta manera, la investigación invita a repensar las relaciones intergeneracionales no como estructuras dadas, sino como procesos en permanente construcción, en los que todos los participantes —niñas, niños y adultas— se constituyen como sujetos de experiencia. Reconocer esta dimensión implica abrir la posibilidad de imaginar y construir otras formas de estar juntos, donde la relación no esté centrada únicamente en el control, sino en el reconocimiento mutuo, la participación y la creación compartida de sentido.

11. Alcances y limitaciones

La presente investigación ofrece una aproximación situada a la comprensión de las relaciones intergeneracionales en la primera infancia, a partir del análisis de un dispositivo específico basado en el juego y el arte en un contexto comunitario particular. En este sentido, uno de sus principales alcances radica en visibilizar cómo las dinámicas de vínculo, escucha y negociación se configuran en la interacción cotidiana, así como en mostrar el potencial de estos espacios para abrir formas alternativas de relación entre niñas, niños y personas adultas.

Asimismo, el trabajo aporta elementos para pensar la intervención desde una perspectiva sensible al contexto, destacando la importancia de las condiciones que sostienen la participación infantil y el papel del acompañamiento adulto en estos procesos. En este sentido, más que ofrecer un modelo replicable, la investigación propone claves de lectura que pueden ser retomadas en otros contextos con las adecuaciones necesarias.

No obstante, es importante señalar algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio localizado, desarrollado en un solo espacio comunitario y con un grupo específico de participantes, lo que implica que los hallazgos no son generalizables en términos amplios, sino transferibles en función de las características de otros contextos.

En segundo lugar, la temporalidad del proceso fue acotada, lo que limitó la posibilidad de observar transformaciones a largo plazo en las dinámicas relacionales. En este sentido,

algunos de los cambios identificados deben entenderse como emergentes situados más que como modificaciones consolidadas.

Por otra parte, la investigación se centró principalmente en la interacción entre niñas, niños y sus cuidadoras (madres y abuelas), por lo que otras figuras adultas relevantes en la crianza no fueron consideradas de manera directa, lo que abre la posibilidad de futuras exploraciones.

Finalmente, es importante reconocer la implicación de la investigadora en el proceso, tanto en el diseño como en la implementación de los talleres, lo cual, si bien permitió una comprensión profunda de las dinámicas observadas, también supone un posicionamiento que incide en la interpretación de los resultados.

En conjunto, estos alcances y limitaciones no reducen el valor del estudio, sino que permiten situarlo con mayor claridad, reconociendo tanto sus aportes como las condiciones específicas desde las cuales fue construido.

12. Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos de la presente investigación, se abren diversas posibilidades para continuar profundizando en el estudio de las relaciones intergeneracionales en la primera infancia, particularmente en contextos donde el juego y el arte funcionan como dispositivos de mediación.

En primer lugar, resulta pertinente desarrollar investigaciones que amplíen el tiempo de intervención, con el fin de analizar los procesos de transformación a largo plazo. Dado que en este estudio se identificó que los desplazamientos en las dinámicas de vínculo, escucha y negociación son intermitentes y no lineales, sería relevante indagar cómo estas transformaciones se sostienen, se modifican o se diluyen en el tiempo, así como las condiciones que favorecen su continuidad más allá del espacio del taller.

En segundo lugar, se considera importante profundizar en el papel de las figuras adultas en contextos intergeneracionales, particularmente en relación con sus trayectorias de vida,

creencias sobre la infancia y experiencias previas de crianza. Explorar estas dimensiones permitiría comprender con mayor profundidad las resistencias, tensiones y posibilidades que emergen en la interacción, así como diseñar estrategias de acompañamiento más acordes a sus contextos y necesidades.

Asimismo, se abre la posibilidad de investigar con mayor detenimiento la participación de distintas figuras adultas, como padres, abuelos u otros cuidadores, cuyas formas de implicación pueden diferir significativamente. En este sentido, resultaría relevante analizar cómo la diversidad de experiencias, posiciones y estilos de acompañamiento incide en la configuración de las relaciones intergeneracionales, así como en las oportunidades de participación infantil.

Otra línea de investigación se relaciona con el papel del espacio y las condiciones materiales en la construcción de la interacción. Como se observó en la sesión de cierre, el cambio de un espacio institucional a un espacio público implicó transformaciones significativas en las dinámicas relacionales. A partir de ello, sería pertinente desarrollar estudios comparativos que analicen cómo distintos entornos —institucionales, comunitarios o domésticos— configuran posibilidades diferenciadas de vínculo, escucha y negociación.

De igual forma, resulta relevante profundizar en el análisis del cuerpo como dimensión central en la regulación de la interacción. Si bien en este estudio se identificó que la disposición corporal de las adultas influye directamente en la participación infantil, futuras investigaciones podrían explorar con mayor detalle cómo se construyen estos esquemas corporales, cómo se transmiten culturalmente y de qué manera pueden transformarse en contextos de intervención.

En relación con la infancia, se abre la posibilidad de indagar con mayor profundidad las formas en que niñas y niños construyen sentido a partir de estas experiencias, particularmente en términos de identidad, agencia y participación. Esto implicaría desarrollar metodologías que permitan recuperar de manera más directa sus perspectivas, reconociendo sus múltiples formas de expresión más allá del lenguaje verbal.

Por otra parte, se considera pertinente explorar el potencial del juego y el arte en otros contextos y poblaciones, tales como espacios educativos formales, comunidades con distintas características socioculturales o grupos de diferentes rangos de edad. Esto permitiría analizar en qué medida los hallazgos de esta investigación pueden dialogar con otros escenarios o requieren ser replanteados en función de nuevas condiciones.

Finalmente, se propone profundizar en el análisis de la implicación de quien investiga como parte del proceso de producción de conocimiento. Las dimensiones transferenciales y contratransferenciales identificadas en este estudio abren un campo de reflexión que podría ser abordado con mayor sistematicidad, particularmente desde enfoques que articulen investigación e intervención.

En conjunto, estas líneas futuras no buscan establecer un cierre definitivo, sino abrir nuevas preguntas que permitan seguir problematizando las relaciones intergeneracionales desde una perspectiva compleja, situada y sensible a la experiencia. Más que agotar el tema, la presente investigación pretende constituirse como un punto de partida para continuar explorando las múltiples formas en que niñas, niños y personas adultas construyen, negocian y transforman sus vínculos en la vida cotidiana

13. Aportes finales

El presente trabajo aporta una comprensión situada sobre la implementación de talleres de juego y arte en contextos comunitarios, no solo en términos de resultados, sino en relación con los procesos, tensiones y condiciones que hacen posible —o dificultan— la construcción de espacios de escucha entre niñas, niños y adultas.

