



UN NUEVO COMIENZO

Lina María Rivera Enríquez

2227416-3411

Trabajo de grado para optar por el título de profesional en Primera Infancia

Tutora de Práctica

María Andrea Salamanca

Universidad del Valle

Facultad de psicología

Programa de Primera Infancia

Santiago de Cali

6 de febrero de 2026

Tabla de contenido

Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo I	8
Diagnóstico del escenario de práctica	8
La trama de la experiencia en marcha	20
Aprendizajes, errores e invenciones	27
Proyección para el siguiente semestre	29
Capítulo II	33
¿Y si el juego nos juega a nosotros?	39
Fragmentos de experiencia	46
Capítulo III	72
Deseo de repetir, deseo de transformar	73
La entrada al juego: memoria, cuerpo y rendijas	74
La institución como dispositivo y el juego como grieta	75
Mi rol: sostener sin invadir	77
Conclusiones	82
Referencias	88
Anexo A	90
Anexo B	90

Índice de ilustraciones

Figura 1 Galería del participante “Luna” (alias)	48
Figura 2 Galería del participante “Nube” (alias)	49
Figura 3 Galería del participante “Sol” (alias)	49
Figura 4 Galería del participante “Luz” (alias)	50
Figura 5 Momento final de la experiencia lúdica con el equipo	71

Índice de tabla

Tabla 1	Respuestas de los participantes durante la experiencia.....	66
----------------	---	----

Agradecimientos

Al culminar esta importante etapa de mi vida, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a quienes fueron apoyo fundamental durante este proceso.

A mi madre, pilar esencial en mi vida, por cada sacrificio realizado. A pesar de la distancia en muchos momentos, su amor, esfuerzo y lucha constante fueron la base que me permitió llegar hasta aquí. Este logro también es gracias a ella.

A mi abuela, por su ternura, sus consejos llenos de sabiduría, por escucharme siempre y por ser ese abrazo seguro al que siempre pude volver. Su presencia ha sido una bendición constante en mi vida. Gracias por estar pendiente de mi bienestar y por brindarme tranquilidad con su compañía amorosa y protectora.

A mi novio, por su apoyo constante y significativo durante este camino. Por su disposición para facilitar mis traslados cuando fue necesario, por su cuidado diario, por ayudarme a comprender muchas cosas, motivarme a aprender siempre algo nuevo y acompañarme con paciencia, amor y comprensión en los momentos más exigentes.

A mis padrinos y al resto de mi familia, por sus palabras de ánimo, su cariño y por creer en mí a lo largo de este proceso.

A todos ellos, gracias por ser parte fundamental de este sueño hecho realidad.

Con gratitud,

Lina María Rivera Enríquez

Introducción

Llegué a esta práctica con una mezcla de expectativa y fragilidad: expectativa por acompañar procesos formativos en la Secretaría de Educación, y fragilidad porque intuía que algo en mí también iba a ser puesto en juego. No venía solo a observar o a aplicar técnicas; venía a encontrarme con un equipo de maestras y profesionales que, como yo, transitan una institucionalidad exigente, veloz y muchas veces poco sensible a lo subjetivo. Desde ese lugar inicial, comprendí que mi mirada debía ser auto etnográfica: mirar hacia afuera implicaba, inevitablemente, mirar hacia adentro.

Mi interés por el juego simbólico surgió al identificar una paradoja constante en la educación inicial: se habla de juego con frecuencia, pero rara vez se lo experimenta en su sentido profundo. En el discurso aparece como derecho, metodología o estrategia; en la práctica suele quedar reducido a actividades estructuradas, tiempos breves y expectativas utilitaristas. Me pregunté entonces qué ocurre cuando invitamos a los adultos a quienes se les exige enseñar a jugar a entrar ellos mismos en el juego. ¿Puede un equipo institucional reaprender a imaginar, a aflojar el cuerpo, recordar su propia infancia? ¿Puede, en ese gesto, transformar su manera de acompañar a niñas y niños?

