



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: Dispositivo de juego y familia: estrategias
psicopedagógicas en un dispositivo público para familias en San
Carlos de Bariloche**

Autoras:

Ralle, María Victoria – N° DNI 41.985.392

Ferrario, Ana Sofia – N° DNI 37.362.091

Tutora:

Prof. María Paula Laffon

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
13/07/2026**

Firma de autoras

A blue ink signature of Victoria Ralle, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke.

Victoria Ralle

A blue ink signature of Ana Sofia Ferrario, featuring a large, stylized 'S' followed by the letters 'o' and 'f'.

Ana Sofia Ferrario

Título:

**Dispositivo de juego y familia: estrategias
psicopedagógicas en un dispositivo público para
familias en San Carlos de Bariloche**

Autora: María Victoria Ralle

Firma:

Autora: Ana Sofia Ferrario

Firma:

Tutora: María Paula Laffon

Firma:

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestra tutora, Profesora María Laura Laffon, por acompañarnos y guiarnos durante todo este proceso, brindándonos sus conocimientos, orientación y valiosas sugerencias para la elaboración de esta tesina.

A cada una de las personas entrevistadas, les agradecemos por su compromiso, predisposición y tiempo, así como por compartir sus experiencias y saberes, que enriquecieron esta investigación.

Por último, agradecemos profundamente a nuestras familias y compañeras, quienes fueron un sostén fundamental y nos acompañaron en cada etapa de este recorrido.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias psicopedagógicas implementadas por profesionales en un dispositivo público de juego para familias y bebés en San Carlos de Bariloche. El estudio se centró en el dispositivo “La Guagua”, entendido como un espacio de juego y crianza en el que se articulan dimensiones clínicas, educativas y comunitarias orientadas al acompañamiento de la primera infancia. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de campo, descriptivo-interpretativo, con diseño de estudio de caso centrado en el dispositivo público “La Guagua”. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres profesionales que participan en el dispositivo. Los resultados evidenciaron que las estrategias psicopedagógicas no se presentan como técnicas estandarizadas, sino como prácticas situadas, flexibles y sensibles a cada escena de juego. Entre ellas se destacan la observación, la escucha, la intervención sutil, la disponibilidad corporal y afectiva, y la construcción de un ambiente que habilita el encuentro entre niños, familias y profesionales. Asimismo, se observó que el juego ocupa un lugar fundamental como derecho, lenguaje y experiencia subjetivante, favoreciendo procesos de exploración, simbolización, vínculo y participación familiar. Se concluye que el dispositivo analizado constituye un espacio significativo para pensar la intervención psicopedagógica en contextos públicos y comunitarios, ampliando su campo de acción más allá de los ámbitos escolares o clínicos tradicionales.

PALABRAS CLAVE: juego, familia, estrategias psicopedagógicas, dispositivo público, primera infancia.

Índice

Introducción	7
Marco teórico	11
Dispositivo	11
Dispositivo público	12
El juego en la infancia	13
Derecho al juego y su importancia en el desarrollo infantil	15
Influencia del contexto social y cultural en las prácticas lúdicas	16
La familia	17
Rol del adulto y la familia en la mediación del juego	18
Función materna y paterna	19
Estrategia psicopedagógica	20
El abordaje clínico psicopedagógico en la primera infancia	21
Aprendizaje	22
Subjetivación y aprendizaje: el niño como sujeto deseante	23
El juego como escena de simbolización	24
Encuadre y clínica psicopedagógica: un posicionamiento ético	26
Metodología	28
Problema	28
Objetivos	28
Objetivo general	28
Objetivos específicos	28
Enfoque metodológico	28
Diseño y alcance	28

Participantes	29
Instrumento de recolección de datos	29
Procedimientos	30
Análisis de datos	31
Consideraciones éticas	31
Resultados	33
Conclusiones	43
Referencias bibliográficas	48
Anexos	51
Anexo I. Protocolo de entrevista semiestructurada	51
Anexo II. Nota de autorización	53
Anexo III. Consentimiento informado	54

Introducción

El juego constituye una experiencia central en la vida infantil. A través de él, los niños y las niñas exploran el mundo, construyen vínculos, despliegan modos de simbolización, elaboran vivencias y comienzan a inscribirse en una trama social, afectiva y cultural. Lejos de reducirse a una actividad recreativa, el juego se puede comprender como un lenguaje propio de la infancia y como una vía privilegiada para el desarrollo subjetivo, vincular y cognitivo. Pensar el juego desde la psicopedagogía implica atender a lo que el niño hace cuando juega, como también a las condiciones que posibilitan u obstaculizan esa experiencia.

En los primeros años de vida, el juego se encuentra profundamente ligado a la presencia de otros significativos. El bebé y el niño pequeño no juegan en soledad absoluta, sino en el marco de escenas sostenidas por adultos, espacios, objetos, palabras, gestos y miradas que habilitan o dificultan su despliegue. Por esta razón, el juego en la primera infancia no puede pensarse únicamente como una capacidad individual, sino como una construcción relacional. Allí donde un adulto acompaña, ofrece presencia, sostiene el ambiente y permite la exploración, se generan condiciones para que el niño pueda encontrarse con otros, con los objetos y con su propia posibilidad de crear.

Desde esta perspectiva, los dispositivos públicos de juego adquieren una relevancia particular. Especialmente en contextos sociales atravesados por desigualdades materiales, habitacionales, culturales o simbólicas, el acceso al juego no siempre se encuentra garantizado.

Si bien el juego es reconocido como un derecho de la infancia, su ejercicio efectivo requiere condiciones concretas: espacios disponibles, tiempos habilitados, materiales adecuados, adultos presentes y políticas públicas que reconozcan la importancia de jugar desde los primeros años de vida. En este marco, los espacios comunitarios orientados al juego y la crianza pueden constituirse como escenarios de cuidado, encuentro y subjetivación.

En este sentido, la presente investigación analiza el dispositivo “La Guagua” desde la perspectiva de las profesionales entrevistadas, por lo que los resultados se circunscriben a sus discursos, experiencias y modos de significar las prácticas psicopedagógicas desarrolladas en dicho espacio.

Los antecedentes seleccionados se organizan en torno a tres ejes: el juego como derecho, los dispositivos comunitarios de intervención y el rol de los adultos en la mediación de las experiencias lúdicas.

Diversos estudios abordaron el juego infantil desde su dimensión comunitaria, social y vincular. Barrera (2024), en su trabajo sobre el acceso al juego como derecho en una experiencia comunitaria para el desarrollo en las infancias, permite reconocer la importancia de generar propuestas sostenidas territorialmente, en las cuales el juego no sea considerado una actividad secundaria, sino una práctica ligada a la participación, al desarrollo y a la promoción de derechos. Este antecedente resulta significativo para pensar el modo en que los espacios comunitarios pueden alojar a las infancias y producir condiciones reales para el ejercicio del derecho al juego.

En una línea similar, Moro (2023) analiza la ludoteca y el cuentacuentos como dispositivos de intervención comunitaria con infancias en espacios de salud de un barrio de Córdoba Capital. Su trabajo permite advertir que las propuestas lúdicas, cuando se sostienen desde una perspectiva comunitaria, no solo promueven el juego, sino también la participación infantil, la construcción de vínculos y la apropiación de espacios compartidos. Este antecedente aporta elementos relevantes para comprender cómo los dispositivos públicos pueden articular el juego con el cuidado, la salud, la comunidad y el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho.

Por su parte, Gschwind (2022) estudia los juegos y espacios lúdicos en niños y niñas de diferentes contextos, mostrando que las prácticas de juego no se desarrollan de manera homogénea, sino que se encuentran atravesadas por variables sociales, culturales, económicas, etarias y de género. Sus resultados permiten pensar que el acceso a determinados espacios, materiales y experiencias lúdicas depende en gran medida de las condiciones de vida de cada niño y de su entorno. Este aporte resulta importante para la presente investigación, ya que permite situar el juego como una práctica histórica y socialmente condicionada, y no como una experiencia universal abstracta.

Asimismo, Paolicchi et al. (2021), en su estudio sobre el juego y la función de los adultos cuidadores en contexto de pandemia, destacan la relevancia del adulto como sostén de la experiencia lúdica. A partir del análisis de juegotecas virtuales, las autoras muestran que el juego favorece la aceptación de límites, el desarrollo de la

empatía, los vínculos familiares y las relaciones entre pares. Este estudio permite recuperar la importancia de los adultos cuidadores y de las mediaciones que hacen posible el jugar, especialmente en situaciones donde las condiciones habituales de encuentro se ven modificadas o restringidas.

Si bien estos estudios permiten reconocer la relevancia del juego en contextos comunitarios y el lugar de los adultos en su mediación, se advierte un área aún poco explorada en torno a las estrategias psicopedagógicas concretas que se construyen en dispositivos públicos de juego destinados a familias y bebés.

En este marco, la presente investigación se centra en el dispositivo “La Guagua”, entendido como un espacio público de juego y crianza para familias y bebés en San Carlos de Bariloche, donde se articulan dimensiones clínicas, educativas y comunitarias. Desde una mirada psicopedagógica, se busca comprender cómo las prácticas profesionales allí desplegadas generan condiciones para el juego, el vínculo, la participación familiar y el acompañamiento de la primera infancia.

El objetivo general consiste en analizar las estrategias psicopedagógicas implementadas por profesionales en un dispositivo público de juego para familias y bebés en San Carlos de Bariloche. De este objetivo se desprenden tres objetivos específicos: caracterizar el dispositivo público de juego y las actividades que se realizan con las familias y bebés; identificar las estrategias psicopedagógicas empleadas por los profesionales en la intervención con familias y sus bebés; y conocer la formación profesional y los saberes específicos sobre desarrollo infantil que tienen las psicopedagogas que integran el equipo del dispositivo.

En función de los objetivos planteados, la investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo, diseño de campo no experimental y corte transversal. Asimismo, se configura como un estudio de caso situado, centrado en el dispositivo público “La Guagua”, en tanto se analiza una experiencia específica de intervención psicopedagógica comunitaria a partir de la perspectiva de profesionales que participan en dicho espacio. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y el análisis se organizó a partir de categorías vinculadas con los objetivos específicos de la investigación.

Con relación al orden del trabajo, este se organiza en apartados bien diferenciados. Se inicia con el desarrollo del marco teórico, en el cual se abordan las

nociones de dispositivo, del juego en la infancia, de la familia, de las estrategias psicopedagógicas y del abordaje clínico psicopedagógico en la primera infancia. Estos ejes permiten construir una base conceptual desde la cual interpretar las prácticas relevadas en el trabajo de campo.

Luego se presenta el apartado metodológico, donde se explicitan el problema de investigación, los objetivos, el enfoque, el diseño, el alcance, los participantes, el instrumento utilizado, los procedimientos de recolección de datos, el modo de análisis y las consideraciones éticas que orientaron el proceso. Luego, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas, articulados con los aportes teóricos y los antecedentes seleccionados.

Finalmente, se presentan las conclusiones, en las cuales se recuperan los principales hallazgos de la investigación, se realiza una lectura psicopedagógica de los mismos, se explicitan los aportes del estudio, sus limitaciones y posibles líneas futuras de indagación.

De esta manera, la presente tesina busca aportar a la reflexión sobre el lugar de la psicopedagogía en dispositivos públicos y comunitarios de juego, especialmente en el trabajo con familias y bebés. Pensar estas prácticas permite ampliar la mirada sobre los campos posibles de intervención psicopedagógica, reconociendo que el aprendizaje, el desarrollo y la subjetivación no acontecen únicamente en espacios escolares o clínicos tradicionales, sino también en escenarios comunitarios donde el juego, el cuerpo, la palabra y el vínculo se constituyen en condiciones fundamentales para que cada niño pueda desplegar sus posibilidades.

Marco teórico

Este trabajo tiene el propósito de explorar en profundidad las estrategias psicopedagógicas implementadas por profesionales en un dispositivo público, indagando cómo dichas prácticas se articulan con los procesos de desarrollo infantil desde una perspectiva clínica y comunitaria. Para ello, este marco teórico recupera aportes de la psicopedagogía, el psicoanálisis, las ciencias sociales y las políticas de

infancia para abordar los siguientes ejes: el concepto de dispositivo, el juego como lenguaje y derecho, el rol de la familia y las funciones parentales, y finalmente, la intervención psicopedagógica desde una perspectiva clínica y comunitaria, con foco en el aprendizaje como proceso subjetivante.

