



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Ensayo Académico.

**El arte titeril como técnica participativa y promotora
de salud en las infancias.**

Estudiante: Mariana Ubal

C.I. 5.426.158-3

Tutora: Mag. Psic. Gabby Recto

Revisora: Dra. en Psic. Verónica Blanco

Montevideo, Abril 2024

Agradecimientos

Agradezco principalmente a mi tutora Mag. Gabby Recto Alvarez, por acompañarme y guiarme en la producción de este ensayo académico y por su dedicación y compromiso en su rol de tutora.

A las niñas y los niños que participaron de la investigación Educación inicial y pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas en Nivel 5 , de dos jardines públicos de Montevideo (Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil [PAIE], 2023).

A las compañeras que conformaron el equipo de investigación, a la docente referente de dicho proyecto Prof. Gabriela Etchebehere y a las maestras y directoras de las instituciones en se ejecutó la investigación.

Finalmente a mis familiares, amigos y todas las personas que me apoyaron durante mi trayectoria educativa en la Facultad de Psicología.

Índice

1. Introducción	1
2. Mi buen amigo Artis	4
3. Del silencio a ser protagonistas	6
3.1. Concepción de las Infancias	6
3.2. Investigar con niñas y niños de nivel cinco del sistema educativo	9
3.3. Particularidades de nivel cinco	11
4. ¡Vamos a jugar! El componente lúdico de los títeres	15
4.1 ¿Y si jugamos a que yo era... y vos eras..., ta?	15
4.2 La interacción entre niñas y niños con adultas/os en el juego con títeres	20
5. Participación infantil y su relación con la promoción de salud	24
5. 1. Participación infantil y el protagonismo a través del títere	24
5. 2. Promoción de infancias saludables	28
6. Reflexiones finales	31
7. Referencias bibliográficas	34

1. Introducción

El presente ensayo académico se enmarca en un trabajo final de grado de la licenciatura de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). La temática del mismo se centra en el arte títeres como técnica participativa y promotora de salud en las infancias.

En el transcurso de mi trayectoria educativa en la Facultad de Psicología, he realizado prácticas y proyectos de extensión universitaria con enfoque en la participación de niñas, niños y adolescentes y la promoción de sus derechos.

He orientado el perfil de elección de las materias optativas de la licenciatura, abordando temáticas afines al ámbito educativo, ya que proyecto desarrollar el ejercicio de la profesión en dicha área.

En el año 2022, llevamos adelante, junto a estudiantes de Psicología, un proyecto de investigación financiado por el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil, de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, en el cual se integraron los títeres y me sorprendió su efectividad como técnica participativa (PAIE, 2023).

La propuesta tenía por objetivo indagar las percepciones y emociones de niñas y niños de nivel cinco acerca de su tránsito por la educación inicial en el contexto de pandemia por Covid 19. El virus denominado SARS-CoV-2, se identificó en China a fines del año 2019 y rápidamente se propagó al resto del mundo. En Uruguay, ante los primeros casos registrados a nivel nacional, en marzo de 2020 se decretó el estado de crisis sanitaria. En ese momento, se tomaron diversas medidas de contingencia, entre ellas el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza y se incorporaron las clases virtuales como alternativa a la presencialidad, lo que más tarde devino en una integración progresiva de niñas y niños a los centros escolares. En el mes de abril del 2022, el Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros dejó sin efecto la

declaración de estado de emergencia nacional sanitaria y se retomó la presencialidad como única posibilidad de cursada educativa de niñas y niños.

El proyecto antes mencionado, se trató de una investigación-acción participativa de carácter exploratorio, con un enfoque metodológico cualitativo. La particularidad de dicha investigación es que se propone construir conocimiento a partir de la perspectiva de las propias/os niñas y niños sobre sus vivencias, desde un enfoque de promoción de la participación infantil en clave de derechos.

Si bien, en la propuesta original, la técnica del títere, no tenía un lugar relevante, en la ejecución tomó un papel principal de forma espontánea. Lo que provocó que la técnica estuviera presente en casi la totalidad de los talleres formulados.

Personalmente, hasta el momento de dicha investigación, no había tenido acercamiento a los títeres más que en mi propia infancia, algunas experiencias aisladas en mi práctica pre profesional y el relato de compañeras/os de la licenciatura que realizaron cursos teóricos-prácticos sobre los títeres como técnica que promueve infancias participativas.

Para mi sorpresa, cuando incorporamos el arte títeril en nuestro proyecto, sucedió algo difícil de explicar para mí. El títere cobró vida, tenía su propia identidad a pesar de que cambiara de mano en mano. Pasó a ser un integrante más en nuestro equipo de investigadoras, el principal para las niñas y los niños. No podíamos entrar al salón sin que nos preguntaran por Artis, el títere. Niñas y niños aguardaban inquietas/os porque querían contarle cosas, no a nosotras, sino al personaje que representaba Artis.

Llegado el momento de definir mis intereses para desarrollar el trabajo final de grado, asombrada por el resultado de la implementación de un arte del cual tengo escaso conocimiento, me surgen interrogantes: ¿qué beneficio tienen los títeres para los procesos participativos en las infancias? ¿Promueven habilidades para la vida? ¿Realizar actividades con títeres, realmente contribuye a la participación infantil? ¿Cómo? ¿Es adecuado su uso

para la promoción de salud? ¿Instrumentar el uso del títere contribuye a la exteriorización de las percepciones y emociones en niñas y niños? ¿Los mecanismos que se ponen en juego cuando niñas y niños se vinculan con un personaje representado por un títere, cooperan para promover la salud integral? ¿Es una herramienta adecuada para fortalecer el vínculo adulta/o - niña/niño?

Como futura Licenciada en Psicología, considero que promover salud es prioridad en el ejercicio de nuestra profesión, por tal motivo, será uno de los ejes en este ensayo académico. La participación y la promoción de salud están vinculadas, teniendo en cuenta lo que plantean Gaviria et al. (2016) quienes afirman que la participación es un derecho en sí mismo que aporta a garantizar los demás derechos y es un determinante social del proceso de salud, ya que contribuye a la construcción del autocuidado, el cuidado de la familia, la comunidad y el entorno ambiental.

¿Cómo favorecer a que niñas y niños se desarrollen de manera saludable? ¿La participación durante la infancia contribuye al desarrollo saludable? ¿El arte títere puede contribuir a la salud de niñas y niños? ¿Cuál es la relevancia de la participación infantil para la salud mental?

Posicionarse desde un enfoque que promueve la atención primaria en salud y la participación infantil como un derecho, en el ejercicio de la profesión de psicología supone un reto constante, “el reto de encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños” (Castro, et al., 2016, p. 119). ¿Podrán los títeres lograr semejante hazaña?

2. Mi buen amigo Artis

Figura 1

Foto de Artis



Nota. Artis, títere utilizado en la investigación Educación inicial y pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas en Nivel 5, de dos jardines públicos de Montevideo, Uruguay. Fotografía producto del proyecto.

Diseñar una investigación durante la pandemia implicó lidiar con la incertidumbre acerca de cómo sería la situación al momento de su ejecución. A su vez, haber desarrollado el proyecto en un periodo de reintegración progresiva a la presencialidad escolar, generó que se presentaran dificultades en relación a los tiempos previstos, lo que significó hacer ajustes en el cronograma.

Tras la implementación de talleres en los que trabajamos la identificación de emociones, necesitamos con premura pasar a abordar la temática de la pandemia con las niñas y los niños, si queríamos lograr los objetivos que nos habíamos propuesto.

Así nació Artis el títere, en la casa de una de las integrantes del equipo, confeccionado con un calcetín que no tenía su par, ojos de plástico y una melena rubia de lana. Lo presentamos como un integrante más de nuestro equipo de investigación, traía consigo una caja con objetos alusivos a la pandemia. En nuestro relato simbolizaban recuerdos de su tránsito por educación inicial y tenía cinco años de edad.

El proyecto fue desarrollado en dos jardines de infantes públicos de Montevideo, de contextos socioeconómicos diferentes, uno favorable y el otro crítico. A pesar que los

relatos y las experiencias de niñas y niños de cada centro educativo presentaban disimilitudes, en ambos nos sorprendió darnos cuenta de que ansiaban hablar con este personaje y contarle sobre sus experiencias. ¿Qué era tan atrapante para ellas/os? ¿Qué mecanismos se estaban poniendo en juego con esta técnica, que parecía incitar su participación? ¿Era realmente el títere el que estaba generando estos procesos participativos? ¿Estábamos habilitando genuinos espacios de participación infantil?