Con esa inquietud propuse dos experiencias lúdicas centradas en el juego simbólico, no como técnica, sino como posibilidad de encuentro. El camino no fue lineal: hubo dudas, silencios, risas, resistencias, sorpresas y momentos inesperados donde la emocionalidad emergió con fuerza. En esa trayectoria aprendí a sostener un rol que no dirigía ni interfería, sino que acompañaba desde la presencia, la ética del cuidado y la disponibilidad para el acontecimiento. Este tránsito implicó también un desplazamiento subjetivo: pasar de ser aprendiz que vive el juego en su formación a acompañante que intenta sostenerlo en otros, movimiento que constituye uno de los núcleos centrales de esta indagación.

Este trabajo recoge lo vivido desde una narrativa reflexiva y situada. Analiza cómo el juego, en un contexto institucional marcado por la productividad, se convierte en una pequeña grieta donde la sensibilidad adulta reaparece. Explora cómo los cuerpos se aflojan cuando la lógica técnica se suspende, cómo la memoria retorna cuando se habilita la palabra y cómo, en ese proceso, también se reconfigura mi propia práctica profesional.

La autoetnografía aquí presentada no busca idealizar la experiencia ni romantizar el juego. Más bien pretende mostrar que, en medio de agendas, indicadores y deberes administrativos, aún es posible construir espacios donde el deseo, la imaginación y la afectividad tengan lugar. A través de estas páginas, se reconstruye el tránsito de un grupo de profesionales que, al jugar, descubrió otras formas de estar juntos; y el tránsito personal de quien escribe, que encontró en el juego un modo de comprender, acompañar y transformarse.

Esta introducción abre así un trabajo que entrelaza teoría, experiencia, corporalidad y memoria; un trabajo donde el juego se vuelve experiencia, pregunta y hallazgo. Aquí comienza el relato de una práctica que, más que enseñar, permitió recordar: recordar que somos capaces de imaginar, de vincularnos y de sostener lo vivo, incluso en los escenarios más institucionalizados.

Tiempo y voz de este relato

Este documento no fue escrito desde una única temporalidad ni desde una voz fija. Algunos capítulos nacieron en el presente mismo de la experiencia, mientras acompañaba procesos, observaba gestos y registraba preguntas aún abiertas. Otros fueron elaborados en un tiempo posterior de relectura, cuando la distancia permitió reinterpretar lo vivido, tensionarlo con referentes teóricos y reconocer transformaciones en mi propia posición como acompañante.

Esta oscilación entre escritura inmediata y escritura reflexiva no es solo una decisión narrativa, sino parte constitutiva del enfoque autoetnográfico. La autoetnografía comprende la

experiencia como conocimiento situado que se produce en el tránsito entre vivir, recordar, interpretar y escribir. Por ello, la variación en la voz que atraviesa el texto a veces más cercana a la estudiante que descubre, otras a la acompañante que interpreta y, finalmente, a la autora que conceptualiza se mantiene visible como huella del movimiento subjetivo que configura este proceso.

Asumir esta temporalidad fragmentada implica reconocer que el conocimiento aquí construido no surge de una síntesis lineal, sino de un tejido entre experiencia encarnada, memoria reflexiva y elaboración teórica posterior. En esa trama, el tiempo de la escritura se vuelve también un dato metodológico: muestra cómo la comprensión se transforma, se amplía y se resignifica a medida que la experiencia es narrada.

Capítulo I

Diagnóstico del escenario de práctica

La Secretaría de Educación Distrital de Cali, late en el Edificio Boulevard de la Sexta, una estructura imponente de mármol pulido y ascensores caprichosos. Su fachada principal, en la Avenida 6 Norte #13N-50, recibe a la ciudadanía que busca servicios. Yo, en cambio, ingresé por la puerta trasera en la Avenida 4 Norte, en el sector de Granada, donde los funcionarios tejemos o al menos eso creó el pulso interno de la gestión educativa. Esta separación, física y simbólica, me hace reflexionar: ¿Cómo se materializa aquí el derecho a participar en lo público?