Dispositivo

El concepto de *dispositivo*, proveniente de la tradición foucaultiana y retomado por autores del campo educativo como Nicastro (2006a), se aleja de una concepción técnica o meramente organizacional. Esta autora propone entender los dispositivos como operadores simbólicos, técnicos y políticos que configuran modos de intervención, es decir, formas de mirar, actuar e incidir sobre las instituciones y los sujetos. Así, un dispositivo no es un mero conjunto de acciones o herramientas, sino una forma de producción de sentido y subjetividad.

En el campo de la clínica psicopedagógica, el dispositivo se configura como una herramienta central para generar condiciones que habiliten la escucha, la simbolización y la subjetivación. Lejos de aplicar técnicas estandarizadas, el profesional construye un dispositivo singular y situado, atento a la historicidad de cada sujeto y a la complejidad de los vínculos que lo atraviesan.

Como plantea Schlemenson (2009b), el dispositivo no es solo un marco organizativo, sino una apuesta clínica que hace lugar al deseo, al malestar, a la palabra y al juego. Su diseño implica la organización del encuadre, la disposición de tiempos y espacios, la disponibilidad de recursos simbólicos, y la apertura a lo inesperado.

Desde esta perspectiva, el dispositivo permite alojar al sujeto, interpretar sus manifestaciones y construir una experiencia compartida de intervención. No se trata de aplicar protocolos, sino de habilitar un espacio en el que algo del orden de lo subjetivo pueda advenir. Para Sarlé (2024), es precisamente esta lógica artesanal, clínica y comunitaria la que da potencia a los dispositivos en el trabajo con la infancia, en especial cuando se despliegan en territorios atravesados por la desigualdad.

Dispositivo público

Los dispositivos públicos de juego tales como juegotecas, ludotecas, talleres o espacios comunitarios, no constituyen meramente lugares destinados a la recreación.

Son contextos complejos, donde se configuran vínculos, se aloja la singularidad de cada niño y se habilitan experiencias subjetivantes.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos dispositivos funcionan como intervenciones interdisciplinarias orientadas a acompañar el desarrollo infantil en contextos de vulnerabilidad. Para Moro (2023), su función central consiste en posibilitar las condiciones necesarias para que el juego se despliegue, promoviendo la vinculación familiar y el sostenimiento de la subjetividad en formación.

Cuando estos espacios son organizados por el Estado o por instituciones comunitarias, se inscriben además en un marco de políticas sociales y de acceso a derechos, que busca garantizar condiciones dignas de participación para todos los niños, especialmente aquellos en situación de exclusión. En este sentido, los dispositivos públicos no solo apuntan a intervenir sobre la infancia, sino también a transformar los entornos que la constituyen.

La noción de dispositivo en Nicastro (2006a) se vincula con la idea de generar condiciones para la producción de subjetividad, aprendizaje y transformación en contextos sociales. Desde esta perspectiva, el dispositivo puede entenderse como un entramado de prácticas, saberes, roles y relaciones que organiza una situación concreta, pero que, a la vez, la abre a la posibilidad de ser resignificada. No se trata simplemente de un recurso técnico, sino de una construcción relacional que se da en el encuentro entre sujetos, atravesada por dimensiones históricas, institucionales y políticas.

En esta línea, el dispositivo puede pensarse como una puesta en acto: una situación creada para provocar desplazamientos en las formas habituales de vínculo o de interpretación. Desde esta perspectiva, un taller, un grupo de reflexión o incluso un juego pueden constituirse en dispositivos, siempre que habiliten un movimiento subjetivo y colectivo.

Desde la perspectiva de Nicastro (2006a), el dispositivo también puede pensarse en su dimensión social y política. No se trata solo de intervenir sobre un individuo, sino de generar un espacio compartido donde la comunidad se piense y se reconstruya a sí misma. El dispositivo comunitario apunta a habilitar la palabra, el encuentro y la participación activa de los sujetos en la transformación de sus propias

condiciones de existencia. Así, estos dispositivos operan como escenarios de producción colectiva de sentido y de construcción de lazos sociales.

Por ejemplo, un dispositivo comunitario puede desplegarse en un barrio a través de talleres de crianza, actividades artísticas o espacios de juego compartido, en los cuales los participantes no solo reciben una intervención externa, sino que también producen un saber común sobre su realidad. Desde la perspectiva de Nicastro (2006a), estos dispositivos adquieren potencia en la medida en que activan la dimensión colectiva y transforman la relación de los sujetos consigo mismos y con los otros.

Mientras que el dispositivo refiere a la organización de un escenario de intervención que habilita nuevos sentidos y experiencias, el dispositivo comunitario introduce la perspectiva de lo colectivo, donde la transformación subjetiva se liga indisolublemente a la construcción del lazo social y a la posibilidad de incidencia en lo comunitario.

El dispositivo abordado en este trabajo, “La Guagua”, puede comprenderse como una propuesta que articula lo clínico, lo educativo y lo comunitario, generando condiciones para que el juego emerja como práctica subjetivante. En este marco, el dispositivo se constituye como una red de relaciones, funciones y decisiones que habilitan o no, ciertos recorridos.

El juego en la infancia

El juego va mucho más allá de ser considerado simplemente como una mera actividad recreativa o fuente de entretenimiento. Es un espacio simbólico donde los niños pueden expresarse, aprender, construir vínculos afectivos y desarrollarse de una manera integral. Así, es que, a través del juego, el niño no solo refleja el mundo que lo rodea, sino que lo transforma y le da nuevos significados, desplegando así su imaginación, emociones y capacidades cognitivas.

Desde una lectura psicoanalítica, Winnicott (1971), citado en Portalatin (2020), conceptualiza el juego como un fenómeno que ocurre en un “espacio transicional”, un territorio intermedio entre la realidad interna del niño y el mundo exterior. En este espacio de creatividad y aprendizaje, el niño explora sin exigencias adaptativas, desplegando libremente su mundo simbólico.

Portalatin (2020) explica que para que esta experiencia propia del juego sea posible, el niño debe haber contado con una figura cuidadora que le ofrece un apoyo emocional constante y afectuoso, lo que Winnicott llamó “madre suficientemente buena”, un entorno de juego, en el que el niño no solo refleja sus emociones, sino que a través del juego puede simbolizarlas y transformarlas.

Este proceso simbólico es esencial, ya que permite al niño crear, simbolizar y procesar sus emociones. En este sentido, Winnicott (1971), citado en Portalatin (2020), plantea que el juego es fundamental para un desarrollo emocional equilibrado, saludable, ya que implica que el niño ha alcanzado una madurez interna que le permite diferenciar su mundo interno del externo sin experimentar angustias.

Para la psicopedagogía, el juego representa un lenguaje propio que abre una ventana hacia la subjetividad infantil, y se convierte en una herramienta invaluable para la intervención clínica y educativa. A través del juego, los profesionales logran establecer un vínculo de confianza donde el niño se siente habilitado para explorar y expresar, al tiempo que se implementan límites adecuados a su estadio evolutivo (Öfele, 2017, citado en Saley, 2021).

Para Saley (2021), el juego se presenta como un vehículo privilegiado para la observación y el acompañamiento psicopedagógico. Permite diseñar intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, y se adapta a las características y contextos particulares de cada niño. Desde esta misma perspectiva, Moro (2023) interpreta el juego como una práctica que no solo facilita aprendizajes, sino que construye subjetividad y promueve la socialización.

En los dispositivos comunitarios, el juego adquiere una dimensión cultural y vincular, permitiendo procesos de simbolización, regulación afectiva y apropiación del entorno. En este marco, un dispositivo lúdico se convierte en un entorno seguro y dinámico, una suerte de zona transicional, donde el niño puede jugar, expresarse y vincularse desde la confianza.

En iniciativas comunitarias como “La Guagua”, cobra particular relevancia la comprensión de que el juego nunca es un acto solitario. Su potencial transformador radica precisamente en la presencia del otro que acompaña, escucha y contiene, sin invadir ni dirigir.

Derecho al juego y su importancia en el desarrollo infantil

Hablar del derecho al juego implica referirse a la infancia en su expresión más genuina. El juego no constituye un mero añadido en la vida del niño; es una necesidad vital, tan fundamental como la alimentación, el afecto o los cuidados básicos. Según lo expresa Sarlé (2024) en un Boletín sobre la infancia para el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), el juego y la infancia son dos conceptos que inevitablemente van unidos.

En primer lugar, como actividad primordial en la vida infantil, el juego ha sido reconocido por diversas áreas del saber tales como la psicología, la pedagogía, la antropología y la psicopedagogía, como una praxis fundacional para el desarrollo integral (Sarlé, 2024). Esta autora, en consonancia, Barrera (2024) subraya, además, que el juego trasciende su carácter lúdico para convertirse en un canal privilegiado de comunicación del niño consigo mismo y con los demás, así como en una vía autónoma de construcción de conocimiento desde su subjetividad.

En segundo lugar, como derecho inherente a la niñez, el juego ha sido formalmente proclamado en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que estipula: “Los niños tienen derecho a jugar, descansar y participar en actividades recreativas adecuadas a su edad”, y posteriormente ampliado en la Observación General N° 17 del Comité de los Derechos del Niño (CDN, 2013), la cual establece las condiciones necesarias que los Estados deben garantizar para su pleno ejercicio (Sarlé, 2024). De igual manera, organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han reforzado esta concepción al promover el acceso al juego como un componente central del bienestar infantil, entendiendo que jugar no es solo una actividad placentera, sino un derecho al desarrollo integral, a la salud emocional y a la participación social (Barrera, 2024).

Barrera (2024), en su investigación, retoma esta mirada para subrayar que el juego constituye una vía privilegiada para el desarrollo emocional y social, especialmente en contextos comunitarios. En este sentido, los espacios públicos que lo promueven devienen en entornos de cuidado, encuentro e inclusión. La autora destaca, además, que dichos espacios fortalecen los lazos familiares y comunitarios, consolidando así la dimensión socioeducativa y política del juego en la infancia. Desde esta perspectiva, jugar no es únicamente una experiencia subjetiva: es una

práctica temprana de ciudadanía, una forma de participación activa y construcción de lo colectivo.

En consecuencia, en dispositivos comunitarios la cuestión no se limita a ofrecer materiales o juguetes. Se trata de generar condiciones reales tanto de tiempo, como de espacio, de respeto y de presencia, que posibiliten que el juego se despliegue con libertad. Esta apuesta también obliga a reconocer las desigualdades estructurales: no todos los niños acceden de igual modo al juego, especialmente en contextos atravesados por la pobreza, la exclusión o la vulneración sistemática de derechos.

Moro (2023), en la misma línea de ideas, muestra en su investigación de forma clara cómo estas propuestas, sostenidas desde políticas públicas, habilitan el ejercicio real del derecho al juego. No solo ofrecen recursos lúdicos, sino que crean espacios donde los niños pueden ser protagonistas, elegir, imaginar, compartir y sentirse escuchados.

Por su parte, desde una ética psicopedagógica comprometida con la dignidad infantil, garantizar el derecho al juego implica sostener una práctica del cuidado, que respete los tiempos y los procesos singulares de cada niño. Propiciar oportunidades lúdicas en espacios públicos y comunitarios es una manera concreta de reconocer la humanidad del niño, su derecho a expresarse, a ser escuchado y a desarrollarse en libertad (Moro, 2023).

Influencia del contexto social y cultural en las prácticas lúdicas

El juego no acontece en un vacío simbólico; por el contrario, se encuentra profundamente atravesado por el entramado social, económico y cultural que configura la vida de cada niño y su entorno. Las condiciones materiales de existencia, el acceso a recursos simbólicos, las normas de género, las representaciones sociales sobre la infancia, e incluso la disponibilidad de espacios adecuados, condicionan y moldean las posibilidades lúdicas. Por ello, pensar el juego de manera aislada, como si fuera una experiencia neutra o universal, es negar todo aquello que lo condiciona.