Tal fue nuestra percepción de éxito, que continuamos aplicando esta técnica. En cada taller se fue desarrollando y enriqueciendo la historia de Artis, al punto de llegar a tener su propia identidad construida de forma colectiva.

Al títere no le daba vida siempre la misma integrante del equipo, pero a pesar de pasar de mano en mano mantenía su esencia, porque el personaje de Artis no era quien lo manejara, sino que se transformó en un integrante más de nuestro equipo. Representaba la confianza y la comunicación, porque sin importar quién le aportara voz y movimiento, confiábamos en que las respuestas emergentes de este personaje, aquellas interacciones que no estaban guionadas de antemano, serían acorde a lo que pensábamos como equipo.

Es así que Artis cobraba vida, las niñas y niños le hablaban directamente al personaje. Tal es así, que recuerdo con gracia un momento en que un niño le dijo “¡Artis, sos una media!” y mayor gracia aún cuando otro niño le hizo a este “shhhhh”, manteniendo la complicidad que teníamos colectivamente para continuar con la magia que le daba vida al títere.

3. Del silencio a ser protagonistas

Figura 2

Nos escuchan



Nota. Frato (2002)

3.1. Concepción de las Infancias

Si nos remitimos al significado etimológico del término infancia, Casas (2006) afirma: “El origen del concepto «infancia» es meramente descriptivo: del latín in-fale, no hablan, los bebés” (p. 30). Concepto que a mi entender, desconoce la forma de lenguaje propio de los bebés. Más tarde prevaleció la idea que “aunque hablen, aún no razonan bien” (Casas 2006, p. 30) concepción que no considera y/o invalida la posibilidad que niñas y niños tengan algo para decir. Y luego, a lo largo de la historia aparecen nociones referenciadas a diferenciar la infancia del comienzo de la vida adulta: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad.

¿Cómo escuchar a quiénes se les invisibiliza su voz? ¿Cuáles son las concepciones actuales sobre este concepto? ¿Se continúa visualizando a niñas y niños como sujetos sin voz?

Jaramillo (2007) hace un recorrido por las diferentes concepciones que ha tenido la infancia a lo largo del tiempo para demostrar su carácter histórico y cultural. Hasta el siglo

IV, se concebía a niñas y niños como seres totalmente dependientes y molestos, “los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo” (Jaramillo, 2007, p. 111). Durante el siglo XV, son vistos como seres malignos, malvados de nacimiento. Luego, en el mismo siglo, pasan a ser considerados como parte de la propiedad de un adulto, por ser indefensos necesitan estar bajo el cuidado de alguien. A comienzos del siglo XVI son concebidos como seres humanos inacabados, como si se tratasen de adultos pequeños. En los siglos XVI y XVII pasan a ser vistos como seres inocentes, con una condición innata de bondad, como pequeños ángeles. En el siglo XVIII, se comienza a utilizar el término infante pero para hacer alusión a la condición de que aún le falta para ser alguien, seres primitivos. Finalmente, recién en el siglo XX, nace una concepción que se mantiene vigente hasta el día de hoy, en la cual niñas y niños son concebidos como sujetos de derecho.

Con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006) se produjo un cambio de paradigma; se pasó de la doctrina de protección tutelar, que concibe a la/el niña/o como un objeto de protección del Estado, a la doctrina de la protección integral de la/el niña/o (Gomez, 2018), la cual sostiene que la infancia y adolescencia es responsabilidad de todas y todos, una obligación en conjunto del Estado, de las familias y de la sociedad.

Niñas y niños pasan a ser concebidos como sujetos de derecho, lo que supone que ejercerán sus derechos de acuerdo a su edad y grado de madurez, en base a los principios de la CDN la igualdad y no discriminación (Art 2), la autonomía progresiva (Art 5), el interés superior de la/el niña/o (Art 3), el derecho a ser oída/o y que sus opiniones serán tomadas en cuenta (Art 12, 13, 14 y 17), y el derecho a la vida y el desarrollo (Art 6) (Unicef, 2006).

¿Cómo se podría definir el concepto infancia? ¿Es correcto hablar de la infancia o de las infancias? ¿En la actualidad, en sus vidas cotidianas, niñas y niños, son considerados como sujetos de derecho? ¿Se considera aquello que logran expresar? ¿Se las y los

incitan a dar su opinión en los asuntos que les conciernen y/o en los que tienen interés?
¿Se las y los escucha?

Según Montaña (2019) la infancia se trata de una construcción social, producto de discursos y narrativas que generan representaciones y prácticas con niñas y niños en el marco de contextos socioculturales específicos. Al tratarse de un constructo social, se transforma, modificándose también las prácticas.

Desde una posición histórica-crítica, Amador (2012) propone el término condición infantil contemporánea:

Comprendida como el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de la modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños en el tiempo presente).
(p.74)

Junto al planteamiento de Carli (1999) hago acuerdo que si bien se pueden situar procesos globales y comunes, se debe hablar de las infancias, ya que de este modo conecta los múltiples tránsitos existentes.

En cuanto al modo en que se conciben y las prácticas que tienen las/os adultas/os con niñas y niños, Amador (2012) afirma que “aún no han sido desterradas prácticas de subordinación de la infancia” (p. 75), sostenidas en la vida cotidiana tanto por expertas/os como por adultas/os.

Prácticas que refieren a la asimetría de poder entre niñas y niños y las/los adultas/os, beneficiando a estas/os últimas/os. Se basa en un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal (sistema social en el que los hombres tienen el poder y predominio de roles). Las prácticas adultocéntricas se sustentan en la

representación de las personas adultas como modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de tareas sociales y la productividad (Krauskopf, 2000).

¿La/el adulta/o, podrá transformar el modelo de hegemonía con el cual se relacionan con niñas y niños? ¿Las nuevas producciones académicas podrán superar las ideas de subordinación de niñas y niños en relación a las/os adultas/os? ¿En el intento de búsqueda de caminos para ello, será el uso del títere que logre desplegar proximidades?

3.2. Investigar con niñas y niños de nivel cinco del sistema educativo

Trabajar con nivel cinco en los centros educativos nos suponía, que esta generación específica, tenía un relato particular sobre su tránsito por educación inicial.

Niñas y niños que en el año 2022 cursaron nivel cinco, ingresaron a la educación inicial prácticamente en el inicio de la pandemia por COVID 19, y se estimaba, que si se impulsaba la posibilidad de construir conocimiento a partir de sus perspectivas infantiles, considerándolas/os sujetos de derecho, se lograría promover el ejercicio del derecho a su participación en situaciones que les afectan y por lo tanto, promover salud individual y colectiva. Apostando al protagonismo infantil en virtud de situaciones vividas, y promover su presencia, pertenencia y acciones que colaboraría a configurar acciones colectivas para nutrir una posible producción de conocimiento partiendo de las actitudes investigativas.

En el transcurso educativo, nivel cinco se caracteriza por el proceso de transición hacia la educación primaria, por lo que conocer desde la perspectiva de las propias niñas y niños cuáles eran sus proyecciones y fantasías con respecto a este cambio y detenernos en los efectos que ellas/os mismas/os identificaban por haberlo transitado en tiempo de pandemia, nos podría conducir a una novedosa producción de conocimiento.

Por momentos, desde el mundo adulto, quienes conocían nuestro propósito interpelan la posibilidad de que se lograra generar conocimiento del tema en cuestión desde

las/os propias/os niñas y niños. *Parece una empresa muy difícil, ... pero, ¿desde los niños...?* (Mujer, 30 años)

Adhiero a lo que desde la psicopedagogía plantea Fernandez (2007) al introducir el concepto de “sujeto autor” (p. 55). La autora explica que el “sujeto enseñante” (p. 69) es una función que pueden ejercer tanto niñas y niños como las/os adultas/os.

Lansdown (2005) plantea que para considerar a niñas y niños como sujetos de derecho es necesario respetar su derecho a ser escuchadas/os y se tomen sus opiniones con seriedad. Nadie sabe más acerca de sus experiencias y cómo las han vivenciado que ellas/os mismas/os.

Castro et al. (2016) plantean que la investigación educativa ha recogido en la última década estudios que involucran de forma activa, consciente y voluntaria a niñas y niños. Toman la perspectiva infantil en el marco de procesos participativos, en que las/os adultas/os son cointérpretes, moderando así la hegemonía del pensamiento adulto. Este tipo de investigaciones son las que posibilitan una producción de conocimiento esencial para una mejor comprensión de las infancias.