La gente llega con prisas, en la entrada, los cuerpos se visten de formalidad: mujeres con vestidos que susurran al andar, hombres con corbatas ajustadas, todos impecables, todo parte de un ritual. El edificio guarda sus contradicciones: elegancia en el mármol, grietas en el sistema.

En el piso 12 está la oficina Subproceso de Gestión de la Educación Inicial que hace parte de la Subsecretaría de Calidad Educativa es un orgullo: uno de los pocos modelos en el país, dedicado específicamente a la Educación Inicial, pero detrás de los logros, persisten las grietas. Allí es donde realizo mis prácticas, es un espacio amplio: cada uno tiene su puesto, equipado con computador, aire acondicionado, baños y zonas para tomar café o calentar el almuerzo.

Ingresé a la Secretaría de Educación de Cali sin bata ni títeres, sin el “bullicio” de niñas y niños en recreo ni las paredes cubiertas de crayolas. Mi escenario de práctica no está poblado de infancia en carne viva, sino de escritorios, agendas, correos electrónicos y presentaciones. A primera vista, podría parecer un lugar ajeno a la educación inicial, pero pronto entendí que en cada decisión que aquí se toma, en cada palabra que se pronuncia en

una sala de reuniones, se juegan apuestas profundas por el presente y el futuro de las infancias caleñas.

Mi lugar de inmersión es el Subproceso de Gestión de la Educación inicial que hace parte de la Subsecretaría de Calidad Educativa, una dependencia que no trabaja directamente con los niños y niñas, pero que diseña, orienta y acompaña procesos formativos dirigidos a quienes sí las abrazan cotidianamente: las maestras y agentes educativas. Este espacio opera como un gran cerebro institucional, desde el cual se articula la política pública, se generan lineamientos, y se despliegan acciones de formación continua en el marco del Plan Territorial de Formación Docente.

Pero todo lo anterior no siempre fue así, en el año 2002, Santiago de Cali fue certificada por el Ministerio de Educación Nacional como ente territorial autónomo en educación. Este hecho significó que la administración municipal adquiría plena responsabilidad sobre la gestión del sistema educativo oficial en todos sus niveles, dejando de depender directamente de la Gobernación del Valle del Cauca.

Este cambio se enmarca en el proceso nacional de descentralización educativa, impulsado desde la Constitución de 1991 y consolidado en los primeros años del siglo XXI. La descentralización buscaba acercar las decisiones educativas a los contextos locales, reconociendo que las regiones tienen realidades, necesidades y apuestas pedagógicas distintas que no pueden ser manejadas de forma centralizada. (Constitución Política de Colombia, 1991; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Cuando supe que Cali no siempre tuvo autonomía educativa, entendí que la certificación no fue solo un cambio administrativo, sino una apuesta por pensarse desde adentro. Gracias a ella, la ciudad pudo tomar decisiones propias: elegir a sus docentes, distribuir sus recursos y diseñar políticas más cercanas a su realidad. Fue a partir de este giro

que nacieron equipos como la Subsecretaría de Calidad Educativa y el Subproceso de Gestión de la Educación inicial donde hoy tengo el privilegio de aprender. Allí no solo se lideran procesos, se habitan con una vocación transformadora: se acompaña, se forma y se sueña una educación inicial más sensible al juego, al cuidado y a las infancias.

Es en este marco que mi práctica universitaria se inscribe, permitiéndome comprender que trabajar desde la Subsecretaría no es un ejercicio meramente técnico, sino una oportunidad para pensar la educación como un acto profundamente político, afectivo y ético.