Fiorotto (2021), en una investigación con niños de entre 6 y 12 años, demuestra que las elecciones lúdicas están profundamente marcadas por factores como el género, el contexto geográfico y las condiciones socioeconómicas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que a través del juego se manifiestan desigualdades, estereotipos y también posibilidades.

Desde una mirada psicopedagógica crítica, se impone la necesidad de leer el juego como una práctica situada, cargada de sentido, donde los sujetos despliegan su deseo, pero también enfrentan sus límites. Esta lectura exige que los dispositivos públicos de juego no se limiten a ofrecer juguetes o actividades, sino que interroguen críticamente qué juegos son posibles, para quiénes, en qué condiciones, y quiénes quedan excluidos de esas oportunidades.

En este marco, los dispositivos lúdicos comunitarios pueden funcionar como espacios reparadores. Cuando están adecuadamente diseñados y sostenidos, habilitan experiencias que en otros contextos se ven vedadas por la desigualdad estructural, la estigmatización o la ausencia de políticas públicas inclusivas. Se trata, en definitiva, de abrir escenarios donde todos los niños, sin distinción, puedan jugar, imaginar, compartir y sentirse incluidos.

El dispositivo “La Guagua”, objeto de análisis en este trabajo, se encuentra en un entramado social diverso, en el que coexisten sectores con amplio acceso a bienes culturales junto a otros atravesados por múltiples formas de vulnerabilidad. En este contexto, la intervención psicopedagógica adquiere una dimensión profundamente ética, donde cada niño pueda sentirse reconocido, alojado y partícipe, más allá de sus condiciones materiales de origen.

La familia

La familia representa el primer entorno de socialización del niño, siendo decisiva en su constitución subjetiva, afectiva y simbólica. Como destaca Eroles (1997), citado en Díaz (2025), este grupo inicial no solo garantiza la supervivencia física del infante, sino que también es la unidad básica donde se construye lo esencialmente humano. En este marco, se desarrollan las primeras experiencias vinculares y se configura el deseo del Otro, asentando las bases del desarrollo emocional, cognitivo y relacional

Enfoques psicopedagógicos actuales reclaman no concebir a la familia como una entidad homogénea, sino como un entramado histórico situado: atravesado por prácticas culturales, discursos y condiciones socioeconómicas que modelan distintas configuraciones familiares y sus diversas maneras de acompañar el crecimiento infantil (Díaz, 2025).

En entornos como los dispositivos públicos de juego, el rol de las familias adquiere una gran trascendencia. Ya no se las ve como meras espectadoras, sino como actores fundamentales en la co-construcción de esos espacios lúdicos y vinculares. Este enfoque reconoce a las familias como portadoras de saberes, deseos y prácticas que enriquecen las intervenciones y promueven transformaciones subjetivas tanto en niños como en adultos (Castillo-Bustos y Núñez-Naranjo, 2023).

Rol del adulto y la familia en la mediación del juego

El desarrollo del juego infantil se inscribe siempre en un entramado relacional y afectivo. El niño no juega en un vacío social, sino en el seno de un entorno que habilita o, por el contrario, inhibe, su despliegue lúdico. En este sentido, tal como lo expresan Paolicchi et al. (2021), la familia se establece como la primera instancia mediadora del juego, no solo por los recursos materiales que pueda proveer, sino por el marco simbólico y cultural que configura, y que permite al niño desplegar su deseo, su creatividad y su capacidad vincular.

Durante situaciones excepcionales, como la pandemia, esta función mediadora cobró aún mayor relevancia. Paolicchi et al. (2021), en su estudio sobre juegotecas virtuales, evidencian que la presencia emocional y la disposición de los adultos fueron determinantes para sostener espacios lúdicos en condiciones adversas. Los autores enfatizan que el rol del adulto en la mediación del juego resulta crucial para promover la empatía, el establecimiento de límites, los vínculos afectivos y la autorregulación emocional en la infancia, todos ellos aspectos esenciales del desarrollo integral.

En el ámbito de dispositivos públicos, esta función se complejiza, ya que los profesionales se posicionan como mediadores entre el niño, la familia y el propio dispositivo. Su tarea consiste en facilitar experiencias lúdicas significativas que promuevan el desarrollo infantil, cuidando la trama vincular que las sostiene.

En este sentido, el vínculo profesional-niño-familia se constituye como un trípode fundamental para que la intervención psicopedagógica adquiera densidad clínica y sentido subjetivo. Trabajar con las familias implica reconocerlas como actores protagónicos del proceso, promoviendo su participación desde un lugar activo. La labor psicopedagógica en espacios como “La Guagua” apunta precisamente a habilitar escenarios donde madres, padres y cuidadores puedan

reencontrarse con el juego como experiencia compartida, más allá de su rol normativo o de vigilancia.

Función materna y paterna

Desde una perspectiva psicoanalítica, las funciones materna y paterna no se circunscriben a roles biológicos o a presencias físicas concretas, sino que refieren a posiciones simbólicas esenciales para la constitución del sujeto. Ambas funciones operan desde los primeros momentos de la vida psíquica y resultan imprescindibles para el despliegue del deseo, la inscripción en el lazo social y el proceso de individuación.

Tal como lo explica Puchet (2008), la función materna representa al otro primordial, un sostén afectivo y físico inicial que posibilita la vida subjetiva. Esta función no se limita a cubrir necesidades básicas como el alimento o la higiene, sino que implica alojar al niño en un deseo que lo reconoce como sujeto único, aún antes de que pueda hablar. A través de esta función, el niño es mirado, nombrado e inscripto en una red simbólica, mediada por el gran Otro que simboliza el mundo circundante y desconocido.

Por su parte, la función paterna introduce un corte simbólico que permite la separación del binomio madre-hijo. Esta función habilita la entrada a la ley, a la alteridad, y facilita la inscripción del niño en un entramado social más amplio. Representa el límite que posibilita la emergencia del deseo propio y la estructuración del yo (Puchet, 2008).

Ambas funciones son necesarias y se entrelazan de forma complementaria. En contextos comunitarios como el dispositivo “La Guagua”, el profesional psicopedagogo puede oficiar como un tercero simbólico que sostiene o colabora con estas funciones cuando las condiciones familiares o sociales lo dificultan. Así, su tarea no se limita a asistir, sino que se inscribe en una práctica clínica que habilita al niño a ocupar un lugar en el mundo simbólico desde su singularidad.

Estrategia psicopedagógica

Las estrategias psicopedagógicas en contextos comunitarios como los dispositivos públicos no pueden pensarse como recetas fijas o fórmulas replicables, por el contrario, son flexibles. Son intervenciones profundamente situadas, que emergen desde la escucha y el vínculo, y que se adaptan a las particularidades de

cada grupo, cada familia, cada niño. Estas estrategias incluyen desde la observación atenta de las interacciones lúdicas, el diseño de propuestas que recuperen saberes culturales del entorno, el trabajo cercano con los adultos cuidadores, hasta la disponibilidad para sostener lo que emerge en el juego, incluso cuando no está previsto (Paolicchi et al., 2021).

En este sentido, dichas estrategias se definen tanto por sus acciones como por el modo en que se implementan y por los destinatarios a quienes se dirigen. Son prácticas cuidadosas, reflexivas y esencialmente humanas, que colocan a la infancia, la comunidad y el lazo como ejes estructurantes del trabajo psicopedagógico.

Esto es así, porque en definitiva lo que se busca no es simplemente facilitar el juego, sino generar condiciones donde cada niño y cada familia pueda sentirse mimada, acogida y acompañada en su proceso en particular. Como sostiene Moro (2023), estos espacios tienen la capacidad de transformar lo cotidiano en un escenario de cuidado, donde el juego deviene también una forma de reconocimiento, de pertenencia y de inscripción simbólica.

El rol psicopedagógico en estos dispositivos, entonces, va mucho más allá de proponer actividades lúdicas. Implica generar condiciones reales para que el juego pueda desplegarse con libertad, seguridad y creatividad. Supone observar sin invadir, acompañar sin dirigir y estar presente sin imponer.

Por su parte, Paolicchi et al. (2021) subrayan que estas intervenciones no solo impactan en el desarrollo infantil, sino que también fortalecen el entramado familiar y comunitario. Abrir un espacio de juego es también abrir un tiempo para mirar, escuchar y construir colectivamente, lo cual cobra especial relevancia en contextos de escasos recursos o donde las palabras, muchas veces, no alcanzan.

En la misma línea de pensamiento, el trabajo de Moro (2023) demuestra cómo el uso de dispositivos como los cuentacuentos y ludotecas en centros de salud no solo fomentó el juego, sino que potenció los vínculos y promovió una participación por parte de las familias. En estos espacios, el juego no se presenta como un mero entretenimiento, sino como una práctica cultural y relacional que posibilita la apropiación del espacio y la consolidación del lazo social. En consecuencia, la tarea psicopedagógica adquiere una dimensión política: una forma de habitar con otros, desde una posición horizontal, sensible y comprometida.

El abordaje clínico psicopedagógico en la primera infancia

En las últimas décadas, los modos de pensar la infancia y las formas de intervención han experimentado transformaciones significativas dando lugar a un proceso que, en las últimas tres décadas, se ha vuelto cada vez más complejo y diverso. Las prácticas de intervención temprana siguen estando atravesadas por distintos posicionamientos y concepciones teóricas que orientan las acciones profesionales. Desde la década del 90 comenzaron a configurarse formas alternativas de atención en la primera infancia, mientras algunas intervenciones psicopedagógicas se inscriben en enfoques que reconocen a los niños como sujetos de derechos, singulares y deseantes, otras aún reproducen miradas tutelares, asistencialistas o compensatorias (Sarlé, 2024).

Este cambio de paradigma nos invita a revisar críticamente los enfoques tradicionales y a adoptar una mirada clínica que ponga en el centro la subjetividad, el deseo y el entramado vincular que atraviesa a cada niño desde su nacimiento. Especialmente en los primeros años de vida, desde los 45 días hasta los dos años, etapa en la que se juegan procesos fundamentales para la constitución subjetiva.

Comprender la subjetividad infantil implica reconocer un complejo entramado de tensiones entre discursos, prácticas, instituciones y saberes que intentan definir la realidad social y los procesos subjetivos dentro de un contexto histórico y social específico. Esta subjetividad está en constante transformación, influida por la interacción con otros, las experiencias propias y los contextos culturales, incluyendo factores como los medios de comunicación, el consumo y las tecnologías (Espinoza, 2013).

Martínez (2010), citado en Espinosa (2013) señala que la subjetividad es una forma de ser y actuar en el mundo, creada y modificada históricamente a partir de la relación del sujeto con su entorno. Por otro lado, Palladino (2009) también citado por Espinosa (2013) destaca que la configuración de la subjetividad infantil se vincula estrechamente con las primeras experiencias y los vínculos afectivos, que son tanto productoras como productos de la subjetividad misma, estableciendo una relación intersubjetiva con los otros que va formando al niño o niña como sujeto.

En este orden de ideas, el rol del profesional no es neutral ni externo: su posicionamiento, su escucha y su disponibilidad emocional forman parte del

entramado vincular que se teje en cada experiencia de intervención. Por eso, pensar la primera infancia desde este enfoque implica asumir que toda práctica es también una práctica de cuidado.

El dispositivo “La Guagua”, se inscribe justamente en esta perspectiva. Se constituye como una propuesta educativa y comunitaria que parte del reconocimiento de las profundas desigualdades sociales que afectan a muchas familias, y responde con un enfoque de derechos desde la primera infancia. A través del juego, el arte y la cultura, se habilitan espacios donde el desarrollo infantil y la subjetivación en un entramado clínico, educativo y social.

En este marco, resulta necesario detenerse en ciertos conceptos clave como: crianza, educación y cuidado que, si bien suelen darse por sentados, requieren ser problematizados. Esto, debido a que estos términos no son neutros ni universales: tienen una carga histórica, social, cultural y política que es preciso desnaturalizar.