La investigación, una de las funciones de la Universidad de la República, o acciones como prefiere llamarle Carrasco (1989), se interrelaciona con la enseñanza y la extensión de manera integral. Arocena et al. (2011) hablan de la integralidad, como “espacio de preguntas recíprocas” (p. 52) de este modo las acciones de la universidad se realizan preguntas a sí mismas y a las demás.

La investigación que inspiró este trabajo final de grado fue presentada a un Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil, que fomenta la creatividad y las inquietudes originales de los estudiantes universitarios de grado (PAIE, 2023). Confrontamos nuestros conocimientos y creencias con los datos que nos ofrecía la realidad, incorporamos y cuestionamos conocimientos adquiridos en todo nuestro tránsito educativo. Lo que me inspiró a hacerme nuevas preguntas que motivaron esta oportunidad de escribir.

Carrasco (1989) plantea que la investigación debe ser interrogada por los aportes de la realidad en prácticas sociales. Al mismo tiempo la extensión necesita de una actitud y una práctica de investigación, de lo contrario puede transformarse en una acción meramente empírica o incluso peor, “la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él” (Carrasco, 1989, p. 1).

Al realizar dicha investigación nos mantuvimos flexibles en la incorporación de técnicas participativas conforme a lo que niñas y niños disfrutaran y les facilitara expresarse. Tras la incorporación del títere, técnica que terminó teniendo gran protagonismo en nuestra investigación, me vi intrigada por la fascinación de las niñas y los niños.

¿Utilizar la técnica títere puede contribuir a la construcción de conocimiento a partir de las voces de niñas y niños de nivel cinco? ¿Coopera a que niñas y niños se inicien como investigadoras/os? ¿Estimula el pensamiento científico y el razonamiento de niñas y niños? ¿Impulsa el protagonismo de las infancias?

3.3. Particularidades de nivel cinco

Las niñas y los niños al cursar nivel cinco atraviesan un momento de transición hacia la escuela primaria, por lo cual se les pueden presentar ciertas inquietudes y fantasías con respecto a este cambio.

Para muchos niños pequeños la transición del preescolar a la primaria es un momento muy importante. Puede representar un estímulo para el crecimiento y el desarrollo, pero también, si es demasiado brusca o si se la maneja sin precaución, acarrea – especialmente para los niños provenientes de ambientes desfavorecidos – el riesgo de la regresión y el fracaso. (Woodhead y Moss, 2008, p. 60)

¿El arte títere puede contribuir a que niñas y niños expresen sus emociones y proyecciones ante situaciones de transición? ¿Transitar por una experiencia de teatro de

títeres, impacta en la multiplicidad de sentidos que tiene para niñas y niños ingresar a primer nivel escolar? ¿Cómo?

El títere es una de las más diversas herramientas para la comunicación y la expresión emocional. Se está trabajando para la salud emocional de las personas, tanto cuando están actuando los títeres mismos, como cuando están viendo un buen espectáculo de títeres. (Majaran et al., 2015, p. 93)

En las aulas, se observó que niñas y niños ansiaban hablarle al personaje que representaba Artís, logramos con esta técnica dirigir la conversación hacia los temas propuestos por la investigación. La historia de Artís, construída de forma colectiva sobre su tránsito por educación inicial, les motivaba a hablar de sus propias experiencias, hacer comparaciones entre la historia y la forma en cada una/o lo vivió de manera individual, expresar sus emociones, fantasías e inquietudes sobre la transición a educación primaria.

¿Qué consideraciones hay que tener a la hora de propiciar la expresión de niñas y niños de nivel cinco? ¿Qué características comparten las niñas y los niños a esta edad que contribuyen a su fascinación por los títeres?

La etapa evolutiva denominada niñez temprana (2 a 7 años), se caracteriza por grandes progresos en la capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria. Papalia y Ellis (2001, como se citó en Campo 2009) afirman que:

El mismo Jean Piaget denominó a la etapa de niñez temprana como etapa preoperacional caracterizándola por el surgimiento del pensamiento simbólico, el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número. (p. 343)

En términos piagetianos, la etapa de la niñez temprana se caracteriza por un pensamiento egocéntrico, “(...) incapacidad que el niño tiene para colocarse en la perspectiva del otro” (Pérez, 1992, p. 110). Esto se manifiesta en el lenguaje, de forma que

cuando habla no ve necesario explicar cosas que para ella o él son evidentes a pesar de que el receptor desconoce a qué se refiere. Lo cual dificulta su comprensión, principalmente en un diálogo fuera del contexto situacional. A su vez, de forma frecuente no contesta directamente lo que se les pregunta, sino que responde según sus intereses personales y afectivos del momento (Pérez, 1992).

Dadas estas características en su lenguaje, para realizar investigaciones con niñas y niños de cinco años, a la hora de relevar información de las voces de niñas y niños, se necesita de una escucha activa. Castro et al. (2016) se posicionan desde una concepción de la escucha que:

(...) supone un reconocimiento del otro, un encuentro que conduce a una comunicación bidireccional e igualitaria, en la que se es aceptado y tenido en cuenta y se vela, siguiendo a Molin (2004) para que los niños tengan acceso a los recursos y a los medios necesarios para poder expresarse. (Castro et al., 2016, p. 110)

Del egocentrismo deriva el animismo, niñas y niños en estas edades le dan vida a lo inanimado, “no existen para él fronteras entre lo psíquico y físico, entre su yo y el de los otros” (Pérez, 1992, p. 111). Cuando no han alcanzado a acceder al conocimiento científico y el conocimiento abstracto, van conociendo el mundo a través de la afectividad. Es una forma de aprehensión de la realidad, directa e intuitiva, casi mágica. (Pérez, 1992)

Para Aguiar (2021) los títeres son los objetos que acompañan niñas y niños en esta etapa. Los títeres muestran una ambivalencia, son inanimados, pero a su vez parecen vivos, son un medio de representación simbólica.

Con el desarrollo de la actividad simbólica, la/el niña/o puede evocar algo que no está presente, “su horizonte vital se amplía y sus coordenadas geográficas van más allá de lo circundante” (Pérez, 1992, p. 122).

El juego simbólico es propio del estadio preoperacional, refleja el conocimiento que niñas y niños tienen de la realidad que las/os rodea. Cuanto más variada es la realidad que

conocen, más variados son los argumentos del juego. La selección y el desarrollo del argumento demuestra el grado de comprensión que tiene la niña o el niño del mundo adulto (Mozos et al. 2010).

En la niñez temprana el juego simbólico va evolucionando, a partir de los cuatro años hay un aumento progresivo de la complejidad de los temas y las relaciones con los iguales. Niñas y niños son capaces de planificar el juego y de encontrar soluciones espontáneas. Se adaptan a distintos roles y comprenden que para cada rol es necesario un lenguaje y actitudes distintas, no solo comprenden las acciones sino también los sentimientos y pensamientos que pueda tener el personaje (Mozos et al. 2010).

A través del juego simbólico la/el niña/o representa algo *como si* estuviese ocurriendo, lo que le permite tomar parte activa del mundo adulto, participar de sus reglas e intereses, pudiendo hacerlo libremente y sin coacción, se convierte en la/el protagonista (Pérez, 1992).

En el juego la/el niña/o entra en el relato ficticio y asume una personalidad imaginaria, abre una perspectiva nueva, se entrecruzan la ficción y la realidad (Pérez, 1992). Los títeres se convierten en cómplices en el juego, crean una ficción y nos adentran en el campo subjetivo de la imaginación (Aguiar, 2021).

La subjetividad se construye a lo largo de la vida, implica la construcción de significados del universo simbólico-cultural que nos rodea. Existen diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, modalidades vinculares, modelos de vida, modos de relacionarse con el pasado y con el futuro, formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotras/os). La subjetividad se construye en conjunto socialmente y es parte de los procesos de autoconstrucción de cada sujeto (Giorgi, 2006, p. 2).

¿Será a través de impulsar el ejercicio de la imaginación al interior de ciertas prácticas educativas específicas que se abone a la transformación de la subjetividad? ¿El

arte titeril, por su dimensión lúdica, podría ser una técnica adecuada para el acercamiento de la/el adulta/o a la perspectiva infantil? ¿Esta técnica puede contribuir a explorar la perspectiva de niñas y niños de nivel cinco en relación a temáticas de interés para el mundo adulto?