Aquí no hay aulas, pero sí territorios de sentido. Hay equipos técnicos que, en su mayoría, están compuestos por mujeres con trayectorias amplias en la docencia, la investigación o la gestión educativa. Son ellas funcionarias, contratistas, consultoras quienes se encargan de acompañar los procesos pedagógicos, coordinar encuentros y estar al tanto de las transformaciones curriculares. Yo las observo, escucho, acompañó, y también me interrogó: ¿cómo se cuida el sentido lúdico cuando se trabaja desde una oficina? ¿Cómo se sostiene el vínculo con la infancia cuando se opera desde lo técnico?

La población infantil, aunque ausente en el cuerpo, está siempre presente en el discurso. Son 26.348 niños y niñas menores de seis años quienes habitan el sistema educativo de la ciudad, distribuidos entre instituciones oficiales, privadas, hogares comunitarios y modalidades alternativas. Sus realidades son múltiples, marcadas por condiciones de inequidad, violencias estructurales, desplazamientos, pero también por la potencia del juego, la risa, la imaginación y la resistencia cotidiana que se teje en cada jardín, hogar y salón multicolor.¹

¹ Datos de cobertura en Educación Inicial (Cali, julio 2025), obtenidos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Cifra corresponde al total de niños y niñas registrados en instituciones oficiales, contratada de defensa y privadas. Comunicación personal de Subproceso Gestión de la Educación Inicial.

El equipo que habita este escenario está conformado por diez personas, ocho mujeres y dos hombres, tan distintos como complementarios. Sus profesiones están en la artista, licenciadas en educación preescolar, pedagoga, psicóloga, neuropsicóloga, trabajadora social, profesionales en áreas técnicas y operativas dan cuenta de un tejido diverso que no solo acompaña, sino que interpreta y transforma. En sus voces, gestos y silencios, encontré una forma distinta de hacer institución, una que se mueve entre lo sensible y lo estratégico, y otro entre el documento y el deseo de cambiar realidades.

Pero no están solos. Los actores clave en este entramado son también las maestras de educación inicial. No están físicamente en mi práctica, pero su huella atraviesa cada reunión y cada palabra escrita. Son las interlocutoras privilegiadas de este tejido institucional que, a través de procesos formativos y acompañamientos técnicos, busca fortalecer su quehacer pedagógico, promover el enfoque de derechos y entrelazar sus voces con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

En esta red también aparecen los rectores, coordinadores, orientadores y representantes de organizaciones aliadas, quienes, como hilos invisibles, sostienen y co-ejecutan propuestas formativas. Cada uno, desde su lugar, aporta a esta trama viva que no deja de moverse, como la infancia misma: múltiple, potente y en constante transformación.

Durante esta inmersión, he identificado varios *retos* que atraviesan el escenario:

Desde que entré en este territorio, he sentido cómo el tiempo se pliega y despliega entre papeles, voces y salones vacíos al final de la tarde. No es solo un escenario, sino un organismo que respira entre luces y sombras, y en su ritmo he aprendido a distinguir los retos que laten bajo la superficie. No son meras observaciones, sino heridas abiertas, grietas por donde se cuela lo que no se nombra.

Primero, la distancia, no una distancia física, sino una brecha honda entre lo administrativo y lo lúdico, como si fueran dos mundos que se miran de lejos sin reconocerse. Veo cómo las decisiones caen desde arriba, envueltas en informes y cronogramas, mientras en las aulas las maestras improvisan con lo que tienen. Hay una lógica que todo lo devora: el cumplimiento, los formatos y las fechas de entrega. Lo urgente aplasta lo importante, y así, la reflexión sobre la infancia, sobre el sentido mismo de educar, queda arrinconada en reuniones apresuradas. A veces pienso que estamos perdiendo el alma en medio de tanta prisa.