A continuación, se presentan los principales aportes derivados del recorrido de la investigación:

1. Visibilización de la escucha como construcción situada

La investigación muestra que la escucha de la voz infantil no es un acto espontáneo ni únicamente afectivo, sino una práctica que requiere condiciones específicas. Escuchar

- **Diseño** **de** **actividades**
Elaborar propuestas que partan de lo observado, considerando elementos culturales cercanos y características del desarrollo.
- **Implementación** **y** **experiencia**
Llevar a cabo las actividades con apertura a modificar el rumbo según las respuestas del grupo.
- **Reordenamiento** **y** **reflexión**
Recuperar lo vivido, incorporando tanto lo observado como lo sentido en el proceso.
- **Sistematización**
Organizar la experiencia para dar cuenta de los procesos y generar conocimiento transferible.

5. Importancia del acompañamiento a las figuras adultas

El estudio aporta la comprensión de que no es posible transformar las relaciones con la infancia sin considerar a las adultas como parte central del proceso. Más que intervenir únicamente con niñas y niños, se vuelve necesario generar espacios donde las cuidadoras puedan reflexionar, experimentar y construir otras formas de relación.

6. El valor del dispositivo como espacio de experimentación

Se muestra que los talleres funcionan como espacios donde es posible ensayar formas distintas de vínculo, sin la presión de replicar inmediatamente estos cambios en la vida cotidiana. Esta condición permite que emerjan nuevas formas de interacción, aunque sean parciales o temporales.

Cierre de aportes

En conjunto, estos aportes permiten comprender que la construcción de espacios de juego y arte no radica únicamente en la propuesta de actividades, sino en la creación de condiciones que hagan posible la escucha, la participación y la reflexión conjunta. Más que

ofrecer modelos cerrados, este trabajo abre preguntas sobre cómo sostener, acompañar y profundizar estos procesos en contextos reales, atravesados por múltiples tensiones.

16. Fuentes de consulta

Aguirre Vargas, A. V., & Velázquez Zarza, Z. K. (2023). *Intereses de PERAJ: experiencias y vínculos dentro de una nueva propuesta pedagógica de aprendizaje informal* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Autoría: **dos autoras**

Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.

Autoría: **autor**

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Autoría: **autor**

Carrasco Altamirano, A. (2018). Primera infancia y literacidad: leer con los bebés es indispensable y es posible. *Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), 24–34.

Autoría: **autora**

Comisión Nacional de Búsqueda. (s. f.). Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas. Secretaría de Gobernación. Recuperado el 9 de abril de 2026, de <https://consultapublicarnpdno.segob.gob.mx/>

Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (CRC/C/GC/7). Naciones Unidas. Recuperado el 17 de febrero de 2026, de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>

Autoría: **autoría institucional**

Comité de los Derechos del Niño. (2011). *Observación general N° 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. Naciones Unidas. Recuperado 17 de febrero de

2026, de
<https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/violencia/Observacion%20General%20n13.pdf>

Autoría: **autoría institucional**

Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N° 17: sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas. Recuperado 17 de febrero de 2026, de https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/convencion_derechos_nino/observacion-general-17-derecho-nino-al-descanso-esparcimiento-juego-actividades-recreativas-vida-cultural-artes-articulo-2013.pdf

Autoría: **autoría institucional**

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2021). *Acompañando la crianza: guía para el desarrollo de las sesiones de educación inicial*. CONAFE. Recuperado el 06 de junio de 2025, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/672134/ACOMPANANDO LA CRIANZA 2021.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/672134/ACOMPANANDO_LA_CRIANZA_2021.pdf)

Autoría: **autoría institucional**

Consejo Nacional de Población CONAPO (2019)
<https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2019/Nuevos/Nin%CC%83as%20y%20Nin%CC%83os.pdf#:~:text=El%20municipio%20que%20concentra%20el%20mayor%20n%C3%BAmero%2C,de%20377%20mil%20285%20ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os.>

Autoría: **autoría institucional**

Corona, Yolanda. (2003). Diversidad de infancias. Retos y compromisos. *Revista Tramas no. 20*.

Autoría: **autora**

Cussianovich, A. (2013). *Pedagogía de la ternura*. IFEJANT.

Autoría: **autor**

Domínguez Ramírez, L. G. (2020). *Validez de contenido del inventario de competencias de interacción social: registro observacional madre-niño (ICIS-ROMANI)* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana.

Autoría: **autora**

Esqueda Saldaña, L. (2025). *Competencias parentales y problemas externalizados en niños de primera infancia* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

Autoría: **autora**

Freire, P. (1970/1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, S.A.

Autoría: **autor**

Freud, Sigmund. 1915. Pulsiones y destinos de pulsión en *Obras Completas*. Vol. XIV

Autoría: **autor**

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2003). *Prácticas de crianza en comunidades indígenas del Chaco Central*. UNICEF Paraguay.

Autoría: **autoría institucional**

García Botello, M. Á. (2009). *El juego en la edad adulta* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

Autoría: **autor**

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983/1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós

Autoría: **dos autores**

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Autoría: **tres autores**

Huizinga, J. (1972/2007). Homo Ludens. Alianza Editorial/Emecé Editores. Trad. Eugenio Imaz.

Autoría: **autor**

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2025) ELEMENTOS SUBJETIVOS <https://www.inegi.org.mx/investigacion/bienestar/piloto/#microdatos>

Autoría: **autoría institucional**

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2020) Rezago, Edo. México BAJO (-0.29810). En <https://www.snieg.mx/cni/escenario.aspx?idOrden=1.2&ind=6200009453&gen=517&d=s>

Autoría: **autoría institucional**

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (2019) Encuesta de fuerza laboral. En https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/efl/2019/doc/efl_2019_presentacion.pdf

Autoría: **autoría institucional**

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (2020) Población en el Edo. México. En <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Poblacion Poblacion 01 e6 0cd8cf-927f-4b94-823e-972457a12d4b&idrt=123&opc=t>

Autoría: **autoría institucional**

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2025). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). Presentación de resultados: segundo trimestre de 2025.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2025_junio_presentacion_ejecutiva.pdf

Autoría: **autoría institucional**

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2024, 24 de diciembre). [Última reforma publicada]. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 17 de febrero de 2026, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Autoría: **autoría institucional**

La Jornada. (2025, julio 9). *Asesinan a hombre*. En <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/07/09/estados/asesinan-a-hombre-en-la-via-jose-lopez-portillo-en-ecatepec>

Autoría: **autoría institucional**

López, María Emilia. (2015). Diplomado de Arte, Juego y Lectura en la Primera Infancia.

Autoría: **autora**

López, María Emilia. (2019). *Un mundo abierto: cultura y primera infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial; Bogotá: CERLALC.

Autoría: **autora**

Márquez González, L. A. (2005). *La perspectiva materna a partir de dos formas de estimulación del desarrollo infantil con juego en comunidades marginadas* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana.

Autoría: **autor**

Morin, Edgar. (1990). *El pensamiento complejo*. Gedisa

Autoría: **autor**

Paoli, B. F. (2007). Ritmo intencional y juego simbólico. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad* (Número 29, noviembre de 2007, páginas 37-54), editada por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco.