4. ¡Vamos a jugar! El componente lúdico de los títeres

Figura 3

Enseñame a jugar



Nota. Frato (2002)

4.1 ¿Y si jugamos a que yo era... y vos eras..., ta?

¿Qué es el juego? ¿cómo se juega? ¿qué hacemos cuando jugamos?

Distintas disciplinas se han interesado por el juego, realizando aportes desde una perspectiva biológica, psicológica, pedagógica e histórica, siendo que estas ramas de conocimiento logran una visión parcial del juego, porque de forma unilateral no logran abarcar la complejidad de sus múltiples dimensiones. En términos globales se trata de una conducta, una actividad inherente al ser humano, atemporal y transcultural (Delgado, 2011, como se citó en Solís, 2019).

Para Winnicott (1972/2003) el juego es una forma básica de vida, una experiencia siempre creadora, en el continuo espacio-tiempo, universal y natural. Se trata de la capacidad de crear un espacio entre el adentro y el afuera; entre el individuo y el ambiente.

El autor sostiene que todas/os las/os niñas/os tienen la capacidad de jugar y lo propio de la/el niña/o es el juego. El ambiente tiene gran importancia desde el comienzo de la vida, se necesita de un ambiente facilitador de ciertas condiciones para que la/el niña/o pueda soportar las fallas y enfrentar frustraciones de manera anticipada, siendo el juego el escenario perfecto para ello (Winnicott, 1972/2003).

El juego habilita un espacio para lo diverso, para la diversión y el humor. Se vincula con el placer y se aleja de las obligaciones (Calmels, 2016). Posicionándose desde el lugar de las y los jugadores, jugar es una decisión, una elección y un derecho (Rivero, 2016).

El derecho de las niñas y los niños a jugar está respaldado por la CDN, el artículo 31 establece que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Unicef, 2006).

El juego es un modo de descubrir y de aprender, que favorece la interacción social y la comunicación. Es un componente esencial en la vida de niñas y niños que favorece el desarrollo a nivel físico, cognitivo, social y emocional (Solís, 2019) y que forma parte de sus intereses y necesidades vitales (Pérez, 1992).

Según Pérez (1992) el juego simbólico es el apogeo del juego infantil, es el más típico y representativo de la infancia. Con él se abre en niñas y niños una perspectiva nueva, brindándole la posibilidad de practicar para enfrentarse al mundo adulto. “Resulta indispensable al equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo” (Piaget e Inhelder, 1981, como se citó en Pérez 1992, p. 121).

Niñas y niños poseen una comprensión real de lo que ellas/os mismas/os inventan, y de esta forma están aprendiendo a comprender su entorno, al inventarlo y reinventarlo a su propia/o ritmo de aprendizaje (Mozos et al., 2010). Se trata de “una auténtica forma de pensamiento” (Apud, 1979, como se citó en Pérez, 1992, p. 122) en él se hacen representaciones simbólicas, *como si* estuviese ocurriendo algo y esas representaciones son las que les ayudan a comprender el mundo real, a través de una actividad placentera para la/el niña/o como lo es el juego.

Aguilar (2021) sitúa al títere como un elemento fundamental de expresión simbólica, que media entre el mundo que la/el niña/o percibe como real y su mundo interior. A través del juego con títeres se pueden representar situaciones de la vida cotidiana, visibilizando las manifestaciones subjetivas que posee la/el niña/o.

Durante el juego la comunicación y la expresión se desarrolla a través de personajes, que pueden estar o no definidos. Jugando tanto niñas/os como adultas/os se transforman, modificando su voz, su postura, su andar, sus gesticulaciones con el rostro. (Calmels, 2016). Cuando se juega con títeres, para niñas y niños el títere es un personaje mágico, que potencia su imaginación y creatividad.

“El títere es aquel instrumento que permite recrear la realidad, la cotidianidad intermedia con la subjetividad y el exterior, creando otros espacios donde se manifiesta escénicamente la emanación de historias, emociones, y pensamientos del yo” (Aguilar, 2021, p. 32).

¿Por qué jugar con títeres? ¿Qué son los títeres? ¿Qué mecanismos psíquicos se manifiestan al jugar con títeres?

Según Recto (2019) un títere puede ser cualquier objeto movido de forma dramática. Consta de dos elementos básicos, la acción y el personaje, estos “aparecen en un nivel primario, condicionados por una necesidad de síntesis. Dicha síntesis potencia la expresión,

al integrar y enunciar el total de una vivencia y de una situación emocional, en un gesto, a través de una actitud postural” (Recto, 2019, p. 20).

Son un medio de expresión, en el que se encuentra y se construye lo subjetivo, se representan las emociones, la voz, el pensamiento y el yo, simbólicamente a través de un objeto (Aguilar, 2021).

Durante la etapa preoperacional junto al juego simbólico se da el fenómeno del animismo o pensamiento mágico-animista, a través del cual niñas y niños transforman los objetos en personajes vivientes, como si estos pudieran sentir y realizar las mismas acciones de los seres humanos. Según Pérez (1992) en esta práctica lúdica, todo cobra vida, estimulando a niños y niñas a dialogar con los objetos.

El animismo “ha fundamentado las artes escénicas y específicamente el lenguaje de los títeres, puesto que desde allí parte la noción de `animar´ o dar vida a un muñeco u objeto, entendiendo que éstos tienen un ánima o alma” (Aguilar, 2021, p. 29).

Cuando la/el niña/o presta su voz al títere, se expresa a través de él, el foco está en el títere, es él quien habla, al dotarlos de movimiento y realizar acciones a través de ellos estos personajes mágicos cobran vida.

Para Mesas (2016) el títere “muestra una parte de aquel que lo creó” (p. 31), en su construcción se está recreando la imagen de una/o misma/o. La producción media entre el ideal del yo y aquello que se gesta y una/o no puede controlar, entre el deseo y la realidad.

Los títeres son “facilitadores de identidades más seguras” (Recto, 2015 p. 13), lo que permite a la/el niña/o expresarse con mayor seguridad, a través de un personaje creado por ella/o misma/o que realiza acciones, adentrándose en un mundo imaginario controlado por ella/él, creando representaciones simbólicas de la realidad. Los títeres generan puentes entre la fantasía y la realidad, entre la magia y el mundo perceptible.

Cuando es la/el adulta/o quien dirige el títere, la puesta en escena influye en el potencial del títere como objeto que favorece el desarrollo creativo, la/el niña/o “necesita

vivir un proceso de identificación con lo que ve, o con algunos aspectos de lo que está viviendo” (Triguero, 2006, como se citó en Aguilar, 2021, p. 11). El títere debe tener un papel vinculante con la/el niña/o como espectador, para que al entrar en acción genere “la representación de ideas, realidades y fantasías, que se combinan para generar identificación (...) revelando la emotividad desde el pensamiento que necesita exteriorizarse” (Aguilar, 2021, p. 11).

En la experiencia transitada en el proyecto, se jugaron en niñas y niños procesos de identificación con el personaje de Artís. La identificación se trata de un proceso asociativo, un mecanismo psíquico inconsciente. Según Freud (1912/1976) “atribuimos a todos cuantos están fuera de nosotros nuestra misma constitución, y por tanto también nuestra conciencia; y esta identificación es en verdad la premisa de nuestra comprensión” (pág. 165).

Las similitudes entre las niñas y los niños y algunas características del personaje, como su edad, estar transitando nivel cinco, haber vivenciado la pandemia durante su paso por educación inicial, compartir sus inquietudes por la transición a educación primaria, facilitaron la identificación con el personaje.

Cohen et al. (2018, como se citó en Navarrete y Sánchez, 2022) afirman que en las obras de títeres se genera un vínculo directo con el personaje mediante la interacción. Artís realizaba preguntas a las niñas y los niños, hacía pausas en su relato para que ellas/os pudieran interactuar y habilitaba que le contaran sus propias vivencias. El dinamismo entre el personaje y las/os participantes, generó una fusión entre cada quien y la narración, creándose los escenarios propicios para la identificación con el personaje.

De esta forma, mediante la interacción con Artís, niñas y niños compartían información relevante a nuestra investigación, realizando desde sus propias voces aportes a la construcción de conocimiento novedoso.

4.2 La interacción entre niñas y niños con adultas/os en el juego con títeres

Huizinga (1954/1987) amplía la noción de juego más allá de la niñez, y afirma que el juego está presente a lo largo de toda la vida, y que constituye al sujeto. Lo que sucede es que se va transformando la forma en que se posiciona el sujeto ante el juego.