Después, está el cuidado, o más bien su sombra, se habla de él, sí, se menciona en talleres y documentos, pero como un fantasma que todos saludan, pero nadie abraza. "Autocuidado", "bienestar", palabras que resuenan vacías cuando las maestras cargan con jornadas interminables, cuando sus cuerpos y sus voces se agrietan sin que nadie lo note. El cuidado debería ser un acto político, una revolución silenciosa, pero aquí se reduce a frases o en una presentación. Y yo me pregunto: ¿cómo cuidar a quienes cuidan, si ni siquiera nos detenemos a mirarlas?

Luego, el equipo, o lo que debería serlo, la rotación constante, los contratos que vencen, las cargas que se reparten y se acumulan, cada semestre es un volver a empezar, como si la memoria se borraría y hubiera que reconstruir los puentes una y otra vez. Conozco funcionarios que llevan años aquí y aún se sienten extrañas, porque el tiempo no tiene continuidad cuando todo es provisional. Hay una fatiga en el aire, la sensación de que ningún esfuerzo perdura, de que cada logro se desvanece con la llegada del siguiente turno.

Y, por último, el juego, sí, está estructurado. He ido descifrando sus reglas, sus movimientos, pero apenas logró nombrarlo. No es suficiente con mencionar, hace falta profundizar, rasgar la superficie, dejar que estas realidades se muestren en toda su crudeza y

su belleza. Porque esto no es solo un diagnóstico, es la vida misma, palpitando entre paredes y pasillos, esperando que alguien la escuche.

Entre la experiencia del juego simbólico y sus traducciones institucionales

Antes de llegar a este escenario de práctica, mi reflexión sobre el juego se había construido principalmente en diálogo con la teoría y con los espacios de formación universitaria, especialmente con el curso de juego simbólico que hizo parte de mi proceso profesional. En ese contexto, me interesaba profundamente comprender cómo aquello que leía, analizaba y discutía podía encarnarse en la práctica educativa real. Pensar en ese curso significaba volver una y otra vez a la pregunta por la relación entre teoría y experiencia, entre lo que se enuncia sobre el juego y lo que efectivamente ocurre cuando se intenta vivirlo en escenarios concretos de educación inicial.

Desde allí, mi llegada a la práctica no fue solo un ejercicio de aplicación, sino un movimiento de contraste y reflexión: poner en tensión lo aprendido con lo vivido, reconocer sus distancias y descubrir, en esa diferencia, nuevas preguntas sobre el sentido del juego en los contextos institucionales. El curso de juego simbólico había dejado en mí una comprensión sensible de la educación y, particularmente, del lugar del juego en la primera infancia. Allí comenzó a tomar fuerza la idea de que educar no se reduce a transmitir contenidos o cumplir orientaciones, sino que implica transformar la sensibilidad, abrir posibilidades de experiencia y reconocer el poder formativo de aquello que se vive con el cuerpo, la emoción y el vínculo. El juego simbólico aparecía entonces como una experiencia profunda, capaz de movilizar libertad, imaginación y fantasía, más que como una simple estrategia metodológica.

Sin embargo, al llegar a la Secretaría de Educación, la primera sensación fue de distancia frente a esa comprensión. En este escenario, el juego se presentaba principalmente

como una actividad planeada, asociada a requisitos curriculares o a estrategias de acompañamiento previamente definidas. Más que una experiencia viva, parecía convertirse en una tarea por cumplir dentro de la organización pedagógica. En algunos momentos de acompañamiento, especialmente cuando proponía experiencias lúdicas, surgía en mí una pregunta insistente: *¿esto que estamos haciendo corresponde realmente a una experiencia de juego simbólico?* Esta inquietud también se relacionaba con los límites institucionales, con la necesidad de no sobrecargar a las maestras y con las tensiones entre lo deseable pedagógicamente y lo posible en la práctica cotidiana. Así, el juego quedaba atravesado por preguntas sobre el tiempo, las exigencias y los márgenes reales de acción dentro del sistema educativo.