Por lo tanto, comprender su complejidad permite reconocer que la constitución subjetiva y la socialización no responden a un patrón único ni lineal, sino que se configuran como procesos complejos y dinámicos, que se extienden a lo largo de toda la vida. No obstante, en este trabajo se hará foco en los primeros años de vida, reconociendo la importancia de las intervenciones psicopedagógicas en este periodo crucial en cuanto pueden generar un impacto profundo y duradero.

Y sin desestimar las dimensiones escolares y sociales del desarrollo infantil, se abordarán, de manera particular, aquellas prácticas que se inscriben en la clínica psicopedagógica: intervenciones sensibles, situadas y orientadas a acompañar la subjetividad de cada niño en el contexto singular que habita.

Aprendizaje

El aprendizaje, desde una concepción clínica y subjetivante, no puede reducirse a la mera adquisición de contenidos o habilidades. Se trata de un proceso profundamente vinculado con la historia personal, el deseo, los vínculos y las condiciones simbólicas que lo hacen posible.

Cantú (2021) afirma que el aprendizaje no es una actividad neutra ni universal, sino una experiencia que se inscribe en la biografía de cada niño. Cada sujeto aprende desde su singularidad, en función de cómo se articula su deseo con el saber,

de los significados que le otorgan los adultos significativos a ese saber, y de las posibilidades que le brinda el entorno para apropiárselo.

En este sentido, el profesional psicopedagogo debe construir un encuadre que habilite el aprendizaje como experiencia subjetiva, y no como obligación o imposición externa. Esto implica acompañar, sostener, interpretar y, muchas veces, desarmar mandatos o bloqueos que obstaculizan la relación del niño con el saber.

Schlemenson (2009b) también aporta a esta perspectiva al señalar que el sujeto del aprendizaje no es un receptor pasivo, sino un productor activo de significaciones. El proceso de aprender es también un proceso de construcción de identidad, de inscripción en la cultura y de vinculación con el otro.

En el contexto del dispositivo “La Guagua”, se favorece el aprendizaje a través del juego, el vínculo y la palabra. No se trata de enseñar en sentido tradicional, sino de ofrecer condiciones para que cada niño pueda desplegar sus posibilidades, explorar el mundo, ensayar hipótesis y construir conocimiento desde su deseo y en relación con los otros.

Subjetivación y aprendizaje: el niño como sujeto deseante

La subjetivación es un proceso dinámico y complejo mediante el cual el niño se constituye como sujeto singular, inmerso en una red simbólica, afectiva y cultural. Este proceso comienza incluso antes del nacimiento y está atravesado por discursos familiares, prácticas de crianza, condiciones materiales y vínculos institucionales (Espinoza, 2013).

Desde la clínica psicopedagógica, según Cantú (2021), el aprendizaje no puede concebirse como un proceso meramente técnico o cognitivo, sino como una experiencia profundamente subjetiva. Aprender implica apropiarse del saber desde el deseo, en el marco de una historia particular. Cada niño se enfrenta a ese proceso desde su configuración singular, lo que exige al profesional atender a su subjetividad para interpretar sus modos de aprender y sus dificultades.

Aprender, entonces, es mucho más que incorporar conocimientos: es entrar en una escena simbólica donde se produce sentido. Esto requiere un encuadre que habilite la expresión, el deseo y la palabra. La intervención psicopedagógica que acompaña el aprendizaje debe construir estas condiciones y situar al niño en el centro, como protagonista activo.

Cantú (2021) afirma que tanto el diagnóstico como la intervención deben pensarse como procesos clínicos en los que se despliega la singularidad del sujeto, comprendiendo no solo lo que sabe, sino cómo habita ese saber desde su historia emocional, simbólica y cultural.

El juego como escena de simbolización

El juego es una herramienta privilegiada dentro de la clínica psicopedagógica. Constituye el lenguaje natural del niño, a través del cual se expresa, representa conflictos, tramita experiencias y ensaya soluciones. El juego permite organizar el pensamiento, explorar emociones y simbolizar el mundo circundante. No es solo una actividad placentera, sino una verdadera escena de producción subjetiva (Landeira, 1998). Este espacio lúdico actúa como escenario seguro donde se pueden abordar obstáculos, promover aprendizajes genuinos y desplegar la creatividad. En consecuencia, el juego es mucho más que un entretenimiento: es un medio de comunicación simbólica, un puente hacia los vínculos significativos y una vía de acceso al mundo interno del niño (Öfele, 2002).

Calmels (2004) sostiene que los juegos de crianza son prácticas cotidianas profundas donde “el cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño” y los actos lúdicos “constituyen una fuente inagotable de aprendizaje”. Estas manifestaciones no son actividades programadas ni requieren explicaciones verbales, emergen espontáneamente “a partir de un encuentro, de una necesidad”, activándose en el intercambio corporal y emocional.

Dentro de estas experiencias, los juegos de sostén se desarrollan “en, desde y sobre el cuerpo del adulto” (2004), y operan mediante la variación o pérdida de la referencia táctil para afirmar la confianza en quien sostiene. Los juegos de ocultamiento posibilitan que el niño enfrente la desaparición visual, promoviendo la elaboración de la permanencia y la ausencia. Los juegos de persecución implican que el niño se distancie del cuerpo amenazador para volver al cuerpo protector, experimentando tensión y seguridad de manera simultánea (Calmels, 2004).

Estos tres tipos de juego comparten las siguientes características: son corporales, espontáneos, transmitidos generacionalmente y requieren un acuerdo tónico-emocional, una sintonía corporal, para surgir como juego verdadero y significativo. Estos juegos crean un lenguaje vincular que sostiene la subjetividad,

regula emociones y fundamenta el aprendizaje psicomotor y afectivo en los primeros años de vida.

Mientras Calmels (2004) subraya el papel del cuerpo como territorio inicial de encuentro y lenguaje vincular, al sostener que este se construye en la interacción corporal entre el adulto y el niño, Rodolfo (1993) sitúa la constitución del sujeto en la relación con el significante, es decir, con la inscripción simbólica que antecede y atraviesa al niño. Así, ambos autores destacan dimensiones fundantes de la crianza: el cuerpo en acción y el lenguaje en su función estructurante.

Los juegos de crianza, en tanto prácticas corporales como los juegos de sostén, de aparición-desaparición o de persecución, introducen al niño en una trama de confianza, regulación y afecto. Calmels (2004) sostiene que estos juegos se activan en un “acuerdo tónico-emocional”, donde adulto y niño se reconocen en ritmos y tensiones compartidas. Este planteo puede ser leído en Rodolfo, quien señala que el niño no se constituye solo en la experiencia sensorial inmediata, sino en el hecho de ser “hablado” y anticipado en el discurso del Otro (Rodolfo, 1993).

En este sentido, el sostén corporal y el sostén simbólico aparecen como dimensiones inseparables en el proceso de subjetivación. Por ejemplo, en los juegos de aparición-desaparición, el niño experimenta el vaivén de la presencia y ausencia del adulto. Para Calmels (2004), esta experiencia lúdica permite elaborar la pérdida momentánea y reforzar la confianza en el retorno. Rodolfo (1993) diría que allí opera también la marca del significante: lo que falta no es solo el cuerpo visible del adulto, sino un lugar simbólico que estructura la espera y el reencuentro. En ambos enfoques, el juego funciona como un dispositivo que prepara al niño para habitar la alternancia entre presencia y ausencia, sostén y desprendimiento, cuerpo y palabra. Todas acciones estructurantes. Todas acciones subjetivantes. Todos juegos.

Se puede observar cómo el desarrollo subjetivo del niño se asienta en una articulación entre lo corporal y lo simbólico. El cuerpo lúdico de los juegos de crianza no se reduce a movimientos placenteros, sino que se enlaza con la red de significantes que lo envuelven, configurando un entramado de sostén donde el niño deviene sujeto.

Encuadre y clínica psicopedagógica: un posicionamiento ético

El encuadre constituye un componente estructurante de toda práctica clínica. No se trata únicamente de una disposición formal de tiempo y espacio, sino de una configuración simbólica que posibilita el vínculo terapéutico. En el ámbito psicopedagógico, el encuadre implica definir un marco que brinde contención, continuidad y previsibilidad, elementos indispensables para que el sujeto pueda alojarse y desplegar su subjetividad (Patiño, Rulli y Yapura, 2009).

Este encuadre no solo contiene: también delimita y habilita. En contextos comunitarios o institucionales, puede verse tensionado por precariedades materiales, discontinuidades institucionales o por lógicas asistenciales que tienden a homogeneizar. Sin embargo, sostener un encuadre clínico, incluso en condiciones adversas, constituye una decisión ética que habilita un espacio genuino de escucha y de producción subjetiva.

Una referencia insoslayable en el desarrollo de la clínica psicopedagógica es Schlemenson (2009b), quien ha reflexionado ampliamente sobre el “entramado que representa el educar”, destacando que la enseñanza no es un acto neutro ni aislado, sino una práctica atravesada por múltiples dimensiones: subjetivas, sociales, culturales y políticas.

Desde esta perspectiva, el sujeto de la psicopedagogía no es un déficit que corregir, sino una subjetividad en construcción. Las intervenciones, por ende, deben respetar la historia, los tiempos y el contexto singular de cada niño. El trabajo clínico deja de centrarse en la remediación de dificultades para transformarse en un espacio de posibilidad, donde el sujeto puede ensayar nuevas formas de habitar el mundo y de apropiarse del saber (Schlemenson, 2009b).

Esta autora nos invita a repensar el acto educativo como parte de un entramado simbólico en el que confluyen el deseo, la lengua, el conflicto y la historia personal. Por tanto, toda intervención se inscribe en una relación subjetiva con el otro, donde lo importante no es adaptar, sino alojar y habilitar.

En esta misma línea, Fernández (2009) introduce el concepto de “sujeto del aprendizaje”, una figura radicalmente distinta a la del alumno concebido desde parámetros escolares estandarizados. Este sujeto es portador de deseo, de historia, de marcas vinculares y de significaciones familiares respecto del saber.

Fernández (2009) define el aprendizaje como un lugar de conflicto, donde convergen lo familiar, lo escolar, lo corporal y lo inconsciente. Para ella, el “síntoma de aprendizaje” es el producto de una tensión entre el deseo de saber y el mandato de no saber, lo que exige intervenciones que abran espacio a la pregunta y a la subjetivación, en lugar de centrarse exclusivamente en la adaptación escolar.

Complementariamente, Rodulfo (2010) sostiene que el juego es una vía privilegiada para la expresión del deseo infantil y una herramienta clave para la constitución subjetiva. En su visión, el niño no se reduce a un organismo que responde a estímulos, sino que es un sujeto activo, accesible a través de escenas lúdicas, silencios y asociaciones. Por ello, todo dispositivo clínico con niños debe respetar esta lógica y evitar formatos rígidos que clausuren la expresión simbólica.

En dispositivos comunitarios como “La Guagua”, asumir el enfoque de Rodulfo implica habilitar la creatividad, el deseo y los modos singulares de comunicación del niño, alejándose de intervenciones pautadas o estandarizadas. Se trata de ofrecer un encuadre que aloje y posibilite, no que condicione.

Por su parte, el psicomotricista Calmels (2010), en su obra Juegos de crianza, introduce el concepto de corporalidad como lenguaje vincular. Postula que los juegos de crianza, aquellos que se desarrollan a través del cuerpo, el contacto, el ritmo y el movimiento, constituyen prácticas donde se tejen vínculos y subjetividad. Estas escenas lúdicas encarnan funciones maternas y paternas, al tiempo que sostienen procesos de simbolización y desarrollo emocional.

En consecuencia, en dispositivos psicopedagógicos dirigidos a la primera infancia, estos juegos no deben entenderse como actividades accesorias, sino como núcleos fundamentales de intervención clínica, donde el cuerpo se vuelve soporte y escenario de la subjetividad.

Metodología

Problema

¿Cuáles son las estrategias psicopedagógicas implementadas por profesionales en un dispositivo público de juego para familias y sus bebés en la ciudad de San Carlos de Bariloche, y cómo se articulan con los procesos de desarrollo

infantil?

Objetivos

Objetivo general

Analizar estrategias psicopedagógicas implementadas por profesionales en un dispositivo público de juego para familias y bebés en San Carlos de Bariloche.