Tonucci (2004, como se citó en Ramírez y Romero, 2017) afirma que: “mientras el adulto juega para divertirse el niño juega para jugar. Entender esta diferencia nos permitirá valorar mejor el jugar. No les hace falta jugar para divertirse a los niños como a nosotros, ellos juegan por jugar” (p. 136).

Los aprendizajes primordiales se hacen jugando en la primera etapa de la vida (0 a 6 años) por tal motivo es tan valioso el juego en estas edades. Entender que para niñas y niños el juego es una forma de aprehensión de la realidad, en que pueden tomar un trocito de realidad para transformarlo, reinventarlo y posicionarse como protagonistas, posibilita el acercamiento a ellas/os y a su modo de comprender el mundo (Tonucci, 2004, como se citó en Ramirez y Romero, 2017).

En la esfera del desarrollo social a los cinco años, niñas y niños necesitan potenciar su confianza y seguridad en sí mismos, y ello se logra, a través de la sensación de ser aceptados valorados y tenidos en cuenta. Los sentimientos de vergüenza pueden obstruir sus procesos de aprendizaje e incidir en su autoestima.

Es el momento en que niñas y niños sienten mayor necesidad de expresarse, de comunicar sus intenciones para que el juego fluya. Dialogan con el cuerpo y con sus acciones, se trata de una auténtica forma de lenguaje, el juego brinda la posibilidad de expresión de aquello que de otra forma no podría ser expresado. Para Winnicott (1972/2003), el juego es una forma de comunicación, habilita la comunicación con uno mismo y con los demás.

Desde una visión sistémica, (marco teórico que afirma que los sistemas son entidades, conceptuales o físicas, que consisten en partes interdependientes, que no pueden

describirse de forma aislada sino de manera global) el arte títeril contribuye a las interacciones entre sistemas, generando intercambios en las diferentes dimensiones. Los títeres amplían campos de significados para acceder a la comprensión de la/el otra/o, desde la empatía y la apreciación de la diferencia (Castro, 2016).

A partir de los cuatro años aparece en el juego simbólico, el juego compartido, en el que niñas y niños juegan organizando entre sí lo compartido. Al jugar con otras/os niñas/os, es preciso coordinar acciones y papeles fingidos, referenciados a lo que sucede en el mundo real (Mozos et al., 2010). Este juego favorece la comunicación con la/el otra/o, se necesita llegar a acuerdos, compartir, discutir.

El lenguaje simbólico es “esencial en la evolución de la especie” (Gardner, 1993, como se citó en Castro, 2016, p. 60), implica la imaginación y la fantasía, favorece el desarrollo cerebral y es una forma de incorporar y expresar conocimientos. Según Agamben (2001, como se citó en Calmels, 2016) la imaginación “actualmente es expulsada del conocimiento como irreal, era en cambio para la antigüedad el médium por excelencia del conocimiento” (p.1). Jugando se aprende a imaginar y según Lévi-Strauss (1990, como se citó en Calmels, 2016), la imaginación está asociada al pensamiento científico.

El títere puede convertirse en personajes atractivos, generando una cercanía con niñas y niños, suelen ser divertidos y carismáticos, lo que los hacen más seductores. La capacidad de fascinar de los títeres se vincula con que hacen uso del humor (Majaran et al., 2015) lo que potencia su componente lúdico, se vincula con las risas, la alegría y el disfrute, lo que lo convierte en una actividad placentera. El humor rompe con el pensamiento habitual, se relaciona con la imaginación y lo fantástico. Majaran et al. (2015) afirman “que las situaciones humorísticas con el títere han estimulado todos los campos de la imaginación” (p. 28).

La incorporación de los Títeres como núcleo de aprendizaje, permite incluir las vivencias, jerarquizar los puntos clave, fomentar la capacidad analítica, desarrollar la

creatividad, incrementar la autoestima y participar de un proceso en el que todos serán responsables de las tomas de decisiones. (Recto, 2015, p.18)

Su utilización coopera con el desarrollo cognitivo y emocional de niñas y niños (Rodríguez, 2013, como se citó en Paqui, 2019). El carácter dinámico e interactivo de las propuestas que incluyen títeres, hace que se estimule la atención y la concentración, alientan el desarrollo del pensamiento y de la imaginación. Aportan estimulación auditiva y visual. Escuchar las historias de los títeres hacen que niñas y niños descubran el significado de nuevas palabras que interpretan por el contexto que le aporta el títere a la narración, lo que enriquece su vocabulario.

En niñas y niños de cinco años se aprecia un gran interés por el aprendizaje y los títeres cautivan su curiosidad. Contribuyen con la actitud investigativa, al querer descubrir los sucesos que se promueven con este arte, actitud con la que niñas y niños hacen realidad su modo de pensar y transformar el mundo, procesos de comparación de la consciencia y de formación del conocimiento, como un hábito consciente de la correlación entre el sujeto y el entorno (Cubillos et al., 2001).

El rol de la/el adulta/o es brindar un acompañamiento, en el cual actúa como mediadora/or entre niñas y niños y los aprendizajes. Las/os adultas/os actúan como facilitadores del aprendizaje cuando, teniendo en consideración el nivel de autonomía alcanzado por la/el niña/o, buscan e implementan estrategias que contribuyan a la construcción de conocimientos.

Jugar con una/un niña/o, implica de parte de la/el adulta/o, su reconocimiento, brindarle tiempo, estar juntos, dispuesto y disfrutar. Niñas y niños desarrollan su autoestima y el reconocimiento de su valor por medio de interrelaciones afectivas, el juego ayuda a construir relaciones de confianza con una/o misma/o y con la/el adulta/o que acompaña.

Su implementación en el hogar, puede ser una estrategia efectiva para potenciar relaciones intrafamiliares, habilitando momentos de interacción entre niñas/os y adultas/os,

y entre niñas y niños, actuando como mediadores en la comunicación. A su vez, puede ser una herramienta útil para la autorregulación emocional, su componente lúdico posibilita la resignificación de experiencias y por ende habilitan la reflexión en torno a las emociones.

Cuando las/os adultas/os se comunican a través de títeres, la/el niña/o pierde el miedo a la autoridad lo que facilita su contacto con el ambiente y con lo que le está sucediendo. Majaran et al. (2015) afirma que los títeres tienen la función de mediadores en la comunicación y a menudo la mejoran. Permite expresarse de forma más espontánea, se pone la atención en el objeto, en el títere, evitando relaciones estresantes, lo que facilita a niñas y niños la interacción, principalmente cuando es con adultas/os. “Los títeres suelen hacer un mejor contacto con el niño que los maestros de preescolar o incluso los padres” (Majaran et al., 2015, p. 9).

Los títeres en manos de adultas/os o niñas/os crean condiciones para una comunicación eficaz, en tanto potencian la cooperación, la sensación de seguridad, la autoestima y el respeto. Permite a las/os niñas/os más tímidos o a los que les cuesta más expresarse, incluirse en la comunicación. El títere representa una protección contra la exposición directa (Majaran et, al., 2015).

Es probable que para la/el adulta/o que mueve un títere dándole vida, su historia, edad y/o características personales sean muy diferentes a la del personaje, pero aún así, se puede expresar a través de ellos, ya que ocurre esa magia, entre la ficción y la realidad.

¿Los títeres, por su dimensión lúdica, podrían colaborar a que haya una mayor horizontalidad en la relación entre adultas/os y niñas y niños? Por ser mediadores en la comunicación, ¿contribuyen a un mejor entendimiento de las representaciones de ambos mundos? El marco de juego que la/el adulta/o al ser capaz de mover y hablar un personaje mediante este arte simbólico tridimensional, ¿está desplegando interacciones afectivas, cuyo resultado se podría traducir en un factor significativo para la promoción de la participación infantil?

5. Participación infantil y su relación con la promoción de salud

Figura 4

Mafalda contra el despotismo



Nota. Quino (1991)

5. 1. Participación infantil y el protagonismo a través del títere

Tomando la definición de Hart (1993) la participación se entiende como:

Los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. (p. 5)

Es inherente al ser humano por su carácter social y cultural, pero la humanidad tardó muchos siglos para que se reconociera como un derecho para toda/os sin que haya exclusión (Giorgi 2010).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948 (Naciones Unidas, 1948), indica en el artículo 19 que todas/os tenemos derecho a no ser molestadas/os por nuestras opiniones, a investigar y recibir informaciones u opiniones y difundirlas. Si bien, en ese documento se reconocen los derechos de todos los seres humanos sin distinción de género, raza, religión, nacionalidad, clase social o edad, quedando implícitos los derechos de niñas y niños, “el reconocimiento de sus derechos políticos y de expresión tendrá aún por delante un largo proceso” (Giorgi, 2010, p. 7).