Además, comenzó a hacerse visible otra tensión relacionada con los modos de formación y acompañamiento. Mientras que en mi proceso universitario el juego era comprendido como una experiencia viva, corporal y sensible, en algunos escenarios institucionales aparecía mediado por registros, formatos y herramientas tecnológicas orientadas a evidenciar resultados. De manera sutil, la experiencia del juego corría el riesgo de ser reemplazada por su documentación en plataformas, computadores o informes, desplazando el énfasis desde lo vivido hacia lo verificable. Esta situación me llevó a preguntarme por el lugar que ocupa la experiencia en los procesos educativos y por las formas en que la lógica de la evidencia puede, sin proponérselo, debilitar la potencia simbólica del juego en la educación inicial.

En medio de estas preguntas surgió la necesidad de comprender con mayor profundidad cómo el equipo técnico concebía el juego. Sin embargo, apareció una dificultad concreta: no era posible reunir a todos los integrantes en un mismo espacio y tiempo para dialogar colectivamente. Las dinámicas laborales hacían que los encuentros ocurrieran, en su

mayoría, de manera individual, lo que fragmentaba la comprensión del equipo como conjunto. Ante esta situación, decidí realizar una encuesta que permitiera recoger, de manera integrada, sus percepciones sobre el juego en la educación inicial.

A través de las conversaciones previas ya había notado que varias personas manifestaban conocer el juego, hablar de él con seguridad e incluso afirmar que lo incorporaban en sus prácticas de acompañamiento. No obstante, al profundizar en sus relatos y en las experiencias concretas que describían, comenzó a evidenciarse una distancia entre lo que se decía y lo que realmente se vivía. El juego aparecía con fuerza en el discurso institucional, pero no siempre como una experiencia sentida, corporal o simbólica dentro de las prácticas cotidianas.

De este modo, más que un instrumento para recoger información, la encuesta se convirtió en una vía para reunir voces dispersas y comprender la tensión entre el saber que se enuncia y la experiencia real del juego en el equipo. Los hallazgos confirmaron una intuición inicial: el juego no estaba ausente, pero en muchos casos permanecía en un nivel declarativo que, al no ser habitado desde la experiencia, corría el riesgo de perder su potencia simbólica y transformadora en la práctica cotidiana.

Habitar esta distancia entre formación, discurso institucional y experiencia vivida transformó mi propia manera de comprender el juego. Poco a poco dejé de verlo solo como una categoría pedagógica y empecé a reconocerlo como una experiencia que se vive, que abre posibilidades, que permite construir sentido y que convoca dimensiones esenciales de la infancia como la libertad, la imaginación y la fantasía. La tensión no anuló lo aprendido; por el contrario, lo convirtió en pregunta, búsqueda y horizonte para pensar de otra manera la educación inicial dentro de escenarios institucionales atravesados por múltiples demandas.

Para mayor detalle sobre el instrumento aplicado y las respuestas obtenidas, remítase al Anexo B.

A partir de los resultados obtenidos, llegué a la conclusión que existe un consenso generalizado sobre la importancia fundamental del juego en la educación inicial, los y las participantes coinciden en que el juego no solo es una herramienta pedagógica, sino también un medio esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que fomenta la creatividad, la imaginación, la socialización y el aprendizaje significativo.

Al analizar los tipos de juego mencionados por los y las funcionarias percibo que el juego simbólico fue la opción más seleccionada, lo cual destaca su relevancia en el desarrollo infantil. Sin embargo, también identificó otras respuestas significativas: varios participantes mencionaron el juego de roles, que permite a los niños y niñas asumir diferentes identidades y situaciones sociales; el juego motor o de movimiento, importante para el desarrollo físico y la coordinación; y los juegos de construcción, que estimulan la creatividad y el pensamiento espacial. Además, algunos encuestados hicieron referencia a los juegos espontáneos y la apropiación de la realidad, lo que evidencia la diversidad de formas en que los niños y niñas exploran y aprenden a través del juego.