Autoría: **autor**

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *UPN-Peraj: Más que la escuela de la tarde*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/upn/articulos/upn-peraj-mas-que-la-escuela-de-la-tarde>

Autoría: **autoría institucional**

Reséndiz Paredes, D. L. (2022). *La influencia del juego en el aprendizaje de los niños de maternal de dos a tres años del Instituto Little Friends* (Tesis de licenciatura). Universidad Don Vasco.

Autoría: **autora**

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Autoría: **autor**

Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. (edición en español)

Autoría: **autor**

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Autoría: **autora**

Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.

Autoría: **autor**

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Autoría: **autores**

Velázquez Ramírez, H. (2016). *Diseño de una guía de estrategias para promover competencias lúdicas en padres y cuidadores de niños de 0 a 24 meses de edad* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana.

Autoría: **autor**

Vergara Hernández, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona Próxima*, (27), 22–33.

Autoría: **autora**

Vigotski, L. S. (1930/2011). La imaginación y el arte en la primera infancia. Akal/Básica de bolsillo

Autoría: **autor**

Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Autoría: **autor**

Winnicott, D. W. (1971). Realidad y Juego. Gedisa. En

<https://catedraedipica.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/winnicott-realidad-y-juego.pdf>

Autoría: **autor**

Segato, R. L. 2018. Pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros. Buenos Aires.

Autoría: **autora**

16. Índice de anexos

Anexo 1. Cartas descriptivas

Anexo 2. Imágenes

Anexo 3. Diario de campo

Anexo 4. Formatos

Anexos

Anexo 1

Cartas descriptivas

Sesión 1

Asistentes: Madres, niña y niños participantes

Objetivo general: Favorecer la participación libre de las niñas y los niños e iniciar la exploración del juego y el arte como espacios de interacción.

Materiales: Hilo, papel Kraft, plumones, gises, lápices, cinta adhesiva.

Inicio:

Se propone una actividad de corte con hilo. Se observa dificultad en la regulación de un niño, lo que genera tensión en su madre. La facilitadora interviene integrándolo a la actividad.

Desarrollo:

Se realiza un dibujo individual de animales. Las madres tienden a intervenir en las producciones infantiles, por lo que se ajusta la consigna para promover autonomía. Posteriormente se realizan dinámicas corporales y juego grupal.

Cierre:

Presentación de participantes y construcción colectiva de ideas sobre juego y arte.

Interacciones relevantes:

- Tensión madre–niño ante dificultad de regulación.
- Intervención facilitadora favorece integración.
- Tendencia adulta al control y perfección.

Observaciones:

La participación infantil se expresa principalmente desde lo corporal. Se identifica tensión entre control adulto y autonomía infantil.

Ajustes:

Clarificar consignas y promover mayor confianza en las madres.

Descripción

Iniciamos la sesión con una actividad de corte de papel utilizando hilos extraídos de una tira de estambre. Al principio, la dinámica se tornó compleja: uno de los niños corría por el salón y, aunque quería participar, su energía generó tensión en su madre, quien intentaba sentarlo sin éxito. Al notar su estrés, intervine llamando al pequeño por su nombre: **“¿Te gustaría ayudarme?”**. Su respuesta fue un entusiasta **“sí”**. Le entregué un hilo, le enseñé el movimiento para cortar y su frustración se transformó en saltos y risas al lograr el primer corte.

Mientras las madres sostenían el hilo, el niño M repartía pliegos de papel Kraft. Noté que ellas no empezaron a trabajar sino hasta que les di la indicación explícita de cortar sus propias hojas. Me llamó la atención que dos de ellas buscaban la perfección en el corte, a pesar de que les aclaré que no era necesaria la exactitud.

Posteriormente, pasamos al dibujo. Inicialmente, las madres intentaron dibujar por sus hijos; tuve que intervenir para aclarar que cada quien debía realizar su propia obra. Entre risas tímidas, aceptaron el reto. Dispuse plumones, gises y lápices al centro del salón para que los niños eligieran su material con autonomía, sin interferencia adulta. La consigna era dibujar un animal que iniciara con la misma letra de su nombre. Observé que las madres lucían tensas al enfrentarse a su propio papel, algo evidente en su postura y gestos faciales. Al finalizar, formamos un círculo para presentar cada animal con un movimiento característico. Creamos una secuencia donde cada integrante repetía el nombre y movimiento del compañero anterior. Luego, a propuesta de uno de los niños, jugamos a “El Lobo”. Una de las madres nuevas asumió el rol del lobo. Aunque un pequeño se rehusó a participar inicialmente, terminó integrándose y corriendo con el grupo cuando el lobo apareció. Continuamos con la canción “El monstruo de la laguna”; al principio, niños y madres me observaban con curiosidad e incertidumbre mientras seguían las instrucciones de movimiento.

Durante el refrigerio, formalicé mi presentación: compartí el origen del proyecto, mi formación académica y el plan de sesiones. Después, las madres se presentaron:

- **Mamá M:** Estudia Trabajo Social los sábados y dedica el resto de la semana a sus dos hijos (10 y 3 años), mencionando que su esposo viaja mucho por trabajo.
- **Mamá G:** Se dedica a la elaboración de pulseras para venta, le gusta cocinar y tiene un hijo.
- **Mamá J:** Se dedica exclusivamente al hogar. Ante mi comentario sobre lo pesada que es esa labor, respondió con una leve sonrisa.
- Investigadora: pues considero que es muy pesado dedicarse al hogar... sonrió levemente mamá J.

Tras las presentaciones, abrí un espacio de diálogo sobre los puntos expuestos para luego elaborar, en conjunto, un mapa mental que vinculaba el arte, el juego y sus experiencias infantiles. Durante este proceso, los niños mostraron interés por participar interviniendo espontáneamente el papel Kraft con gises y plumones de distintos colores. Antes de concluir, enfatiqué la importancia de su retroalimentación respecto a la metodología y los materiales, asegurándoles que el espacio está abierto a sugerencias y modificaciones según sus necesidades.

Profundización

Interacciones clave:

- Niño en movimiento constante; madre aumenta control verbal → **escalada de tensión**. Intervención de la facilitadora (nombrar + invitar a colaborar) → **reencuadre del rol del niño** (de disruptivo a participante).
- Adultas buscan “corte perfecto” y sustituyen producción infantil → **lógica de corrección vs. exploración**.

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** se desplaza de control a colaboración cuando el niño es reconocido como capaz.
- **Escucha:** aparece cuando la consigna se ajusta y se habilita la acción del niño.
- **Negociación:** implícita en la redistribución de roles (quién hace qué en la actividad).

Lectura teórica inicial:

- Bruner: andamiaje y formatos de interacción.
- Enfoques de participación infantil: la acción como forma de voz.

Sesión 2

Asistentes: Niña, niños, abuela, madres.

Objetivo: Favorecer sensibilidad estética y creación conjunta.

Materiales: Dibujos, colores, pinzas, papel, impresiones.