A partir del cambio de paradigma en la concepción de las infancias (Unicef, 2006) la participación infantil toma un papel más relevante. Aunque, el legado del adultocentrismo continúa muy arraigado en nuestra sociedad.

El derecho a la participación infantil y a ser escuchados se ve reflejado en la CDN por el derecho a expresar su opinión y que sea tenida en cuenta (art 12), el derecho a la libertad de expresión (art 14) y el derecho a ser informado (art 17) (Unicef, 2006).

Para Castro et al (2016) el derecho a ser escuchada/o y a participar, es un derecho esencial para la infancia pero escasamente ejercido. Por lo tanto consideran un reto el generar procesos de escucha y promover la participación infantil, pero a su vez se trata de una responsabilidad social.

Entre las personas adultas, la idea de que los niños deberían participar provoca reacciones de desconfianza, duda o miedo y algunas veces imaginamos que darles a los niños la oportunidad de expresar sus ideas es sinónimo de darles el control total y dejarles que se hagan cargo del mundo. (Apud, 2003, p. 2)

El artículo cinco de la CND refleja el principio de la autonomía progresiva, el cual implica ver a la/el niña/o como un ser capaz de formar ideas y juicios propios en función del grado de desarrollo alcanzado. Las/os adultas/os responsables, deberán impartir la dirección y orientación apropiadas a niñas y niños para que puedan ejercer sus derechos, establecidos en la CDN, en función de la evolución de sus facultades (Unicef, 2006).

En las aulas, al implementar talleres con títeres, les brindamos la posibilidad a niñas y niños de expresarse, de colaborar, cooperar y aportar en la construcción de nuevos conocimientos. Pero para que esto sea posible es necesario reconocerlos como sujetos de derecho, promover su iniciativa y la confianza en sí mismos, estar dispuestas a escucharlas/os y aprender de ellas/os. La participación infantil, es un tipo de participación “en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos.” (Apud, 2003, p. 4)

La participación infantil supone entonces, un proceso activo donde niñas y niños junto a las adultas y los adultos generan intercambios de pareceres sobre eventos de la vida cotidiana, en la toma de decisiones y en la construcción de significados. De esta forma se enriquece el pensamiento y la comprensión de la realidad compartida (Castro et al, 2016).

Motivar que niñas y niños expresen sus opiniones y que realmente sean escuchados (no simplemente oídos como funcionamiento biológico) de forma respetuosa y considerada, se trata de un verdadero reconocimiento de las y los infantes, “recuperar opinión, voz, es recuperar visibilidad, identidad y dignidad” (Trisciuzzi, 1998, como se citó en Alfageme et al., 2003).

Ser escuchado y tomado en cuenta promueve la autoestima, la confianza, desarrollar compromiso con la ciudadanía y el respeto hacia los demás. La participación infantil genera el fortalecimiento de la autonomía progresiva, la formación de agentes de cambio, el mejoramiento de políticas enfocadas en la niñez, la protección y el empoderamiento ante situaciones de violencia, abuso, amenaza, injusticia o discriminación (Fondo de las Naciones Unidas de la Infancia, 2022).

La participación infantil se encuentra estrechamente ligada con el protagonismo de las niñas y los niños. Su participación aporta a su desarrollo y al medio que les rodea, y a su vez desempeñan el papel principal en el actuar de su vida cotidiana. Se necesita trascender la idea de que promover su participación tan solo implica integrarlas/os en actividades. Se debe incitar que niñas y niños tengan reconocimiento de sí mismas/os y de su capacidad de actuación dentro de los escenarios sociales, en la familia, la escuela y la comunidad (Gallego, 2015).

Lo que representa un reto para Castro et al (2016) es la creación de mecanismos de escucha que superen el mero acto consultivo, que niñas y niños también pregunten y conozcan el uso de sus perspectivas, así como la repercusión que tienen sobre las

situaciones que afectan a sus vidas. Lansdown (2005), expresa que cuan mayor sea su participación y su capacidad de influir en lo que les sucede mayores son sus oportunidades de desarrollo personal.

¿Se podrá aportar a este reto con la implementación de talleres con títeres en las aulas, en tanto el acceso de carácter universal del sistema educativo que nuclea a las infancias? ¿Trabajar con títeres será realmente una técnica efectiva para promover la participación infantil? ¿Podrán los títeres rescatar del silencio la voz de niñas y niños? El taller ¿es un dispositivo que potencia el efecto transformador del arte titeril?

Cano (2012) define al taller, como una metodología de trabajo, en la que se construye necesariamente con otros y tiene un carácter transformador. Es un espacio privilegiado para el encuentro, en donde se “promueve la construcción de aprendizajes significativos, propiciando la re-creación y apropiación de conocimientos, a partir de la conjunción de lo intra e intersubjetivo de los participantes en la tarea” (Cambón y De León, 2003, como se citó en Etchebehere et al., 2007).

Pueden ser una metodología utilizada como parte de una estrategia para la sistematización de una experiencia, ya que permite analizar elementos del proceso de desarrollo de dicha experiencia, reconstruyendo, decontruyendo y reflexionando críticamente sobre el proceso realizado, con la finalidad de objetivar aprendizajes colectivos (Cano, 2012).

A su vez, los títeres tienen un gran potencial transformador. “Su dramatización es un vehículo de conocimiento, de apertura de conciencia, de expresión emotiva y afectiva por lo que constituye una herramienta de poder transformador” (Castro, 2016, p. 3). Al jugar con títeres se está empleando un lenguaje que puede funcionar como un agente crítico de lo establecido, permitiendo una acción reflexiva promotora de cambios (Castro, 2016).

¿La utilización de esta técnica participativa con niños y niñas podrá contribuir a que hayan transformaciones en el modo de concebir las infancias? ¿Podrá propiciar a que se den transformaciones que contribuyan a la promoción de infancias saludables?

Como señala Gavira et al. (2016) el derecho a la participación aporta a garantizar los demás derechos y es un determinante social del proceso de salud, contribuye a la construcción del autocuidado, el cuidado de la familia, la comunidad y el entorno ambiental.

Los títeres podrían potenciar la relación entre la participación y la promoción de la atención primaria en salud, entendiendo la salud

(...) como un bien social que se construye como resultado de la interacción de los diferentes sistemas humanos y la combinación de factores que se juegan en el cotidiano, los títeres se convierten en la posibilidad de generar climas lúdicos, liberar el humor, potenciar la creatividad, expresar sentimientos. Quién logra expresarse consolida su autoestima, discrimina opciones, toma decisiones, transmite conocimientos, descubre e innova. (Recto, 2015, p. 23)

5. 2. Promoción de infancias saludables

Villar y Capote (2004, como se citó en Varela et al., 2013) define a la salud como

(...) una categoría biológica y social, que se encuentra en unidad dialéctica con la enfermedad, resultado de la interacción del individuo con su medio, que se expresa en valores mensurables de normalidad física, psicológica y social, que permite al individuo el cumplimiento de su rol social, que está condicionada al modo de producción y a cada momento histórico de la sociedad y constituye un inestimable bien social. (p. 4)

En la misma línea Saforcada (2014) se refiere a la salud como “un producto social complejo” (p. 2) sujeto a lo que hacen las personas en su vida cotidiana y la interacción constante, recíproca y transformadora de las personas y sus ambientes.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 establece “el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental” (artículo 12) (Naciones Unidas, 1966).

Por otra parte, la CDN instituye que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud” (artículo 24) (Unicef, 2006).

La salud es un derecho, condicionado por el momento histórico y cultural. Está estrechamente vinculada con lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, la forma de convivencia y la participación en la comunidad.

Para Saforcada et al. (2010) el progreso en la construcción de ciudadanía tiene una influencia directa con las condiciones de salud de las personas. Una temprana promoción de hábitos saludables en niñas y niños, beneficia el desarrollo en el proceso de salud y es probable que adquieran mayor protagonismo como ciudadanas/nos, por lo que estimular su participación en la vida cotidiana, contribuye a ubicarlos como sujetos sociales con capacidad de incidir en posibles transformaciones en los grupos de referencia

(...) la promoción de la salud tiene la finalidad de crear y mantener ambientes sanos y promotores de la salud, garantizando factores de protección en los niveles políticos y comunitarios, brindando educación sobre habilidades para la vida y desarrollando estilos y condiciones de vida saludables. (Ministerio de Salud Pública 2000, como se citó en Recto, 2015, p. 25)

¿Implementar títeres como técnica que promueva la participación de expresión de opiniones, pueden aportar a la promoción de infancias saludables? ¿Los títeres pueden promover habilidades que contribuyan a un desarrollo saludable?