Otro hallazgo relevante es que los funcionarios están de acuerdo en que el juego debería ser el eje estructurador del trabajo pedagógico en la educación inicial, teniendo en cuenta estas respuestas percibo que se está tomando el juego no solo como un simple complemento, sino como la base metodológica que guíe las prácticas educativas en esta etapa.

Entre los aspectos que requieren fortalecimiento, los encuestados mencionan, en primer lugar, la necesidad de mejorar la capacidad para observar, analizar y documentar el juego en el aula, lo que permitiría una mejor comprensión de su impacto. En segundo lugar,

señalan la importancia de desarrollar estrategias didácticas más efectivas para integrar el juego en las actividades formativas. Asimismo, algunos participantes destacan la carencia de recursos materiales y espacios adecuados para potenciar el juego, lo que indica que, si bien el juego no depende exclusivamente de materiales costosos, contar con entornos bien diseñados puede enriquecer la experiencia lúdica.

Finalmente, la diversidad de respuestas sobre los tipos de juego refleja el interés de esta herramienta lúdica y su capacidad para adaptarse a diferentes necesidades y contextos educativos. Es decir, no estamos frente a una noción homogénea ni limitada del juego, sino ante una visión plural que reconoce su carácter dinámico, simbólico y transformador.

Al analizar los resultados de la encuesta, noté que el juego aparece como una idea central en la educación inicial. Sin embargo, ese reconocimiento no siempre se refleja en una comprensión profunda. El equipo de Gestión de la educación inicial habla del juego con respeto, pero se usan términos como “estimular” o “aprovechar”, que lo reducen a una herramienta.

¿Dónde queda el juego como experiencia libre, como espacio donde el niño o la niña simplemente es, sin objetivos impuestos?

El reto no es solo formar a las maestras en el territorio, también necesitamos que quienes diseñan las políticas vivan el juego, lo sientan, se dejen tocar por su poder creador.

Al analizar los resultados de la encuesta, noté que el juego aparece como una idea central en la educación inicial. Sin embargo, ese reconocimiento no siempre se refleja en una comprensión profunda. El equipo de Gestión de la Educación Inicial habla del juego con respeto, pero se usan términos como “estimular” o “aprovechar”, que lo reducen a una herramienta para producir resultados. Cuando leía a Winnicott, con su descripción del juego

como espacio donde el ser se inventa, sentía que estaba nombrando algo que yo también deseaba para estos equipos. Sin embargo, en las reuniones y documentos, el juego parecía quedar atrapado en un lugar muy distinto: territorio de indicadores, evidencias y productos.

Villalobos, por su parte, plantea el juego como acto de libertad y encuentro, lejos de los fines utilitaristas. Esa idea resonaba con la forma en que yo quería acompañar a las maestras, pero se tensionaba con las exigencias institucionales que pedían mostrar “impactos” concretos de cada actividad. En ese cruce me di cuenta de que no bastaba con citar a Winnicott y Villalobos como ideales; mi experiencia en la Secretaría me obligaba a preguntar qué pasa con estas definiciones cuando el juego entra en un sistema que le exige justificar permanentemente su utilidad.

A pesar de los desafíos, hay momentos en los que algo se agita en el aire, pequeños gestos que me recuerdan por qué sigo aquí. *Los ciclos de orientación*² *La red de maestras*,³ por ejemplo, son como claros en medio del bosque: espacios donde, contra todo pronóstico, la esperanza resurge. Llegan maestras, algunas conocidas, otras nuevas, pero todas con ese brillo en la mirada que delata algo más que obligación. Vienen por voluntad propia, convocadas por algo que les dice, en silencio, que vale la pena.

Observo sus rostros y, en muchos de ellos, descubro el entusiasmo: una energía que no es simple curiosidad, sino hambre de aprender, de llevarse algo valioso que transforme su práctica pedagógica. En medio de las actividades, alguna dice, con voz suave y comprometida: “*Esto no solo será para mí, será para mis niños y niñas*”. Y esa frase,

² El Ciclo de orientación tiene el propósito de fortalecer el reconocimiento, apropiación e implementación de los referentes técnicos en sus procesos pedagógicos.