Objetivos específicos

- Caracterizar el dispositivo público de juego y las actividades que se realizan con las familias y bebés.
- Identificar las estrategias psicopedagógicas empleadas por los profesionales en la intervención con familias y sus bebés.
- Conocer la formación profesional y los saberes específicos sobre desarrollo infantil que tienen las psicopedagogas que integran el equipo del dispositivo

Enfoque metodológico

La investigación se inscribió dentro del enfoque cualitativo, debido a que buscó comprender las experiencias, significados y prácticas de los profesionales que intervienen en el dispositivo “La Guagua”. Este enfoque permite explorar fenómenos en profundidad desde una perspectiva interpretativa, considerando los contextos sociales y subjetivos en los que se desarrollan (Hernández Sampieri et al., 2022).

Diseño y alcance

Siguiendo la clasificación de Hernández Sampieri et al (2022), el presente trabajo adoptó un diseño no experimental, dado que no se manipularon deliberadamente variables, sino que se observaron los fenómenos tal como se presentaron en su contexto natural. Este tipo de diseño se utiliza cuando el objetivo es describir situaciones tal y como ocurren, sin intervenir directamente sobre ellas, permitiendo así comprender los hechos en su dinámica real.

Asimismo, la investigación se enmarcó en un diseño transversal, ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un único momento del tiempo, en una muestra específica de profesionales que trabajan en el dispositivo público de juego “La Guagua”. Este enfoque permitió obtener una visión situada y actual de las estrategias psicopedagógicas implementadas, sin necesidad de un seguimiento prolongado.

En cuanto al alcance, el estudio fue descriptivo, ya que no se buscó establecer relaciones causales ni realizar generalizaciones estadísticas. El propósito fue caracterizar y describir en profundidad las prácticas psicopedagógicas desarrolladas por las profesionales en dicho dispositivo, así como los enfoques, saberes y condiciones que las sustentaron.

Participantes

La muestra estuvo conformada por tres (3) profesionales que se desempeñan en el dispositivo público de juego “La Guagua” de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

La selección de los participantes se realizó a través del muestreo intencional, el cual, según Hernández Sampieri et al. (2022), se basa en la selección de sujetos que poseen ciertas características clave vinculadas con el problema de investigación y que, por tanto, pueden aportar información relevante, profunda y específica sobre el fenómeno estudiado.

Instrumento de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a las profesionales que integran el equipo del dispositivo público de juego “La Guagua”, en la ciudad de San Carlos de Bariloche. Este tipo de entrevistas se caracterizan por su flexibilidad, ya que combinan preguntas abiertas con una guía temática predefinida, permitiendo indagar en profundidad las experiencias y sentidos atribuidos por los participantes (Hernández Sampieri et al., 2022).

La entrevista estuvo conformada por una guía de preguntas organizada en torno a cuatro ejes principales, elaborada en función de los objetivos específicos del estudio. Estos ejes fueron:

- Caracterización del dispositivo: dinámicas de trabajo, actividades ofrecidas y formas de participación de las familias.
- Formación profesional: trayectorias académicas y experiencias relacionadas con el desarrollo infantil.
- Estrategias psicopedagógicas: prácticas concretas empleadas en el acompañamiento de bebés y familias, así como el sentido que las profesionales atribuyen al concepto de “estrategias psicopedagógicas”.
- Enfoques teóricos y metodológicos: marcos conceptuales que orientaron las

intervenciones y decisiones dentro del dispositivo.

Se aplicó el instrumento con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de las participantes, tal como lo permite este tipo de técnica cualitativa. El modelo de entrevista se adjunta en el Anexo I.

Procedimientos

La investigación se desarrolló en varias etapas organizadas de forma secuencial. En primer lugar, se estableció contacto institucional con el equipo coordinador del dispositivo público de juego “La Guagua”, a quienes se les presentó formalmente el propósito del estudio y se solicitó la autorización correspondiente para llevar adelante la recolección de datos (ver Anexo II).

Posteriormente, se convocó a las profesionales del equipo interdisciplinario para explicarles los alcances del trabajo y se les entregó el formulario de consentimiento informado, en el cual se detallaron los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de los datos y la utilización exclusiva de los resultados con fines académicos (ver Anexo III).

Una vez confirmada la participación, se coordinaron las fechas y modalidades de las entrevistas, que se realizaron de forma sincrónica, ya sea presencial o virtual, según la disponibilidad de las participantes. Se procuró que los espacios de realización garantizaran condiciones adecuadas de comodidad y confidencialidad.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos, fue grabada con autorización expresa y luego transcrita de manera textual para su posterior análisis. Durante todo el proceso se preservó la identidad de las participantes mediante la asignación de códigos alfanuméricos, asegurando así el anonimato y la protección de la información brindada.

Análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló de manera progresiva, articulando un enfoque inductivo con los objetivos específicos de la investigación. En una primera etapa, se realizó una lectura comprensiva de las entrevistas transcritas, identificando unidades de sentido relevantes en los discursos de las participantes.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de categorización temática. Las categorías emergentes fueron organizadas y reagrupadas en función de los objetivos

específicos del estudio, lo que permitió sostener un análisis inductivo dentro de una estructura analítica orientada por las dimensiones centrales de la investigación.

Finalmente, se construyeron núcleos interpretativos que integran los discursos de las participantes con los aportes teóricos y los antecedentes seleccionados. Si bien el estudio posee un alcance descriptivo, el análisis incorpora una dimensión interpretativa, ya que los datos se ponen en diálogo con el marco teórico para construir sentidos sobre las prácticas psicopedagógicas desarrolladas en el dispositivo.

Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó en el dispositivo público de juego “La Guagua”. Se solicitó la autorización institucional correspondiente para acceder a la información necesaria, explicando los objetivos y fines del estudio (Anexo II). Asimismo, se contó con el consentimiento informado de las profesionales participantes, a quienes se les garantizó la confidencialidad de los datos, el carácter voluntario de su participación y el uso exclusivo de los resultados con fines académicos (Anexo III).

En la presente investigación se procuró sostener una actitud ética acorde con el desarrollo de una investigación cualitativa que se desarrolla en un contexto real de prácticas, vínculos y experiencias.

La misma se enmarca en el dispositivo público de juego “La Guagua” de San Carlos de Bariloche, un espacio de juego y crianza donde participan diferentes actores en donde el encuentro, el vínculo y el juego se priorizan como lenguaje de expresión.

Desde esta perspectiva, se buscó en todo momento respetar la singularidad y la intimidad de las personas y de las experiencias mencionadas en todas y cada una de las entrevistas realizadas. La participación en las mismas fue voluntaria y se contó con el consentimiento de los adultos intervinientes (Anexo III). Los nombres y datos personales fueron preservados para garantizar la confidencialidad y resguardar la identidad de quienes formaron parte.

Asimismo, se consideró fundamental mantener una posición ética de respeto y no juicio. Esta investigación no pretende evaluar ni emitir valoraciones respecto a los marcos teóricos, ni sobre las modalidades de intervención que se despliegan en la práctica, sino comprenderlas desde una mirada reflexiva, desde un posicionamiento clínico.

Resultados

En función del análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las profesionales que participan en “La Guagua”, se identificaron diversas dimensiones vinculadas a las prácticas psicopedagógicas desarrolladas en el dispositivo de juego y crianza.

En primer lugar, resulta necesario señalar una tensión conceptual emergente del trabajo de campo. Si bien en el presente estudio “La Guagua” es abordada como un dispositivo, en coherencia con los desarrollos teóricos que orientan la investigación, las profesionales entrevistadas lo definen como un espacio público comunitario orientado a garantizar el derecho al juego desde el nacimiento en familia.

Esta diferencia no constituye una contradicción, sino que permite ampliar la comprensión del concepto de dispositivo en contextos reales de intervención. Los resultados muestran que el dispositivo no se presenta como una estructura técnica o formalmente delimitada, sino como una construcción abierta, situada y relacional, atravesada por dimensiones sociales, vinculares y comunitarias.

De esta manera, lo que en términos teóricos se define como dispositivo, en la práctica es significado como espacio, lo cual permite pensar al dispositivo como un entramado dinámico de relaciones, prácticas y sentidos.

Con relación a la **caracterización del dispositivo público de juego**, los resultados obtenidos permiten entender al dispositivo analizado como una propuesta que excede la noción de actividad recreativa, configurándose como un entramado relacional donde el juego, el vínculo y el entorno se articulan en la construcción de experiencias significativas en la primera infancia.

Al respecto, la profesional A entrevistada señala:

“Este espacio nace como un espacio público para garantizar, proteger y ejercer el derecho al juego desde el nacimiento en familia y en espacios públicos”.

A partir de este relato, se evidencia que el surgimiento de “La Guagua” se vincula con condiciones concretas del contexto en el que se desarrolla, especialmente con las dificultades que atraviesan muchas familias para acceder a espacios adecuados de juego durante la primera infancia. Dichas dificultades no remiten únicamente a aspectos materiales, sino también a condiciones habitacionales, climáticas y cotidianas que restringen las posibilidades reales de encuentro y juego.

En este marco, el dispositivo puede pensarse como una respuesta situada frente a esta problemática, orientada a generar oportunidades concretas de participación, vínculo y construcción de experiencias compartidas entre niños, familias y comunidad.

Los resultados muestran que, en este contexto, el juego deja de ser concebido como una práctica espontánea garantizada y pasa a entenderse como un derecho que requiere condiciones concretas para su ejercicio. Esto coincide con lo planteado por Sarlé (2024) y Barrera (2024), quienes reconocen al juego como un derecho fundamental y una práctica estructurante del desarrollo infantil. Sin embargo, en el caso analizado, este derecho no se presenta como plenamente garantizado, sino que

aparece condicionado por las posibilidades reales de acceso en contextos donde dichas condiciones resultan limitadas.

Respecto a su organización, los resultados muestran que el dispositivo no se estructura a partir de actividades dirigidas, sino desde la construcción intencional de un ambiente que habilita el despliegue del juego.

En palabras de la entrevistada B:

“Lo importante no era que alguien dirigiera una actividad para todos homogénea, un juego para todo el mundo igual, sino crear condiciones para que el juego convoque [...]”.

Este hallazgo permite pensar que la especificidad del dispositivo no radica en la propuesta de actividades, sino en la construcción de un encuadre que habilita la emergencia del juego. De esta manera, la intervención se desplaza desde el hacer hacia el sostener, lo cual constituye un aporte relevante para pensar las prácticas psicopedagógicas en contextos comunitarios.

A partir de este planteo, se evidencia que el eje de la intervención no se centra en la acción del profesional, sino en la configuración del entorno. El ambiente se construye de manera planificada, considerando la disposición del espacio, los materiales disponibles y las posibilidades de exploración que se ofrecen a los niños y sus familias.

Los resultados permiten identificar que el ambiente no se presenta como un escenario neutro, sino como un elemento activo que invita, provoca y sostiene el juego. La organización en distintos sectores, la selección de materiales adecuados y la disposición del espacio favorecen múltiples formas de interacción, exploración y encuentro.

Por otra parte, los resultados muestran que el cuerpo ocupa un lugar central en la configuración de estas experiencias. No se presenta únicamente como soporte de la acción, sino como un lenguaje a través del cual se construyen vínculos. Los gestos, las miradas, las distancias y los ritmos configuran escenas donde lo vincular se produce desde lo sensible, más allá de lo estrictamente verbal.

Este hallazgo se encuentra en línea con los aportes de Nicastro (2006) sobre el dispositivo como entramado de prácticas, saberes, roles y relaciones, y con

Schlemenson (2009) respecto de la importancia de generar condiciones que habiliten la emergencia del sujeto y la producción de sentido en la interacción.

En relación con esto, la profesional A expresa:

“Nosotras lo pensamos y lo hicimos nacer como espacio de juego [...] pero se agregó como valor cuando se convirtió en un espacio de crianza compartida”.

Y más adelante agrega:

“Las familias charlaban entre ellas acerca del sueño, el destete, el amamantamiento, la alimentación, distintas cuestiones que les pasaban con sus bebés o niños pequeños, e intercambiaban experiencias entre sí”.