Inicio:

Narración de la leyenda del cempasúchil. Se presentan interrupciones por parte de un niño, generando tensión en adultas.

Desarrollo:

Elaboración de colibríes y juego simbólico. Posteriormente creación de ofrendas.

Cierre:

Actividad se cierra antes de reflexión por falta de tiempo.

Interacciones relevantes:

- Adultas muestran poca participación en el juego.
- Separación entre grupo de adultas y niñas y niños.

Observaciones:

Se evidencia dificultad para sostener trabajo conjunto intergeneracional.

Ajustes:

Necesidad de estructurar mejor los tiempos y promover interacción conjunta.

Descripción

Este día la asistencia fue más nutrida: Abuela M, Mamá M, Mamá G, Mamá J, Mamá R, Niño E, Niño S, Niña D, Niño M, Niño C (hermano)

Uno de los objetivos centrales de esta sesión era sensibilizar a las adultas ante los elementos de la creación artística. Iniciamos con la leyenda de la flor de cempasúchil, rescatando la tradición oral como una forma de arte literario popular. Durante la narración, un niño que asistía por primera vez repetía cada palabra en voz alta; esto generó signos de desesperación en la abuela narradora y provocó que la madre del pequeño lo sujetara del hombro para pedirle silencio.

Para la actividad práctica, solicité a las madres y a la abuela M que dibujaran un colibrí sencillo. Les mostré una imagen de referencia, enfatizando que la postura del ave era fundamental para la mecánica de la siguiente fase. La consigna fue que las adultas trazaran el contorno para que los niños colorearan el interior. Como es habitual, coloqué los materiales al centro para fomentar la autonomía, omitiendo las tijeras para garantizar la seguridad del grupo.

Una vez iluminados los colibríes, las adultas los recortaron y los ensamblaron con pinzas de ropa y cinta adhesiva. El diseño permitía que, al accionar la pinza, el colibrí simulara el aleteo. El resultado emocionó a los niños, con quienes comencé a jugar simulando el vuelo por toda el aula. Mientras tanto, las adultas permanecían como observadoras pasivas. Aproveché la dinámica para que los "colibríes" recolectaran los materiales, y fue interesante notar la rapidez con la que tanto adultos como niños colaboraron para limpiar el espacio. Aunque mi intención era prolongar este juego rítmico, la mirada expectante y juiciosa de las adultas me intimidó, llevándome a transitar hacia la siguiente actividad.

Continuando con la temática del Día de Muertos, propuse elegir entre maquillaje o la creación de un altar; la mayoría optó por el altar. El objetivo era trabajar en binomios para crear una expresión artística conjunta. Entregamos papel Kraft para elaborar una ofrenda tipo *pop-up* y dispuse imágenes en blanco y negro de elementos tradicionales (flores, tamales, papel picado) para que cada pareja las personalizara.

Sin embargo, durante el proceso se produjo una fragmentación evidente: yo jugaba con los niños mientras las adultas se ensimismaban en su trabajo. Esta división generó en mí un conflicto, pues el propósito del taller es que las acompañantes escuchen y se integren a las ideas de los niños. La tensión aumentó cuando una de las abuelas comentó: **“Parece que cada uno está en lo suyo”**. Ante esto, pedí a los niños que regresaran con sus madres, pero ellos, interesados en seguir volando, mostraron inquietud al retomar la tarea manual.

La sesión concluyó de forma abrupta cuando una madre tuvo que retirarse, lo que impidió realizar la actividad de maquillaje y el espacio de reflexión final. Esta experiencia me lleva a replantear la necesidad de un guion de sesión más riguroso, con tiempos estimados que permitan cumplir los objetivos sin sacrificar el cierre evaluativo con las participantes

Profundización

Interacciones clave:

- Interrupciones del niño durante narración → abuela reacciona con desaprobación; madre usa control físico leve → **tensión entre norma de escucha y necesidad de expresión.**
- En el juego de colibríes, niños y niña entran al juego corporal; adultas permanecen como observadoras → **escisión generacional.**
- En ofrenda, se configuran dos grupos separados → comentario de abuela visibiliza la fractura.

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** debilitado por la separación de tareas y espacios.

- **Escucha:** adultas priorizan producto (ofrenda) sobre propuestas infantiles (juego de volar).
- **Negociación:** intervención de la facilitadora intenta reunificar, pero con **costo en la motivación infantil**.

Lectura teórica inicial:

- Tensiones entre instrucción y juego (pedagogías del arte).
- Co-participación entre niña, niño y persona adulta como condición de experiencia estética.

Sesión 3

Modalidad: A distancia

Objetivo: Dar continuidad al proceso y recuperar juegos de infancia.

Actividad:

Se envía audio solicitando recordar y practicar un juego de infancia con niñas y niños.

Observaciones:

Dificultades de comprensión en consignas a distancia.

Ajustes:

Diversificar formas de comunicación.

Descripción

La tercera sesión fue suspendida tras recibir un aviso del administrador el jueves a las 3:00 p. m., informando que el personal sindicalizado debía asistir a una peregrinación. Ante este imprevisto, me propuse dos objetivos: mantener la continuidad del taller a distancia y fomentar que las adultas siguieran explorando sus recuerdos lúdicos de la infancia. Para lograrlo, diseñé una actividad autogestiva que compartí mediante un mensaje de voz en el grupo de WhatsApp. La consigna consistió en que las madres rescataran un juego de su

niñez e invitaran a los niños a participar en casa, con el fin de compartir la experiencia en nuestro siguiente encuentro presencial.

Profundización

Interacciones clave:

- Consigna vía audio no es comprendida por todas → **brecha en modos de comunicación.**

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** se sostiene débilmente a distancia.
- **Escucha:** limitada por el medio (audio sin apoyo visual).
- **Negociación:** casi inexistente.

Lectura teórica inicial:

- Mediaciones tecnológicas y comprensión de consignas.

Sesión 4

Asistentes: Niño M y nuevas participantes.

Objetivo: Favorecer juego libre e integración.

Materiales: Bloques, sillas, materiales de dibujo, elementos naturales.

Inicio:

Baja asistencia. Se invita a nuevas niñas a participar.

Desarrollo:

Juego libre con bloques, seguido de juego de sillas y dibujo.

Interacciones relevantes:

- Conflictos en juego (control de construcciones).

- Aparición de temas familiares en conversación.

Observaciones:

El juego libre favorece expresión, pero emergen tensiones en la interacción.

Ajustes:

Fortalecer estrategias de mediación.

La sesión inició con múltiples ausencias por motivos de salud y laborales: Mamá J y Mamá R cancelaron debido a enfermedades (propias y de sus hijos, respectivamente). Mamá G no pudo asistir por su empleo de temporada, pero aceptó mi ofrecimiento de pasar por su hijo, el Niño M, para que él no perdiera la sesión. Por su parte, Mamá M notificó su retiro definitivo tras conseguir un nuevo empleo; aunque sugerí que otro adulto acompañara a su hija, no obtuve respuesta posterior.