Los títeres como medio de expresión, cooperan en el desarrollo de habilidades sociales. A través de ellos, se puede promover conductas apropiadas acordes a determinada situación, el uso de un tono de voz y volumen adecuados para expresarse,

comunicarse de forma sincera y sin agresividad. Lo que contribuye a mantener conversaciones en las cuales se expresen sentimientos, emociones y opiniones, facilitando la resolución de conflictos de una manera saludable y el ejercicio del derecho a la participación (Quispe, 2023).

El desarrollo de habilidades sociales incide en la autoestima, en la autorregulación de emociones y del comportamiento, y en el rendimiento académico, tanto en la infancia como en la vida adulta (Lacunza y Gonzales, 2011). Por lo cual es necesaria la promoción de estas habilidades para el desarrollo saludable de niñas y niños, desde una concepción integral de salud que aprecia la importancia de los aspectos psicológicos en el desarrollo de los sujetos.

Schon (1979, como se citó en Castro, 2016) expone al títere como un elemento liberador, que le brinda cuerpo y voz a lo que no se puede expresar de otra manera, ha hecho rupturas, abordando temas tabú como el sexo, la muerte, la hipocresía, las contradicciones, las restricciones sociales y las prohibiciones de la expresión.

Monar (2008, como se citó en Oltra 2013), expone el potencial del títere tanto como herramienta educativa como terapéutica. El títere actúa como puente entre la vida interior del sujeto y la realidad, entre la fantasía y la realidad, "hace la vida soportable al ofrecer un espacio intermedio, temporal o de transición" (Astell-Burt, 2001, como se citó en Oltra, 2013, p. 167).

Los títeres a través del humor ayudan en la catarsis de emociones y sentimientos (Castro, 2016). El humor permite ver el cotidiano de un modo diferente, aporta la capacidad de apreciar múltiples significados en las vivencias, dando un nuevo abordaje a situaciones traumáticas o que generan emociones displacenteras.

Sanz (2002, como se citó en Losada y Lacasta, 2019) afirma que el humor facilita la comunicación, ayuda a liberar la ansiedad y las inseguridades. Estimular el sentido del humor en las personas fomenta su bienestar y placer.

¿La implementación de talleres con títeres en investigaciones-acción participativas puede favorecer la promoción de infancias saludables?

Esta modalidad de entender el mundo tratando de cambiarlo, en base a la colaboración, contribuye a la construcción del pensamiento crítico, el empoderamiento y transformación de grupos marginados (Soliz y Maldonado, 2012) como es el caso de la población infantil, ya que aún, se continúa con la defensa para que sus derechos sean respetados. Crear conciencia sobre cuestiones de la salud infantil, con evidencia científica proveniente de las/os propias/os niñas y niños, sin duda, mejorará los resultados obtenidos.

La promoción en salud utiliza la educación como herramienta para potenciar a las personas y la comunidad a obtener el bienestar pleno, tanto físico como mental y social. En esta tarea educativa, se han utilizado diferentes estrategias, metodologías y recursos educativos, siendo uno de ellos la educación realizada a través de títeres, con resultados satisfactorios. (Álvarez y Hechenleitner, 2019, p. 149)

Si el juego genera un aprendizaje profundo y significativo en niñas y niños, ¿por qué no incorporar los títeres como una metodología que facilite la labor de educar en salud?

6. Reflexiones finales

En la experiencia transitada en el proyecto del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE, 2023), al comprobar la importancia que adquiere el títere para las niñas y los niños, se genera en mí, la necesidad de indagar acerca del valor de este arte títeril y sus aportaciones a la participación infantil y por consiguiente a la promoción de salud.

Entendí que me proponía un gran desafío y que debía sostener durante el desarrollo del proceso de escritura el análisis de las implicaciones que se pusieron en juego e “indagar las posiciones de las y los investigadores en relación al campo de problemas que inaugura una investigación” (Fernández et al., 2014, p. 5).

Sin duda, mi perspectiva estaba influenciada por lo que algunas/os denominaban el reto mayor de la historia de la salud en los últimos años, por mi trayectoria personal y el recorrido que he transitado en mi formación como futura Licenciada en Psicología. “Analizar la implicación es analizar la construcción de ese punto de vista que defendemos con tanto sentido de propiedad y, sin embargo, más correcto sería decir que nosotros somos propiedad de ese punto de vista” (Granese, 2018, p. 11).

Entiendo que para que la/el psicóloga/o pueda realizar acciones de promoción de infancias saludables, es necesario una comprensión de la realidad social y humana. Cada niña/o vive y se desenvuelve en contextos diferentes, vive múltiples experiencias y experimenta diversos desafíos que inciden en su desarrollo, siendo este un proceso multidimensional, en que se vinculan componentes biológicos, sociales, económicos, históricos y culturales, entre otros.

Para que la/el psicóloga/o pueda oficiar como facilitador del desarrollo humano integral, adhiero al pensamiento de Molerio, Otero y Nieves (2007) quienes se centran en la ampliación y potenciación de las capacidades de los sujetos. En el ámbito de la educación, “hoy los análisis se centran en el papel activo del sujeto educado, quien aprende a desarrollarse y a autodesarrollarse” (Gravini et al., 2010, p. 159).

El uso del títere, puede desarrollar habilidades en clave de aportes al desarrollo y colaborar en el reconocimiento de las potencialidades y necesidades de las personas, tomándolos en cuenta como sujetos que piensan, actúan y sienten (Gravini et al., 2010).

El arte títere es un arte ancestral, un dispositivo cultural complejo (Castro, 2016) entendiendo a la cultura como la “dimensión analítica de la vida social y el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad” (Giménez, 2005, p. 68).

Es un arte que ha acompañado al sujeto a lo largo de la historia como medio de comunicación, expresión, representación, que permite deconstruir y reconstruir la realidad

(Castro, 2016), lo que promueve problematizar lo naturalizado, analizar los significados que utilizamos diariamente y hacer visible lo no dicho (Fernández, 1999)

La capacidad de los títeres de deconstruir la realidad y a su vez reconstruirla, permitiendo asumir un rol activo para dar una nueva organización al pensamiento, los convierte en un medio de expresión simbólica, que ayuda tanto a niñas y niños como adultas y adultos a comprender y asimilar su entorno, posibilitando espacios de escucha en los que se exprese aquello que de otro modo, permanece silenciado.

El proceso realizado para escribir este ensayo permitió conectarme con el gran potencial de los títeres como técnica participativa, destacando su poder de promover el desarrollo de habilidades sociales, la autoestima, la confianza, la expresión de emociones y alentar a compartir vivencias, propiciando que niñas y niños se posicionen como protagonistas.

Considero que el componente lúdico que se despliega cuando nos vinculamos a través de los títeres, coloca a niñas/os y adultas/os en una relación de mayor horizontalidad, ya que a través del juego tanto niñas y niños como adultas y adultos “están en libertad de ser creadores” (Winnicott, 1972/2003, p. 79). Promociona espacios de participación infantil, los cuales pueden evitar el surgimiento de prácticas adultocentristas en donde sus opiniones no son tenidas en cuenta o prácticas que reducen a la participación infantil a un mero acto consultivo.

Al abordar problemáticas en torno a la salud, a través de talleres con títeres, en donde se fomente la promoción de habilidades sociales, se generan climas en que predominan las risas y el humor, propiciando el bienestar de niñas y niños y se impulsan transformaciones que inciden en el desarrollo y la calidad de vida de las y los participantes.

A su vez, la potencia de la utilización de los títeres incluida en la implementación de la metodología de investigación empleada, teniendo en consideración los planteos de niñas y niños y considerando sus opiniones, otorga la posibilidad de generar construcción de

conocimiento, que luego deberá ser tratado con la rigurosidad necesaria para su comprensión. “La comprensión en la construcción del conocimiento está asociada con la capacidad que tiene el ser humano para apropiarse de la realidad” (Villegas y González, 2005, p. 127).