A partir de este testimonio, se observa que el dispositivo no se orienta exclusivamente al niño, sino que incorpora activamente a las familias como parte constitutiva de la experiencia. En este sentido, el juego funciona como organizador del vínculo, habilitando no solo interacciones entre niños, sino también intercambios entre adultos en torno a la crianza.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Moro (2023), quien describe estos espacios como promotores de participación familiar y construcción de lazos comunitarios. Sin embargo, a diferencia de lo reportado en dicho antecedente, en el caso analizado esta dimensión no se presenta como una estrategia previamente planificada, sino que emerge de manera espontánea a partir de la dinámica del espacio.

Lo que aparece con claridad es que el dispositivo analizado se configura como una propuesta situada que articula el derecho al juego, la construcción de vínculos y la producción de subjetividad en la infancia, generando condiciones para el despliegue de experiencias significativas en contextos comunitarios.

En relación con las **estrategias psicopedagógicas en la intervención con familias y bebés**, los resultados permiten advertir que las prácticas desarrolladas en el dispositivo se alejan de modelos estandarizados o prescriptivos, configurándose como intervenciones situadas, flexibles y construidas en función de lo que acontece en cada encuentro.

Una de las profesionales entrevistadas expresa:

“Es una intervención que no invade ni rompe, ni es autoritaria, ni es dirigida. Es una intervención muy sutil que requiere de una observación previa, una observación profunda”.

De lo expresado se puede inferir que la intervención no se define por la acción directa sobre el niño o la familia, sino por una posición de observación y escucha que antecede a cualquier intervención. Este modo de trabajo implica un corrimiento respecto de enfoques más directivos, donde el profesional organiza la actividad desde una lógica externa, hacia una modalidad que prioriza la lectura de la situación y la singularidad de cada escena.

En este marco, la observación no se presenta como una instancia previa aislada, sino como una herramienta central que orienta la intervención a partir de la lectura de cada situación. Tal como se recupera en la entrevista, la observación no solo cumple una función descriptiva, sino también clínica, en tanto posibilita identificar indicadores del desarrollo infantil, reconocer particularidades en los modos de juego y habilitar intervenciones ajustadas a cada situación.

Este posicionamiento coincide con lo planteado por Schlemenson (2009), quien sostiene que la intervención psicopedagógica no debe orientarse a imponer conductas, sino a generar condiciones que habiliten la emergencia del sujeto. En el dispositivo analizado, esto se traduce en intervenciones sutiles, que acompañan sin invadir y que respetan los tiempos propios de cada niño y familia.

En relación con las formas concretas de intervención, las profesionales describen que el acercamiento se realiza a partir de propuestas mínimas que funcionan como invitación al juego.

En palabras de una de las entrevistadas:

“Observamos mucho, y el acercamiento se da siempre a partir de un objeto o de una pequeña propuesta. A veces el juego comienza, por ejemplo, al mecer una tela, y desde ahí se invita y convoca a los adultos a participar”.

Lo que se desprende de este testimonio es que el objeto no cumple una función instrumental rígida, sino que actúa como mediador del vínculo, facilitando la participación sin imponer una forma específica de acción.

Asimismo, la intervención se construye de manera progresiva, a partir de la observación y de pequeñas propuestas que habilitan la participación de niños y adultos. De este modo, la intervención se sostiene en un equilibrio entre presencia y distancia, donde el profesional habilita sin dirigir y acompaña sin invadir.

Los resultados muestran que este tipo de intervención se despliega en escenas de juego que se configuran de manera dinámica. Cada interacción entre niños, adultos y entorno da lugar a situaciones singulares, donde las estrategias se redefinen constantemente en función de lo que acontece.

En esta línea, Paolicchi et al. (2021) plantean que el rol del adulto implica acompañar, sostener y mediar en la experiencia lúdica, favoreciendo procesos de regulación emocional y construcción de vínculos.

Esto coincide con lo observado en los resultados; sin embargo, a diferencia de lo reportado por estos autores, en el dispositivo analizado las estrategias no se organizan previamente, sino que emergen en el transcurso de la experiencia.

Otro aspecto relevante es que las estrategias no se limitan a intervenciones individuales, sino que se construyen colectivamente. Las profesionales describen instancias de encuentro posteriores a cada jornada, donde se comparten observaciones, se analizan situaciones y se ajustan las propuestas.

Este modo de trabajo puede vincularse con lo planteado por Nicastro (2006), quien entiende las prácticas como entramados colectivos donde el sentido se construye en la interacción entre sujetos. En este caso, la intervención no es producto de decisiones aisladas, sino de un proceso de elaboración conjunta.

Los resultados muestran que las estrategias incluyen activamente a las familias, promoviendo su participación en el juego. Tal como se desprende de la entrevista, el adulto no ocupa un lugar periférico, sino que forma parte de la experiencia, habilitando nuevas formas de vínculo con el niño. De este modo, el juego no solo favorece el desarrollo infantil, sino que también habilita a los adultos a reencontrarse con prácticas de cuidado desde una lógica diferente, basada en el disfrute, la disponibilidad y el encuentro.

De lo analizado, se desprende que las estrategias psicopedagógicas no se configuran como técnicas aplicables, sino, por el contrario, como prácticas situadas que se construyen en la interacción. Este hallazgo introduce un matiz respecto de los

enfoques tradicionales al mostrar que la intervención no se define por lo que el profesional hace, sino por la posición que asume en relación con el otro.

En cuanto a la **formación profesional y los saberes en torno al desarrollo infantil**, las entrevistas permiten reconocer que las profesionales que integran el dispositivo no responden a un perfil único, sino que, por el contrario, se caracterizan por la convergencia de distintos campos disciplinares que se articulan en la práctica.

En palabras de una de las entrevistadas:

“Somos profesoras con distintas formaciones, aunque todas estamos orientadas a la educación inicial. Dentro del equipo hay psicopedagogas y psicólogas. En mi caso, además de ser maestra de nivel inicial, lo cual es fundamental, cuento con otras formaciones complementarias.”

De lo expresado, se evidencia que el trabajo en el dispositivo se sostiene en una lógica interdisciplinaria, donde los saberes no se presentan de manera fragmentada, sino que se integran en función de las situaciones que se abordan. Esta articulación permite ampliar las posibilidades de lectura e intervención, favoreciendo una comprensión más compleja de las prácticas vinculadas al desarrollo infantil.

Este aspecto se condice con lo planteado por Nicastro (2006), quien sostiene que las prácticas en estos espacios se configuran a partir de entramados de saberes, donde el sentido se construye en la interacción entre distintas perspectivas. Sin embargo, a diferencia de enfoques más estructurados donde los saberes disciplinares se aplican de manera diferenciada, en el dispositivo analizado se observa una integración flexible, en la cual los conocimientos se ponen en juego de manera situada, en función de las necesidades que emergen en cada encuentro.

En relación con los saberes específicos sobre desarrollo infantil, los resultados muestran que el conocimiento no se limita a contenidos teóricos previamente adquiridos, sino que se construye en la práctica, a partir de la observación, la experiencia y la interacción con niños y familias.

La profesional C entrevistada expresa en ese sentido:

“El juego pasa a ser como algo transversal [...] es un derecho que atraviesa todo”.

Este planteo permite ver que el juego no es concebido como una herramienta entre otras, sino como un eje estructurante que organiza tanto la intervención como la lectura del desarrollo infantil. Esta perspectiva permite comprender el desarrollo no como una secuencia de logros aislados, sino como un proceso complejo, vinculado a la experiencia, el vínculo y el entorno.

Esta concepción coincide con lo planteado por Winnicott (1971), citado en Portalatin (2020), quien entiende el juego como un espacio fundamental para la constitución subjetiva, y también con Moro (2023), quien destaca su papel en la construcción de vínculos en contextos comunitarios.

No obstante, en el dispositivo analizado esta perspectiva adquiere una particularidad: el saber sobre el desarrollo no se presenta como un conocimiento que se transmite de manera unidireccional a las familias, sino como una construcción que se produce en la interacción.

En relación con esto, la entrevistada A señala: “No enseñamos a las familias [...] las familias intercambian y el espacio mismo ya es capacitador”.

A partir de este testimonio, se observa un posicionamiento que se aleja de modelos tradicionales de enseñanza, dando lugar a una lógica horizontal de construcción de conocimiento. En este sentido, las familias no son consideradas destinatarias pasivas, sino participantes activas en la producción de saberes sobre la crianza y el desarrollo infantil. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Castillo-Bustos y Núñez-Naranjo (2023), quien destaca el valor de reconocer a las familias como portadoras de saberes y experiencias significativas en la crianza.

Por otra parte, los resultados muestran que la formación profesional no se limita al recorrido previo de las participantes, sino que se construye de manera continua en la práctica. Las instancias de reflexión posterior a cada encuentro permiten revisar intervenciones, compartir miradas y producir nuevos saberes.

Este proceso da cuenta de una formación situada, que se nutre de la experiencia y del intercambio entre profesionales, en línea con lo planteado por Schlemenson (2009), quien entiende la práctica clínica como un proceso dinámico en permanente construcción.

De lo analizado, se puede inferir que la formación profesional en el dispositivo se caracteriza por su diversidad, su carácter interdisciplinario y su construcción

situada. Los saberes sobre el desarrollo infantil se resignifican en la práctica, en la interacción con niños y familias, configurando un modo de intervención donde el juego, el vínculo y la experiencia ocupan un lugar central.

Este aspecto permite problematizar los modelos tradicionales de formación profesional, al evidenciar que los saberes no se aplican de manera lineal, sino que se reconstruyen en la práctica. En este sentido, el dispositivo se configura también como un espacio formativo, donde la experiencia y el intercambio producen conocimiento situado.

A partir de los resultados, se puede comprender que el dispositivo “La Guagua” se configura como una propuesta comunitaria en la que el juego funciona como eje articulador de los vínculos, las experiencias de crianza y las prácticas psicopedagógicas. En este sentido, tanto la organización del espacio como las estrategias de intervención y la construcción de saberes profesionales se inscriben en una lógica relacional, clínica y comunitaria, donde el acompañamiento del desarrollo infantil se produce en interacción con las familias y en condiciones concretas de contexto.

En este sentido, los resultados no buscan establecer valoraciones sobre las prácticas observadas, sino abrir a la comprensión de los sentidos que allí se producen. Desde el posicionamiento que orienta este trabajo, no se trata de evaluar si estas prácticas son “adecuadas” o “correctas”, sino de comprender qué sentidos producen y qué formas de vínculo habilitan. En este marco, el juego en La Guagua aparece como una práctica que prioriza el encuentro, el respeto por los tiempos propios y la construcción de experiencias compartidas desde el cuerpo, invitando a pensar la práctica psicopedagógica desde una perspectiva clínica, sensible y abierta a la complejidad de lo vincular.

En relación con otra dimensión que atraviesa los resultados, se destaca la relevancia del espacio y de los materiales como facilitadores de la experiencia de juego. En La Guagua, el ambiente no se presenta como un escenario neutro, sino como una propuesta que invita a la acción, al encuentro y a la exploración. La disposición de los objetos, su accesibilidad y la ausencia de consignas rígidas habilitan múltiples usos posibles, favoreciendo la creatividad y la apropiación singular por parte de los niños. Estos aspectos pueden pensarse en diálogo con los aportes

de Vygotsky (1978), quien sostiene que el desarrollo se produce en interacción con el entorno y con otros, en contextos socialmente significativos.

Asimismo, se observa que la dimensión grupal adquiere un lugar significativo en la configuración de las escenas de juego. Lejos de tratarse de experiencias aisladas, los niños se encuentran, se miran, se imitan, se acercan y se distancian, construyendo formas de vínculo que se despliegan de manera dinámica. En este proceso, el grupo no aparece como una estructura fija, sino como una trama en constante movimiento, donde cada participación modifica la escena. No obstante, la participación en estas dinámicas no se presenta de manera homogénea, sino que cada niño construye modos singulares de habitar el espacio y de vincularse con otros, lo cual refuerza la importancia de considerar las trayectorias individuales dentro de la experiencia colectiva.

En relación con esto, resulta interesante retomar los planteos de Winnicott (1971), quien entiende el juego como un espacio potencial donde se articula lo individual y lo compartido. Desde esta perspectiva, lo que acontece en La Guagua puede pensarse como un territorio intermedio en el que los niños, en presencia de otros, exploran, crean y producen sentidos.