Al llegar al CDC, me encontré a solas con el Niño M. Al notar a un grupo de niñas (dos pequeñas acompañadas por una adolescente de unos 12 años y su abuela), le propuse a M invitarlas a jugar. Tras consultar con el administrador, el Sr. AM, él gestionó el permiso con la abuela, quien accedió. Las niñas, MS y EZ, junto con la adolescente C, se unieron a nosotros con entusiasmo.

Al presentarnos, MS preguntó por "E", una tallerista anterior con quien hubo "problemas" no especificados que la adolescente C prefirió no profundizar. En el círculo inicial, M se mostró cohibido, por lo que yo completé su presentación. Al preguntarles qué deseaban hacer, eligieron unánimemente los bloques de construcción.

Mientras los pequeños construían torres y casas para autos, invité a C a integrarse, pero ella declinó; EZ comentó que a ella "solo le gusta el TikTok". Percibí a C con una actitud de "señora joven", distante del juego infantil. Durante la actividad, surgieron dinámicas interesantes: MS intentó imponer su liderazgo pidiendo que todos construyeran alrededor de su torre. Al ser ignorada por los otros dos, desarmó su estructura con cierta agresividad antes de volver a empezar. Por su parte, M y EZ lograron colaborar en la construcción de una casa con jardín.

Aproveché ese momento para introducir ramitas de romero. Aunque al principio mostraron poco interés, la experiencia sensorial del aroma impregnado en sus manos los cautivó, y terminaron integrando las ramas como vegetación para su jardín de bloques. La dinámica cambió cuando mi torre se derrumbó accidentalmente, provocando risas y una redistribución de piezas. Sin embargo, MS comenzó a golpear los bloques contra el suelo; tanto C como yo intervenimos para cuidar el material (propiedad de otro tallerista), lo que llevó a MS a proponer un cambio de juego.

Recogimos los bloques y organizamos el juego de "las sillas". C colaboró encargándose de la música desde mi celular. Tras un par de rondas y algunas frustraciones naturales por perder, decidieron pasar al dibujo. Dispuse papel Kraft, gises y plumones al centro. Mientras dibujaban, afloraron comentarios sobre su entorno familiar: mencionaron que sus madres trabajan todo el día y se quedan al cuidado de su abuela.

Un momento de particular tensión ocurrió cuando la abuela entró rápidamente al salón; las niñas se quedaron estáticas, como si contuvieran la respiración, hasta que ella se retiró tras sacar algo de una bolsa. Continuamos dibujando hasta agotar el tiempo de la sesión, momento en el que recogimos los materiales y nos despedimos.

Profundización

Interacciones clave:

- Juego con bloques: intentos de imposición (centralizar construcciones) → **conflictos por control del espacio lúdico.**
- Conversaciones espontáneas revelan condiciones de cuidado (madre ausente durante el día) → **emergencia de lo cotidiano en el juego.**
- Entrada de la abuela produce inmovilidad corporal inmediata → **efecto de autoridad.**

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** entre pares se construye mediante alianzas (co-construcción de casas).

- **Escucha:** aparece en la colaboración entre niños, no necesariamente con adultas.
- **Negociación:** conflictos no siempre mediados → autorregulación incipiente.

Lectura teórica inicial:

- Juego libre como espacio de producción de sentido social (Corsaro, aunque no cites, la idea es afín).

Sesión 5

Objetivo: Favorecer regulación emocional y trabajo conjunto.

Materiales: Libro, cobijas, materiales de siembra.

Inicio:

Ingreso abrupto de un niño genera tensión emocional.

Desarrollo:

Actividades de relajación, lectura y siembra. Surgen conflictos por compartir objetos.

Interacciones relevantes:

- Adultas esperan resolución por parte de facilitadora.
- Estrategias de control reproducen prácticas tradicionales.

Observaciones:

Emergen preocupaciones maternas sobre crianza.

Ajustes:

Diseñar estrategias de mediación más dialógicas.

Descripción

La quinta sesión fue un punto de inflexión, pues durante su desarrollo emergieron tensiones profundas que permitieron visibilizar las preocupaciones primordiales de las madres.

Desde el inicio, el ambiente fue atípico. La abuela L dejó a su nieto (Niño E) de manera abrupta y apresurada para asistir a su propia clase de gelatina artística en el mismo centro. El pequeño, visiblemente afectado por la partida repentina de su abuela, mostraba rigidez corporal y ojos vidriosos. Ante el desconcierto del grupo, intervine para explicarle que jugaríamos mientras esperaba el regreso de su abuela. Iniciamos con una canción de saludo que, aunque no fue recibida con entusiasmo, sirvió para suavizar la atmósfera inicial.

Para profundizar en la relajación, propuse una rutina de yoga inspirada en movimientos de animales. Aunque los niños se mostraron reticentes al principio, se integraron al observar la participación activa de las adultas. Un momento clave de distensión ocurrió al realizar posturas invertidas; las risas resultantes permitieron que el grupo fluyera con mayor armonía hacia la siguiente actividad.

Posteriormente, surgió un conflicto cuando un niño se negó a compartir un carrito traído de casa. La tensión se apoderó del salón y las madres fijaron su mirada en mí, esperando una resolución externa. En un momento de angustia, condicione el uso del juguete: si no se compartía, debía guardarse. Sorprendentemente, el dueño del auto aceptó guardarlo de inmediato. Esta intervención me dejó una reflexión agri dulce, pues sentí que repliqué un modelo de autoridad convencional en lugar de mediar de forma distinta.

Para cambiar la dinámica, leímos el libro "Chigüiro y el lápiz". El interés de los niños fue genuino; se acercaron y tocaron el libro, conectando con la trama. Al llegar a la escena final del sueño, propuse un ejercicio de arrullo con cobijas. Ante la ausencia de un adulto para el Niño E y la negativa de otro pequeño a ser arrullado directamente, adapté la actividad: colocamos un muñeco al centro de una cobija y lo mecimos colectivamente. Esta modificación fue necesaria para garantizar la inclusión y permitir que el juego continuara.

En la actividad de siembra, noté la notable agilidad del Niño E para seguir instrucciones. Mientras rellenábamos conos de papel con tierra para sembrar frijoles, él terminó sus tareas con tal rapidez que le pedí apoyar a las madres y ayudar con la limpieza. El objetivo no era solo observar el crecimiento de una planta, sino reflexionar sobre los cambios constantes en nuestros propios cuerpos y estados de ánimo.

Finalmente, abrimos un espacio de diálogo sobre la tarea en casa. Detecté que Mamá J tiene un estilo de aprendizaje visual, pues no comprendió las instrucciones enviadas por audio pero se mostró muy atenta a la explicación presencial. Mamá G compartió una experiencia gozosa de juego de "comidita" con su hijo y la abuela, mientras que Mamá J mencionó jugar ocasionalmente a las escondidillas.