Las publicaciones académicas producto de este tipo de investigaciones pueden ayudar a difundir conocimientos novedosos, que ayuden en la transformación de los modos en los que se concibe actualmente las infancias y que sus opiniones sean consideradas a la hora de generar estrategias y políticas públicas que promuevan infancias saludables.

La producción de este ensayo académico me invita a reflexionar sobre mi futuro profesional y a incorporar el análisis de la implicación a mi “caja de herramientas” (Fernández, 1999). Realizar esta revisión sobre mis prácticas me ha permitido indagar sobre la técnica del títere, la cual considero efectiva a la hora de promocionar infancias saludables desde un enfoque basado en la promoción de los derechos.

Lenguaje expresivo que sin dudas incorporaré en mi repertorio de técnicas durante mi ejercicio profesional, lo cual me incita a continuar en la búsqueda de herramientas novedosas para mí, que me ayuden en la desafiante tarea de promover infancias saludables.

7. Referencias bibliográficas

Aguiar, L. (2021). *Caja mágica: el títere y el animismo como forma de desarrollo creativo en niños de primera infancia* [Trabajo final de grado, Universidad Distrital Francisco José Caldas]. Sistema de biblioteca de la Universidad Distrital Francisco José Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/26527>.

Alfageme, E. Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuesta para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.

- Álvarez, M. y Hechenleitner, M. (2019). Títeres: sus usos en salud y enseñanza en Enfermería. *Revista Elsevier*, 20(1), 148-151.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318301736>
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 73-87.
<https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Alvarez, E y Romano, A. (2011). *Cuadernos de Extensión: Vol. 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Universidad de la República.
https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- Apud, A. (2003). *Participación infantil*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, 5(10), 1-9.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5689538>
- Campo, L. A., (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354007.pdf>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latino-Americana de metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2),

22-52.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Carrasco, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *La Gaceta Universitaria*, 3(2-3), 1-2.

<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/113/EXTENSI%C3%93N%2C%20%20IDEA%20PERENNE%20Y%20RENOVADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

https://www.researchgate.net/publication/27591450_Infancia_y_representaciones_sociales

Castro, A., Ezquerria, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126.

Castro, R. (2016). *El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto* [Trabajo Final de Máster, Universitat Jaume]. Uji.

https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165874/TFM_2016_Castro_Pinzon_Rebeca.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cubillos, V., Ernest, S. y Roselfeld, C. (2001). *Educación para pensar, La actitud filosófica: un concepto de formación*. Univalle.

Etchebehere, G., Cambón, V., Ceballos, Y., Fraga, S., Silva, P. y De León, D. (2007). *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros.

Fernández, A. (1999). *Instituciones Estalladas*. Eudeba.

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiz*. Nueva visión.

Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E. y Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7), 5-20.

<http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014.pdf>

Freud, S. (1976). Tótem y tabú. En J. L. Etcheverry (Trad). En *Obras Completas* (Vol 13, pp. 1-163) Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado 1912).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Serie de formación sobre el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez: Vol. 4. Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*.
<https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>

- Gallego, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- Gaviria, A., Davila, C. D., Ruiz, F., Burgos, G. y Osorio E. D. J. (2016). *Procesos de participación para la promoción de salud y la prevención de enfermedad*. Ministerio de Salud de Bogotá. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/participacion-promocion-salud-prevencion-enfermedad.pdf>
- Granese, A. (2018). *Análisis de la implicación* [Trabajo de grado Universidad de la República].
- Gravini, M., Porto, A. y Escorcía, J. (2010). El psicólogo educativo en la actualidad: Un facilitador del desarrollo humano integral. *Revista Psicogente*, 13 (23), 158-163. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1821/1737>
- Gimenez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En G. Giménez (Ed.), *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). Conaculta.
- Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*. Instituto Interoamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>
- Giorgi, V. (2006). La construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare, *Drogas y exclusión social* (pp. 46-56). Atlántica.

- Gómez, M. (2018). Las implicancias de considerar al niño como sujeto de derecho. *Revista De Derecho*, 14(18), 117-137. <https://doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.
- Huizinga, J. (1987). *Homoludens*. Emecé. (Trabajo original publicado en 1954).
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123. 08-123.<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. En S. Balardini (Coord.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 119-134). Clacso.
- Lacunza, B. y Gonzales, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, 21(23) 159-182.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución en las facultades del niño*. Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- Losada, A. M. y Lacasta, M. (2019). Sentido del Humor y sus Beneficios en Salud. *Calidad de Vida y Salud*, 12(1), 2-22. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8878>
- Majaran, E., Hamre, I., Korošec, H., Kroflin, L., Astles, C., Smith, A., Amsden, M. y Scheel, B. (2015). *El poder de los títeres*.

https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El_poder_de_la_Marioneta.pdf

Mesas, E. C. (2016). El títere como herramienta de trabajo en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 301-317. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51698

Molerio, O., Otero, I. y Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4432244>

Montaño, N. (2019). Construcción social de la infancia a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación. *Ánfora*, 27(48), 65-90. <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.669>.

Mozos, A., López, M., Cruz, M. y Herrero, T. (2010). *El juego infantil y su metodología*. McGraw-Hill Ciclos Formativos.

Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Navarrete, B. y Sanchez M. C. (2022). *El impacto de los títeres en la prevención del abuso sexual infantil*. [Trabajo final de grado, Universidad del Azuay].

Repositorio Institucional de la Universidad de Azuay.

<http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11780>

Oltra, M. (2013). Cuando los muñecos curan: títeres, educación especial y terapia.

Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 6(3), 164-175.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615406>

Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil. (2023, Octubre 2). Educación

inicial y pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas en Nivel 5, de dos jardines públicos de Montevideo, Uruguay. Investigación Estudiantil.

<https://www.estudiantes.csic.edu.uy/2023/10/02/educacion-inicial-y-pandemia-recogiendo-las-voces-de-ninos-y-ninas-en-nivel-5-de-dos-jardines-publicos-de-montevideo-uruguay/>

Paqui, A. (2019). *Los títeres como recurso didáctico para fortalecer el desarrollo*

cognitivo de los niños de 4 a 5 años del nivel inicial, de la escuela Manuel

Cabrera Lozano de la ciudad de Loja [Trabajo final de grado, Universidad de Loja]. Repositorio digital de la Universidad de Loja.

<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/21611>

Pérez, M. J. (1992). Animismo, juego simbólico y fabulación en el lenguaje infantil.

Lenguaje y textos, (2), 109-137.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7887/LYT_2_1992_art_9.pdf

Quispe P. M. (2023). Programa: Títeres en Acción para desarrollar habilidades sociales en niños de educación inicial. *Acta psicológica Peruana*, 6(1),

95-115. <https://doi.org/10.56891/acpp.v6i1.341>

Ramírez, M. y Romero, S. (2017). El Juego, como Dispositivo Didáctico en el Aula de Transición. *Educación y Territorio*, 7(13), 131-148.
<https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/>

Recto, G. (2015). *Guía mi aula es un retablo. Programa de información y educación preventiva del uso problemático de drogas y promoción de la salud en primer nivel*. Psicolibros.

Recto, G. (2019). Títeres, psicología y salud: entretejiendo senderos. *La hoja del titiritero*. 3(1). 19-20.
<https://www.unima.org/wp-content/uploads/2019/04/La-hoja-del-titiritero-07.pdf>

Rivero, I. V. (2016). *El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois*. *Enrahonar*, 56, 49-63. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>

Saforcada, E., De Lellis, M. y Mozobancyk, S. (2010). *Psicología y salud pública*. Paidós.

Saforcada, E. (2014). Política, salud y procesos de liberación. *It*, 3(3), 55-74.
<https://apex.edu.uy/wp-content/uploads/2014/12/revistan3.pdf>

Solís, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces De La educación*, 4(7), 44-51.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/112>

Soliz, M. F. y Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas: Guía No. 5. Clínica ambiental*. <http://hdl.handle.net/10644/3997>

Varela, R., Retamoso, E. y Paleo, G. (2013). *Medicina Familiar y Comunitaria. Abordaje de la promoción de salud en el primer nivel de atención*. En J. Vignolo, C. Lindner (Comp.) *Medicina Familiar y Comunitaria* (pp. 69-83.) Oficina del Libro Fefmur.

Villegas, M. M. y González, F. E. (2005). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. Un caso de futuros docentes. *Perfiles Educativos*, 27 (109-110), 117-139.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211006.pdf>

Winnicott D. W. (2003). *Realidad y Juego*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1972).

Woodhead, M. y Moss, P. (Eds.). (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años*. Open University.