A partir de las entrevistas realizadas, también se recupera la importancia otorgada al clima del espacio, entendido como un aspecto que no se impone, pero que se construye colectivamente.

Tal como señala la entrevistada B:

“Se arma algo entre todos... no es solo lo que proponemos, es lo que va pasando.”

En este marco, los resultados permiten pensar que tanto el espacio como la dimensión grupal no son elementos secundarios, sino constitutivos de la experiencia de juego. En relación con esto, Fernández (2001) plantea que el aprendizaje se construye en una trama donde intervienen el deseo, el vínculo y las posibilidades de simbolización, aspectos que se hacen visibles en las escenas de juego.

A su vez, en línea con los aportes de Calmels (2004) y Winnicott (1971), el cuerpo, el juego y la presencia de otros pueden comprenderse como condiciones que habilitan procesos de exploración, creación y construcción de sentido. Desde esta perspectiva, los hallazgos permiten comprender cómo, en el contexto particular de La

Guagua, las prácticas psicopedagógicas promueven formas de encuentro, expresión y construcción de lazo en experiencias compartidas de crianza y juego.

Conclusiones

Mediante el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensión de alcanzar respuestas acabadas, sino más bien como instancia de cierre y reflexión sobre el recorrido realizado. En este sentido, interesa recuperar los principales hallazgos de la investigación, ponerlos en diálogo con una lectura psicopedagógica y situar algunos aportes para seguir pensando las intervenciones con familias y bebés en dispositivos públicos de juego y crianza.

En principio, consideramos pertinente mencionar que el objetivo general que orientó la investigación fue analizar las estrategias psicopedagógicas implementadas por profesionales en un dispositivo público de juego para familias y bebés en San Carlos de Bariloche. A partir del análisis realizado, fue posible advertir que dichas estrategias no se presentan como técnicas cerradas o procedimientos aplicables de manera uniforme, sino, por el contrario, como prácticas situadas, sensibles y flexibles,

que se construyen en función de cada escena, de cada niño, de cada familia y de las condiciones singulares del encuentro.

Según lo relevado en las entrevistas, “La Guagua” puede ser comprendida como un dispositivo público de juego y crianza que excede la idea de un espacio meramente recreativo. Si bien las profesionales lo nombran principalmente como un espacio público comunitario orientado a garantizar el derecho al juego desde el nacimiento en familia, los resultados permiten ubicarlo como un entramado de relaciones, prácticas, saberes y decisiones que generan condiciones para que el juego pueda acontecer. En este marco, el dispositivo no se define únicamente por las actividades que allí se realizan, sino por la modalidad de presencia, de escucha y de sostén que se construye en torno a los niños y sus familias.

En relación con la caracterización del dispositivo, pudo observarse que su organización no responde a una lógica de actividades homogéneas o dirigidas, sino a la construcción de un ambiente que invita al juego. La disposición del espacio, la selección de materiales, la circulación libre, la presencia de los adultos y la posibilidad de que cada niño explore a su tiempo conforman elementos centrales de la propuesta. De este modo, el ambiente no funciona como un simple escenario donde ocurren las acciones, sino como una dimensión activa de la intervención, en tanto convoca, aloja y habilita diferentes formas de exploración, encuentro y simbolización.

En este punto, queda visibilizada la importancia de pensar el juego como una experiencia que requiere condiciones. El juego no aparece únicamente como una actividad espontánea del niño, sino como una posibilidad que se despliega cuando existen tiempos, espacios, objetos, miradas y presencias que lo sostienen. Esta cuestión resulta especialmente significativa en contextos donde las condiciones materiales o sociales pueden restringir el acceso a experiencias lúdicas tempranas. Por ello, el dispositivo analizado permite pensar el juego no solo como práctica subjetivante, sino también como derecho que necesita ser garantizado desde políticas y prácticas concretas.

En esta línea, resulta relevante destacar que el juego no solo adquiere valor por sus efectos en el desarrollo o en el aprendizaje, sino también por su carácter constitutivo en los procesos de subjetivación. A través del juego, se explora, simboliza, se crea sentido y se construyen modos singulares de vincularse consigo

mismo, con los otros y con el mundo circundante. En este proceso, el cuerpo, la imaginación, el gesto y la experiencia compartida ocupan un lugar central. Desde esta perspectiva, el juego puede comprenderse como una experiencia fundante, donde se habilitan posibilidades de expresión, elaboración y construcción subjetiva que exceden la mera actividad recreativa. En el dispositivo analizado, esta dimensión se hace visible en las escenas cotidianas de encuentro, exploración y vínculo, donde el juego aparece como un espacio que aloja y sostiene la experiencia infantil en su complejidad.

Respecto de las estrategias psicopedagógicas identificadas, podemos ubicar como rasgos centrales la observación atenta, la escucha, la intervención sutil, la disponibilidad corporal y afectiva, y el respeto por los tiempos singulares. Las profesionales entrevistadas no describen una intervención directiva ni centrada en la enseñanza explícita de modos de jugar, sino una modalidad de acompañamiento que parte de leer lo que acontece en cada escena. En este sentido, la estrategia psicopedagógica no se reduce a una acción visible o inmediata, sino que muchas veces se sostiene en la espera, en la presencia, en la posibilidad de ofrecer un objeto, acercar una propuesta o habilitar una participación sin invadir.

Lo explicitado permite pensar que la intervención psicopedagógica en este dispositivo se configura desde una posición ética particular. No se trata de dirigir el juego ni de corregir formas de vínculo, sino de generar condiciones para que algo del orden del deseo, de la exploración y del encuentro pueda desplegarse. Así, la práctica psicopedagógica aparece vinculada con la posibilidad de alojar la singularidad de cada niño y de cada familia, evitando homogeneizar sus modos de estar, jugar o participar. Esta modalidad resulta coherente con una mirada clínica y comunitaria, en la cual la intervención se construye en relación con el contexto y con los sujetos que lo habitan.

Otro aspecto significativo refiere al lugar de las familias dentro del dispositivo. De acuerdo con los resultados, los adultos no ocupan un lugar secundario ni quedan por fuera de la experiencia lúdica, sino que son convocados como parte de la trama que sostiene el juego. En las escenas compartidas, el juego habilita no solo el vínculo entre niños, sino también intercambios entre adultos en torno a la crianza, el cuidado y las experiencias cotidianas. En este sentido, el dispositivo favorece la construcción

de lazos comunitarios y permite que las familias encuentren un espacio donde compartir preguntas, saberes y modos posibles de acompañar a sus hijos.

En cuanto a la formación profesional y los saberes sobre desarrollo infantil, los resultados muestran la presencia de una mirada interdisciplinaria. Las profesionales que integran el equipo provienen de recorridos vinculados a la educación inicial, la psicopedagogía, la psicología y otras formaciones complementarias. Esta diversidad no aparece como una suma fragmentada de saberes, sino como una posibilidad de lectura ampliada de las situaciones. Desde allí, el desarrollo infantil se comprende como un proceso complejo, atravesado por el juego, el cuerpo, la palabra, la familia, el contexto y los vínculos.

En consonancia con lo expuesto, situamos como aporte fundamental de esta investigación la posibilidad de visibilizar el valor de la psicopedagogía en dispositivos públicos y comunitarios de primera infancia. El trabajo permite reconocer que la intervención psicopedagógica no se restringe al ámbito escolar ni al abordaje de dificultades de aprendizaje en sentido tradicional. Por el contrario, puede desplegarse en escenarios donde se acompañan procesos de subjetivación, crianza, juego, exploración y construcción de vínculos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se amplía y se comprende como una experiencia vital ligada al deseo, al cuerpo, al encuentro con otros y a la posibilidad de habitar el mundo.

En este sentido, la investigación también permite destacar la importancia de los abordajes preventivos en psicopedagogía, entendidos como prácticas orientadas a generar condiciones que favorezcan el desarrollo, el vínculo y las experiencias subjetivantes desde los primeros años de vida. Lejos de intervenir únicamente ante la aparición de dificultades, la psicopedagogía puede ocupar un lugar significativo en la promoción de espacios de encuentro, juego y acompañamiento a las familias, reconociendo el valor de las experiencias tempranas en la constitución subjetiva y en los modos de aprender. Desde esta mirada, la prevención no se limita a evitar problemáticas futuras, sino que implica la construcción de condiciones que habiliten el despliegue singular de cada niño o niña en relación con otros y con su entorno.

Asimismo, el estudio permite pensar que los dispositivos públicos de juego pueden constituirse en espacios privilegiados para la promoción de derechos y para el acompañamiento temprano de las infancias. En “La Guagua”, el juego no se

presenta como entretenimiento accesorio, sino como eje organizador de una práctica que articula cuidado, participación familiar, desarrollo infantil y construcción comunitaria. Esta articulación resulta especialmente valiosa para la psicopedagogía, en tanto permite revisar sus modos de intervención y ampliar sus campos de acción hacia experiencias situadas, territoriales y colectivas.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, podemos mencionar, en primer lugar, que el estudio se realizó a partir de entrevistas a un número reducido de profesionales. Esto permitió profundizar en sus perspectivas y experiencias, pero no habilita generalizaciones sobre otros dispositivos públicos de juego ni sobre todas las prácticas psicopedagógicas comunitarias. En segundo lugar, el trabajo se centró en la mirada de las profesionales, sin incorporar de manera directa las voces de las familias participantes.

Otra limitación se vincula con la ausencia de observaciones directas de las escenas de juego. Si bien las entrevistas ofrecieron información rica y significativa, la posibilidad de articular esos discursos con registros observacionales hubiera permitido profundizar en la dimensión corporal, vincular y situacional de las intervenciones. En un dispositivo donde el gesto, la distancia, la mirada, el uso del objeto y el ritmo del encuentro tienen tanta relevancia, la observación podría aportar nuevos elementos para comprender con mayor profundidad la especificidad de las estrategias psicopedagógicas.

Como sugerencia para futuras investigaciones, consideramos pertinente indagar la experiencia de las familias que participan en el dispositivo, recuperando sus sentidos, expectativas y transformaciones subjetivas a partir de su tránsito por el espacio. También resultaría valioso realizar estudios que incluyan observaciones de campo, a fin de analizar las escenas lúdicas en su desarrollo concreto y comprender cómo se construyen las intervenciones en el momento mismo en que acontecen. A su vez, podrían compararse experiencias similares en otros dispositivos públicos de juego y crianza, con el propósito de reconocer continuidades, diferencias y modos diversos de intervención psicopedagógica en contextos comunitarios.

En conclusión, esta investigación permite reconocer que los dispositivos públicos de juego y crianza constituyen escenarios relevantes para la intervención psicopedagógica en la primera infancia. El análisis de “La Guagua” muestra que las

estrategias psicopedagógicas no se reducen a técnicas previamente definidas, sino que se construyen en la lectura situada de cada escena, en la disponibilidad profesional, en la configuración del ambiente y en el trabajo con las familias. Desde esta perspectiva, el estudio aporta a una comprensión ampliada de la psicopedagogía, entendida no solo como intervención sobre dificultades de aprendizaje, sino también como práctica de acompañamiento de los procesos de subjetivación, vínculo, juego y desarrollo infantil en contextos comunitarios.

De este modo, el trabajo invita a continuar pensando intervenciones psicopedagógicas que reconozcan el valor del juego, del vínculo y de las experiencias tempranas como dimensiones fundamentales en la constitución subjetiva y en el acompañamiento de las infancias. Asimismo, los hallazgos de esta investigación permiten destacar la necesidad de fortalecer y ampliar este tipo de dispositivos públicos y comunitarios hacia otros territorios y contextos, reconociendo su valor en la promoción del juego, el acompañamiento a las familias y la garantía de derechos en la primera infancia. La posibilidad de expandir estas experiencias favorece el acceso de más niños y niñas a espacios de encuentro, exploración y subjetivación, al tiempo que contribuye al fortalecimiento de redes comunitarias de cuidado y crianza. En un contexto donde muchas veces las posibilidades de sostén comunitario resultan limitadas, propuestas como “La Guagua” adquieren especial relevancia como espacios que alojan, acompañan y habilitan experiencias colectivas significativas para las infancias y sus familias.