La sesión cerró con una reveladora charla sobre los desafíos de la crianza. Ambas madres expresaron sentirse desbordadas: una por la incertidumbre sobre cómo educar correctamente ante los "berrinches", y la otra por la dificultad de mantener la paciencia cuando las tareas del hogar colisionan con las demandas de atención de su hijo. Estas confesiones revelan que la experiencia materna está atravesada por la presión de cumplir con un ideal de "corrección" educativa en contextos de alta demanda emocional.

Profundización

Interacciones clave:

- Llegada abrupta del niño → alta carga emocional; grupo adulto contiene desde la actividad.
- Conflicto por objeto (carrito): intervención directiva (retirar objeto) → resolución rápida pero **poco dialógica**.
- Actividad de arrullo reconfigurada para incluir a todos → **ajuste creativo de la facilitadora**.

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** se fortalece cuando hay experiencias compartidas (mecer, sembrar).
- **Escucha:** adultas buscan guía externa para resolver conflictos.
- **Negociación:** limitada; predomina solución por autoridad.

Lectura teórica inicial:

- Regulación emocional en contextos colectivos.

- Prácticas de crianza y autoridad.

Sesión 6

Asistente: Niño M

Objetivo: Favorecer exploración libre.

Materiales: Aros, plumas, cuentos.

Desarrollo:

Juego simbólico con aros y exploración sensorial con plumas.

Observaciones:

Alta implicación del niño cuando dirige el juego.

Ajustes:

Seguir fortaleciendo juego libre.

Descripción

En esta sesión solo asistió el Niño M. Al iniciar, lo invité a cantar la canción de bienvenida, pero me dio una respuesta negativa rotunda. Al preguntarle qué prefería hacer, respondió de inmediato: **“los carros”**. Recordando la sesión anterior, me pidió con gestos que bajara los aros de hula-hula que estaban sobre un mueble alto. Una vez con ellos, M decretó: **“este es mi volante”**, dándole una función simbólica al objeto que yo secundé de inmediato.

Comenzamos a circular por el espacio simulando conducir. M buscaba el choque lúdico, por lo que introduje una canción sobre un paseo en auto que acompañara el movimiento. Al llegar al fragmento que menciona la bocina, M se entusiasmaba y pedía repetirlo una y otra vez. Intenté proponer una variante girando el aro en mi brazo, pero él la rechazó firmemente: **“no, no, no, así no”**, reafirmando su interés por mantener el juego simbólico del volante.

La dinámica evolucionó cuando propuse rodar los aros por el suelo. Al lanzárnoslos mutuamente, descubrimos con asombro que, cuando los aros chocaban y giraban juntos antes de caer, se generaba un efecto visual que lo emocionaba. Tras un rato de actividad intensa, nos sentamos porque, según M, **“se nos habían ponchado las llantas”**. Aprovechamos esta pausa dramática para "reparar el vehículo" y "llenar los tanques", momento que utilicé para realizar una transición hacia una actividad más tranquila.

Saqué unas plumas y le mostré cómo se elevaban al soplarlas. M, fascinado, vació la bolsa completa. Al intentar soplarlas él mismo, se frustró un poco porque las plumas se pegaban a sus manos sudadas; intervine soplando yo para que él pudiera disfrutar del vuelo y recuperar la risa. Introduje música suave y utilicé un cuadro de fomi para generar corrientes de aire. Observamos juntos cómo el movimiento del fomi dirigía las plumas en distintas direcciones y con diferentes fuerzas. M jugaba a agruparlas cerca de su cuerpo para luego pedirme con entusiasmo: **“ahora sóplale”**, estallando en alegría al ver la "explosión" de plumas en el aire.

Después de un largo periodo de juego sensorial, noté signos de cansancio en él. Tras hidratarnos, M pidió que nos acostáramos, por lo que dispuse unas colchonetas. Intenté leerle un par de cuentos de CONAFE, pero su interés por la lectura fue breve y prefirió proponer: **“bueno, vamos a dormir”**. Respetando su estado de fatiga, sugerí que era momento de recoger. Aunque su voz baja revelaba que no quería que el tiempo terminara, aceptó con un **“está bien”**. Juntos guardamos los libros, recolectamos las plumas y ordenamos el salón, cerrando la sesión en calma.

Profundización

Interacciones clave:

- Niño dirige el juego (autos) y rechaza variaciones → **afirmación de agencia**.
- Exploración con plumas: placer sensorial, repetición, control del movimiento → **investigación corporal del entorno**.

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** relación diádica facilitadora-niño más horizontal.
- **Escucha:** alta, al seguir la iniciativa del niño.
- **Negociación:** micro-negociaciones constantes (aceptar/rechazar propuestas).

Lectura teórica inicial:

- Juego sensoriomotor y construcción de agencia.

Sesión 7

Asistentes: Niños y madres.

Objetivo: Exploración de materiales y construcción.

Materiales: Taparrosas, cajas, herramientas.

Inicio:

Juego libre con taparrosas.

Desarrollo:

Construcción de carritos, resolución de problemas técnicos.

Interacciones relevantes:

- Conflictos por materiales.
- Interés infantil por procesos técnicos.

Observaciones:

Se vinculan juego, creatividad y pensamiento lógico.

Ajustes:

Incorporar más actividades de construcción guiada.

Versión analítica articulada por ejes

A continuación, cada sesión se enriquece con: (a) interacciones clave en detalle, (b) lectura por ejes analíticos: **vínculo, escucha, negociación**, y (c) **lectura teórica inicial**.

Descripción

Inicié la sesión preparando el espacio y la música. Mientras tanto, Mamá G sacó unas taparrosas que traía consigo; al verlas, el pequeño M me invitó a jugar. Nos sentamos en el suelo a rodarlas, explorando diversas formas de lanzarlas: disparándolas con el dedo índice o deslizándolas como discos de hockey, técnica que aportó Mamá G.

A los diez minutos se integraron Mamá J y el pequeño S. Aunque S se mostró tímido inicialmente, pronto comenzó a participar recolectando las tapas. En este punto surgió un primer conflicto: ambos niños querían acaparar el material. Intenté mediar repartiendo las taparrosas de forma equilibrada, mientras observaba cómo S analizaba con gran atención la trayectoria y el rodamiento de los objetos.

Tras quince minutos de exploración, transitamos a la construcción de carritos. Usamos papel Kraft como base para sentarnos y trabajamos con cajas de medicina, palillos de madera y las taparrosas. La actividad requería que las madres perforaran el cartón y las tapas con un punzón metálico para crear los ejes. Durante el proceso, Niño S observaba mis movimientos con fascinación. Debido a que algunas perforaciones eran estrechas, utilicé un soplete para calentar el punzón; aproveché el momento para explicarle a S la importancia de la seguridad y la supervisión adulta al usar fuego.

El montaje presentó un desafío técnico: la altura de los ejes no siempre permitía que las llantas tocaran el suelo. Esta dificultad nos llevó a una reflexión colectiva con las madres sobre las medidas y la simetría necesarias para que el carro funcionara. En ese instante, comenté: **“¡Este es el principio de la ciencia, la ingeniería y la creatividad!”**. La frase impactó a las madres; una de ellas confesó, sorprendida, que nunca lo había visto desde esa perspectiva. Mientras tanto, Niño S intentaba perforar su propia caja con un palillo, imitando nuestras acciones, lo que generó un gesto de asombro en Mamá J al ver la iniciativa y capacidad de observación de su hijo.

Debido a que el pegamento tardaría demasiado en secar, decidimos dejar los carritos a un lado y pasar a la pintura dactilar sobre cajas sobrantes. Nuevamente surgió la tensión entre los niños por el uso de los colores y la falta de recipientes individuales. Finalmente, el caos cedió ante la creación: pintamos con los dedos las cajas y el papel Kraft. Aunque las madres intentaban limpiar constantemente las manos de los niños, ellos regresaban al color con entusiasmo. Invité a las adultas a participar, pero Mamá J se bloqueó: **“No sé qué pintar, no se me ocurre nada”**. Respeté su sentir y no insistí.

Para disipar la tensión creciente entre los pequeños, introduje gises. La propuesta fue un éxito; ambos se volcaron a este nuevo material, aunque M prefirió experimentar combinando la pintura acrílica con los gises. Al finalizar la sesión, recogimos el material y cantamos la canción de despedida. Ante la inquietud de los niños por sus carritos, les propuse llevarlos conmigo para que secaran correctamente y entregárselos en la última sesión. Aceptaron con una sonrisa, depositando sus creaciones en mi bolsa con total confianza.

Profundización

Interacciones clave:

- Disputa por taparrosas → necesidad de distribución y reglas.
- Construcción de carritos: resolución de problema técnico (altura de ejes) → **pensamiento práctico compartido.**
- Interés infantil por herramientas (punzón, soplete) → observación atenta del hacer adulto.

Ejes analíticos:

- **Vínculo:** se construye en el hacer conjunto (madre-niño).
- **Escucha:** adultas comienzan a reconocer procesos, no solo resultados.
- **Negociación:** mediada por la tarea (ajustar diseño para que funcione).

Lectura teórica inicial:

- Aprendizaje situado y construcción de conocimiento en la acción.

Sesión 8

Objetivo: Cerrar el proceso de los talleres mediante una actividad colectiva que integrara juego, convivencia y recuperación de experiencias previas.

Lugar: Parque cercano al CDC (cambio de sede por cierre institucional)

Asistentes:

Abuela L, Abuela M, Mamá J, Mamá G, Papá A, Niño M, Niño S, Niña MS, Niña EZ, Niña C

Materiales: Carritos elaborados previamente, pintura (rosa, azul, café), gises, cajas, taparrosas, palillos, silicón, alimentos compartidos.

Inicio

La sesión se reconfigura debido al cierre inesperado del CDC. A partir de la propuesta de una madre, el grupo decide trasladarse a un parque.

Se realiza exploración del espacio, identificando distintas áreas (juegos infantiles, canchas, aparatos de ejercicio, zona de mesas). Se elige trabajar en las mesas por condiciones de comodidad para adultas.

Se establece contacto con policía para seguridad.

Desarrollo

1. Pintura y reconstrucción de carritos

Se retoma actividad de sesión anterior. Niños pintan libremente; adultas intentan regular el uso de materiales (evitar ensuciarse).

Se presentan dificultades técnicas (armado), donde la facilitadora interviene.

2. Tensiones en torno al cuerpo y limpieza

Adultas insisten en evitar que las niñas y los niños se ensucien. Niñas exploran pintura con el cuerpo; se generan intentos de control (limpieza, restricción del movimiento).

3. Construcción de carreteras (traslado a cancha)

Se propone ampliar el juego mediante dibujo de carreteras con gis. Se observa mayor libertad corporal y expansión del juego simbólico.

Niñas y niños incorporan elementos como casas, personas, doctor.

4. Juego con carritos

Se integran carritos al espacio dibujado → juego narrativo y simbólico.

5. Momento de comida (convivio)

Se comparten alimentos. Aparecen dinámicas de cuidado (lavado de manos, compartir comida).

Se integran nuevos actores (papá y abuela).

6. Juego en área infantil

Niñas y niños exploran juegos del parque. Se observan diferencias en autonomía, riesgo y acompañamiento.

Cierre

Despedida colectiva, agradecimiento y apertura a posibilidad de continuidad del proyecto (incluso en casas particulares).

Descripción

Esta sesión estuvo marcada por un cambio imprevisto. El 11 de diciembre, el administrador del CDC me informó vía WhatsApp que el personal sindicalizado tendría el día libre, suspendiendo las actividades del centro. Al ser la segunda cancelación consecutiva sin previo aviso, expresé mi inconformidad, a lo que recibí como respuesta que ni ellos mismos

estaban enterados. Dado que las madres habían organizado un convivio, decidí no cancelar. Una de las madres sugirió trasladar el encuentro a un parque cercano, propuesta que fue aceptada por el resto del grupo.

Nos reunimos en un parque ubicado frente a una iglesia, flanqueado por un sector de policía. El entorno era complejo: el ruido de un puesto de frutas con música alta y un grupo ensayando cantos religiosos generaban un ambiente saturado. El parque se divide en cuatro áreas: juegos infantiles con piso amortiguante, gimnasio para adultos, canchas techadas y una zona elevada con mesas de cemento. Siguiendo un consejo de Mamá G sobre la seguridad, solicité al jefe del cuadrante policial que realizaran rondines durante nuestra estancia, a lo cual accedió amablemente.

Mientras esperábamos al grupo, preparé los materiales. Al llegar Niño S, Mamá J, la Abuela L y las niñas MS, EZ y C, iniciamos con la devolución de los carritos elaborados la sesión anterior. Explicué a los recién llegados el proceso de construcción con materiales reciclados (cajas de medicina y taparrosas) y procedimos a la etapa de pintura.

En esta fase emergieron tensiones sobre el **control del cuerpo y la limpieza**. MS comenzó a pintar con entusiasmo, pero su abuela, molesta porque la niña se manchaba las manos, pidió a la adolescente C que interviniera. C, bajo la mirada vigilante de la abuela, intentó limpiar a MS apresuradamente y convencer a EZ de no usar toda la mano para pintar. Esta actitud se replicó en las otras madres: J y G lanzaban advertencias constantes sobre no ensuciarse la ropa ni la mesa, recordándoles que en el parque no había agua disponible.

Para distender el ambiente y compartir algo de mi bagaje personal, les narré una anécdota sobre Alexander Calder y sus móviles. Les conté cómo, en una exposición, mi acompañante y yo soplamos las piezas para verlas en movimiento —tal como el artista pretendía—, lo que provocó que un guardia nos reprendiera. Con este relato buscaba validar la transgresión creativa y el movimiento. Las madres reaccionaron con gestos tímidos o distracción, mientras que los niños me escucharon con genuino interés.