Referencias bibliográficas

- Barrera, F. A. (2024). *El acceso al juego como derecho, una experiencia comunitaria para el desarrollo en las infancias: contexto social comunitario*. Tesis de Grado, Universidad Católica de Córdoba [en línea] Repositorio Institucional <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4594/>
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Topía.
- Calmels, D. (2004). *Cuerpo y saber en los inicios de la vida*. Paidós.
- Calmels, D. (2010) *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. (3ª ed). Biblos.

- Cantú, G. (2021). Psicopedagogía Clínica: la pregunta por el sujeto que aprende. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 67-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7925701>
- Castillo-Bustos, M. R. y Núñez-Naranjo, A. F. (2023). La psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 1-15 <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.1>
- Díaz, E. C. (2025). *Familias y psicopedagogía: El quehacer psicopedagógico: orientación, herramientas y acompañamiento a familias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de dispositivos grupales*. Tesis de grado. Universidad de Flores (UFLO), [en línea] Repositorio Institucional. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/221dfcdb-2ef1-4ba8-9030-b3fc27904d22/content>
- Espinosa, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias imágenes*, 12(2), 18-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5446>
- Fernández, A. (2009). *La inteligencia atrapada. Clínica psicopedagógica*. Nueva Visión.
- Fiorotto, P. (2021). *Tipos de juego y espacios lúdicos en niños y niñas de 6 a 12 en diferentes contextos*. Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina [en línea] Repositorio Institucional <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11698>
- Gschwind, F. (2022). *Juegos y espacios lúdicos en niños y niñas de 6 a 13 años de diferentes contextos*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Rosario. [en línea] Repositorio Institucional <https://rehip.unr.edu.ar/items/5533459f-9ee9-495d-b8ca-3e695a3a75c6>
- Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, M. P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Landeira, S. (1998). El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud. *Revista Digital-Buenos Aires*, 14(134), 1-6. https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf
- Moro, M. D. (2023). *La ludoteca y el Cuentacuentos como dispositivos de intervención*

- comunitaria para promover el derecho al juego y la participación en los espacios de salud de un barrio de Córdoba Capital*. Tesis de grado. Universidad Católica de Córdoba. [en línea] Repositorio Institucional https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4088/1/TF_Moro.pdf
- Nicastro, S. (2006a). *Dispositivos, discursos y sujetos: Un recorrido por la educación y sus instituciones*. Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2006b). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Lo instituido, lo instituyente y lo por-venir*. Novedades Educativas.
- Öfele, M. R. (2002). *El juego en psicopedagogía*. https://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/juego_en_psicopedagogia.pdf
- Paolicchi, G. et al. (2021). Un estudio exploratorio sobre el juego y la función de los adultos cuidadores en un contexto de pandemia: nuevo modelo de intervención juegotecas virtuales. *Anuario de Investigaciones*, 28 (1), 85-95. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369170422008/369170422008.pdf>
- Patiño, Y.; Rulli, M. y Yapura, C. (2009). Reflexiones acerca del encuadre en la clínica psicopedagógica. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/383.pdf>
- Portalatin, B. (2020). Sobre el juego en Winnicott. *Clínica e Investigación Relacional*, 14 (1), 163-184. https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournal/CelR/V14N1_2020/10_BPPortalatin_2020_Sobre-juego-en-Winnicott_CelR_V14N1.pdf
- Puchet, C. (2008). *El padre más allá de la familia*. NOVDS. Instituto del Campo Freudiano, Sección Clínica de Barcelona. <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=293&pub=4&rev=39&idarea=2>
- Rodulfo, R. (1993). *El niño y el significante*. Paidós.
- Saley, N. Y. (2021). *La importancia y efectividad del juego en el tratamiento psicopedagógico en niños entre 7 a 11 años de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos*. Tesis de grado, Universidad de Flores. [en línea] Repositorio

Institucional. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/caa3f25c-04d2-41d5-9f7a-12e1186540f6/content>

Sarlé, P. (2024). ¿Misión imposible? Jugar y aprender a ser jugador en la escuela. En *Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) y Organización de los Estados Americanos (OEA)* (Eds.), Boletín 17, 15-23. https://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin_17_ESP.pdf

Schlemenson, S. (2009a). *El placer de criar, la riqueza de pensar: una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano*. Publicep.

Schlemenson, S. (2009b). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexos

Anexo I. Protocolo de entrevista semiestructurada

Título de la investigación:

Dispositivo de juego y familia: Estrategias psicopedagógicas en un dispositivo público para familias en San Carlos de Bariloche.

Objetivo del instrumento:

Explorar y revelar las estrategias y prácticas psicopedagógicas implementadas por profesionales en el dispositivo público de juego “La Guagua”, así como sus fundamentos teóricos y metodológicos.

Tipo de instrumento:

Entrevista semiestructurada dirigida a las profesionales a cargo del dispositivo.

Participantes:

Psicopedagogos/as y profesionales del equipo interdisciplinario del dispositivo "La Guagua".

Condiciones de aplicación:

- La entrevista se realizará de forma sincrónica.
- Se solicitará previamente el consentimiento informado para la participación y la grabación de esta.
- La duración estimada será de 45 a 60 minutos.
- Las entrevistas serán grabadas y posteriormente transcritas para su análisis cualitativo.

Guion de preguntas

Eje 1. Caracterización del dispositivo

- ¿Cómo describirías el dispositivo "La Guagua" y sus principales objetivos?
¿Cuáles son las principales características del dispositivo público de juego "La Guagua" en San Carlos de Bariloche?
- ¿Qué actividades realizan con las familias y los bebés durante los encuentros?
/ ¿Qué tipos de actividades se realizan en el dispositivo de juego con las familias y sus bebés?
- ¿Qué rol tienen las familias dentro de las propuestas de juego y participación?
- Desde tu experiencia profesional, ¿qué aspectos consideras que diferencian a "La Guagua" de otros espacios para la primera infancia?

Eje 2. Formación profesional

- ¿Cuál es tu formación académica y la de los distintos profesionales que intervienen en la práctica y cómo consideras que inciden dentro del dispositivo?
- ¿Participaste de instancias de capacitación, actualización y/o supervisión vinculadas a la primera infancia o al juego? En caso de responder si, describe cuáles. Si no recibiste formación, cuáles te interesan.
- ¿Poseen formación profesional las psicopedagogas que trabajan en el dispositivo público de juego?

- ¿Cuáles son los conocimientos específicos sobre desarrollo infantil que aplican las psicopedagogas en su trabajo con familias y bebés

Eje 3. Estrategias psicopedagógicas

- ¿Qué entiendes por "estrategias psicopedagógicas"?
- ¿Qué estrategias empleás para acompañar a las familias y a los bebés durante los encuentros? / ¿Qué estrategias psicopedagógicas utilizan los profesionales para apoyar a las familias y bebés en el dispositivo público de juego?
- ¿Podrías compartir algún ejemplo de una práctica psicopedagógica que haya favorecido el desarrollo emocional o vincular? ¿Algún desafío?
- ¿Cómo identifican señales tempranas de dificultades en el desarrollo y qué acciones implementan en esos casos?
- ¿Cómo se adaptan las estrategias psicopedagógicas a las necesidades específicas de las familias y bebés en este contexto?

Eje 4. Enfoques teóricos y metodológicos

- ¿Qué marcos teóricos orientan tu práctica profesional e intervenciones dentro del dispositivo?
- ¿Cómo se articulan estos enfoques con el trabajo interdisciplinario del equipo?
- ¿De qué manera se combinan teoría y práctica en el diseño de las propuestas de juego?
- ¿Qué lugar ocupa la escucha y el vínculo con las familias en tu concepción metodológica?

Anexo II. Nota de autorización

San Carlos de Bariloche, octubre de 2025

Al equipo de coordinación del

Dispositivo público de juego “La Guagua”

S _____ / _____ D

Nos dirigimos a Ustedes en carácter de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario, en el marco de la elaboración de nuestro Trabajo Final correspondiente al Trayecto Teórico Metodológico I, titulado:

“Dispositivo de juego y familia: estrategias psicopedagógicas en un dispositivo público para familias en San Carlos de Bariloche”.

Mediante la presente, solicitamos su autorización para llevar a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesionales del equipo de trabajo del dispositivo “La Guagua”, con el propósito de analizar las estrategias psicopedagógicas implementadas, su fundamentación teórica y su articulación con el desarrollo infantil en la primera infancia.

Las entrevistas serán individuales, se realizarán de forma sincrónica (presencial o virtual), tendrán una duración estimada de entre 45 y 60 minutos y se efectuarán únicamente con aquellos profesionales que otorguen su consentimiento informado.

Una vez finalizada la investigación, pondremos a disposición de la institución una copia del trabajo realizado. Agradeciendo desde ya su colaboración, saludamos atentamente.

Ralle, María Victoria

Ferrario, Ana Sofía

Anexo III. Consentimiento informado

Consentimiento informado para entrevista

Fecha: _____

Yo: _____

D.N.I. N°: _____

Manifiesto mi autorización para participar en una entrevista semiestructurada en el marco del estudio académico titulado:

“Dispositivo de juego y familia: estrategias psicopedagógicas en un dispositivo público para familias en San Carlos de Bariloche”, realizado por las estudiantes, **María Victoria Ralle y Ana Sofía Ferrario**, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario.

Declaro que he sido informada/o sobre los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de mi participación, y que los datos recabados serán utilizados únicamente con fines académicos, garantizándose la confidencialidad y el anonimato de mi identidad.

Asimismo, se me informó que la entrevista tendrá una duración aproximada de 45 a 60 minutos, que será grabada con fines exclusivamente analíticos, y que podré desistir de mi participación en cualquier momento, sin necesidad de justificar mi decisión y sin que ello implique perjuicio alguno.

Firmo el presente consentimiento en conformidad con lo expresado:

Firma: _____

Aclaración: _____

Lugar y fecha: _____

Curriculum Vitae

Ana Sofía Ferrario

Psicopedagoga

Merlo, Buenos Aires, Argentina

Correo electrónico: asferrariok@gmail.com

Formación Académica

- Psicopedagoga. Instituto de Formación Superior “Domingo Faustino Sarmiento”, Merlo. Egreso: 2014
- Instructora y entrenadora de natación. Universidad Abierta Interamericana (UAI). Egreso: 2016
- Terapia asistida con animales (“Zooterapia”). Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Agrarias). Egreso: 2021

Cursos y Formación Complementaria

- Curso de Autorregulación en los niños. Fundación Garrahan, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Octubre de 2017
- Curso de Natación Adaptada para pacientes con autismo, TGD y parálisis cerebral. Instituto de Natación y Deportes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2016

Experiencia Profesional

- Orientadora de grupo en Centro Educativo Terapéutico “Rukalen”, Castelar (2016-actualidad).
- Instructora de Natación infantil con grupos de niños y niñas de 3 a 13 años, incluyendo procesos de inclusión y acompañamiento de trayectorias singulares en el ámbito grupal “El Solar”, Merlo (2014-actualidad).
- Orientadora de grupo en Centro Educativo Terapéutico “Solsire”, Moreno (2015-2016).

Curriculum Vitae

Victoria Ralle

Psicopedagoga

Argentina

Correo electrónico: victoriaralle19@gmail.com

Formación Académica

- Maestra de Apoyo a la Inclusión en instituciones educativas de nivel primario y secundario.
- Psicopedagoga en el ámbito educativo y de salud.
- Acompañamiento de trayectorias escolares, elaboración de configuraciones de apoyo y trabajo articulado con docentes y familias.

Cursos y Formación Complementaria

- Orientación a la Inclusión (Nivel Primario y Secundario).
- Lenguaje y Autismo: Dificultades e Intervención.
- Educación Inclusiva y Configuraciones de Apoyo.
- Acompañamiento de Trayectorias Escolares

Experiencia Profesional

- Maestra de Apoyo a la Inclusión en instituciones educativas de nivel primario y secundario.
- Psicopedagoga en el ámbito educativo y de salud.
- Acompañamiento de trayectorias escolares, elaboración de configuraciones de apoyo y trabajo articulado con docentes y familias