La actividad técnica continuó con el pegado de llantas utilizando silicón caliente, una mejora sugerida previamente por Mamá G. Mientras el pegamento secaba, abrí un diálogo sobre

las carreteras. Ante el desconocimiento inicial de los niños, les expliqué que son caminos que conectan lugares, usando la calle aledaña como referencia. Finalmente, los invité a trasladarnos a las canchas de fútbol para "construir" nuestras propias carreteras. En el trayecto, Niño M reafirmó su autonomía al rechazar que lo tomara de la mano: **"No, Xóchitl, yo"**, permitiéndome únicamente guiarlo para sortear los obstáculos del terreno.

Llegamos a las canchas y el espacio se transformó en un lienzo: **"Ahora tenemos toda esta superficie para dibujar nuestras carreteras"**. Repartí gises de colores y, de inmediato, niñas, niños y adultas comenzaron a trazar. La Abuela L mantenía su guardia respecto a la limpieza, repitiendo constantemente a MS y EZ que no se tiraran al suelo. Para incentivar la creación, comencé a dibujar mi propia casa y una tienda cercana; pronto, las madres se sumaron proponiendo dibujos de sus hogares y conectando los trazos para unir todas las rutas. La cancha se llenó de vida con figuras de doctores y transeúntes.

Mientras jugábamos, Mamá G tuvo que ausentarse para buscar un sanitario; tras ser rechazada en la iglesia y locales cercanos, caminó hasta un supermercado lejano. En su ausencia, recuperamos los carritos para estrenar las carreteras. La emoción fue total, aunque no exenta de incidentes: el auto de Niño S sufrió un "accidente" al perder una llanta. Lo reparamos rápidamente con silicón, transformando el desperfecto en un momento de juego de "taller mecánico" donde Mamá J colaboró sosteniendo la pieza para que secara.

La exploración del espacio continuó con un diálogo sobre mi hogar. Cuando mencioné que vivo en un edificio de techo plano, las niñas se asombraron y MS decidió "construirle" un techo a mi dibujo. El Niño M, empoderado por la amplitud del lugar, corrió al otro extremo de la cancha para reclamar su propio espacio creativo: **"Tienes toda la cancha para pintar donde quieras"**, le dije, y él aprovechó cada metro.

Al acercarse la hora de la comida, las familias se reunieron en las mesas. Noté un momento pedagógico espontáneo durante el aseo de manos: Niño S, más habituado al lavado,

mostraba movimientos precisos que Niño M comenzó a imitar con atención. Compartimos los alimentos en una mesa común: papaya, jícama, yogurt y nuggets de pollo que fueron el éxito entre las niñas. Mamá G regresó exhausta por la caminata, integrándose al grupo justo cuando llegaron la Abuela M y el Papá A.

La comida propició un intercambio social revelador. Las familias descubrieron que vivían en el mismo sector (FOVISSSTE) y, aunque se habían visto en el parque anteriormente, nunca habían interactuado. El taller logró romper ese anonimato, creando promesas de futuros encuentros vecinales. También aclaramos una duda recurrente de Mamá J: por qué el Niño M me llamaba **“Choquitl”**. Le expliqué que es su forma de pronunciar mi nombre, un reto fonético que las niñas también intentaron superar entre risas.

Para cerrar, nos trasladamos al área de juegos. Tras sortear una pendiente donde la adolescente C demostró su rol de cuidadora ayudando a los más pequeños, los niños se adueñaron de las resbaladillas. Niño S lanzaba su carrito desde lo alto, celebrando con gritos cada "vuelo". En el sube y baja, C y yo mediamos la experiencia para que MS y EZ jugaran con seguridad, mientras invitábamos a los niños a integrarse. Finalmente, con la llegada de su padre, Niño M le extendió la mano para que lo acompañara hasta la cima de la resbaladilla. Ante la duda de Papá A, quien bromeó diciendo que era demasiado grande para subir, el pequeño insistió. Tras intercambiar un par de miradas cómplices, el padre accedió: se colocó en posición de lanzamiento, abrazó a M por detrás y ambos se deslizaron juntos. Este momento de seguridad fue el impulso que M necesitaba, pues a partir de ahí se dedicó a recorrer y conquistar cada resbaladilla del parque con total autonomía.

Mientras tanto, las niñas continuaban explorando el espacio y Niño S seguía con su dinámica de lanzar el carrito antes de deslizarse; en varias ocasiones, me coloqué al final del tobogán para recibir el juguete y evitar que saliera catapultado.

Hacia el final, ocurrió un momento significativo: Niño S llamó a M por su nombre y este le respondió de la misma manera. Fue la primera y única vez en todo el proceso que escuché a los niños reconocerse y llamarse directamente por sus nombres, sellando así el vínculo social que el taller ayudó a construir.

Interacciones relevantes

- Cambio de espacio → transforma dinámicas de participación
- Tensión constante entre exploración infantil y control adulto
- Aparición del padre → modifica dinámicas de riesgo y confianza
- Juego colectivo más libre en espacio abierto
- Construcción previa (carritos) se resignifica en el juego
- Los niños comienzan a nombrarse entre sí (emergencia de vínculo entre pares)

Observaciones

- El espacio configura la interacción (no es neutro)
- El cuerpo infantil se expande cuando disminuye el control
- Adultas oscilan entre cuidado, control y apertura
- El juego simbólico se complejiza cuando hay continuidad entre sesiones
- El acompañamiento adulto puede habilitar o limitar la experiencia

Ajustes / aprendizajes

- Anticipar condiciones materiales (agua, baño)
- Considerar el espacio como parte central del diseño
- Flexibilidad como elemento clave del dispositivo
- Importancia del cierre como momento relacional, no solo operativo

Versión analítica

Interacciones clave

- **Control del cuerpo vs exploración:** insistencia adulta en limpieza → tensión con necesidad infantil de experimentar con pintura
- **Intervención indirecta de la facilitadora:** modelaje (pintar con dedos) como estrategia no confrontativa
- **Espacio abierto:** habilita mayor movimiento, hay ruido y menor regulación
- **Figura paterna:** posibilita toma de riesgo (resbaladilla) → acompañamiento como mediación emocional
- **Objeto (carrito):** pasa de conflicto al objeto de juego compartido → resignificación

Ejes analíticos

Vínculo

Se fortalece en experiencias compartidas (comida, juego, construcción). La presencia del padre muestra cómo el acompañamiento puede transformar la confianza infantil.

Escucha

Aparece de manera parcial: mientras la facilitadora reconoce la acción infantil, algunas adultas continúan priorizando normas de limpieza y control.

Negociación

Se expresa en micro-decisiones: dónde jugar, cómo usar materiales, cuándo moverse de espacio. En general, sigue mediada por la autoridad adulta, aunque con aperturas en el juego.

Lectura teórica inicial

- Winnicott: objeto transicional (carrito)
- Bruner: construcción de significado en la acción
- Perspectivas sobre cuerpo y regulación
- Adultocentrismo en el uso del espacio y control del cuerpo