³ La red es un colectivo autónomo, con un enfoque de trabajo colaborativo, en el que cada integrante fortalece la red mientras se potencia, crece, sueña y se vincula.

sencilla pero profunda, me sacude. Porque en ella se revela la esencia: no se trata solo de adquirir conocimiento, sino de compartirlo, de tejer comunidad.

Hay una disposición real al cambio en varias de ellas, una apertura consciente, sin ingenuidad. Saben que esto toma tiempo, que no hay recetas mágicas. Escuchan, anotan, preguntan y debaten. Y en sus gestos encuentro sentido a lo que hacemos, esperanza genuina en que algo puede transformarse.

Pero también veo lo otro, las que llegan tarde sin explicaciones, las que se van antes de tiempo, las que se pierden en sus celulares mientras alguien intenta abrir un diálogo. Hay quienes no preguntan, no se pronuncian, no desean más acompañamientos. Y en sus rostros, a veces, no hay interés, sino agotamiento o desconexión.

Aquí, en este cruce de reflexiones, siento que el desafío se vuelve carne. No es suficiente escribir orientaciones técnicas impecables; hay que encarnar el juego, permitir que nos habite. Recordaba a Winnicott (1993) y su idea del espacio transicional donde el juego no es un medio, sino un territorio sagrado donde el ser se inventa a sí mismo, pero al mirar lo que ocurría en la Secretaría sentí que esa imagen quedaba corta. Muchas veces el juego no alcanzaba a abrir ese territorio, se quedaba en la superficie, atrapado entre la agenda y los formatos.

También pensaba en Villalobos (2009), que clama por una pedagogía del juego no colonizada por fines utilitarios, vivida como acto de libertad y encuentro. Sin embargo, en la práctica veía cómo el lenguaje de “estimular” y “aprovechar” el juego seguía presente, incluso en mí. Esa tensión me obligó a no usar a Winnicott y Villalobos como lugares de llegada, sino como voces con las que discuto y a las que vuelvo a leer a la luz de lo que efectivamente pasa cuando el juego intenta habitar una institución atravesada por la productividad.

Este es el reto que ahora me mira fijamente: si queremos que el juego sea verdaderamente el eje de la educación inicial, debemos empezar por soltar nuestras propias certezas y atrevernos a jugar. No como estrategia, sino como acto de apertura en lo impredecible. Implica trabajar con el equipo de la Subsecretaría desde otro lugar: no solo desde la teoría, sino desde la experiencia que nos desarma y nos recompone.

Y aunque sé que este camino será lento, que habrá resistencias y retrocesos, también siento una chispa de esperanza. Porque en el juego, como en la vida, lo verdaderamente transformador nunca es lo que se controla, sino lo que se vive. Quizás, si nos damos permiso para jugar sin miedo, lograremos que la política educativa no solo hable del juego, sino que, al fin, aprenda a bailar con él.

La trama de la experiencia en marcha

Desde que inicié mi práctica en la Subsecretaría de Calidad Educativa, fui testigo de escenas que se entrelazan como hilos en un telar, tejiendo nuevas comprensiones en mí. Al principio, imaginé que el juego sería el eje vibrante de todo, pero pronto descubrí que en la mayoría de los espacios solo se rozaba superficialmente. Hablaban de las bases curriculares, de las "expresiones naturales", y dentro de ese marco, el juego aparecía como una sombra esquiva. Sin embargo, rara vez se ahondaba en su esencia profunda.

Recordé entonces a María Eugenia Villalobos (2009), quien nos plantea que el juego no es solo un instrumento para desarrollar habilidades, sino un lenguaje simbólico con el que los niños y niñas nombran el mundo. Esta verdad, sin embargo, parecía no filtrarse en las prácticas cotidianas de muchas maestras, donde reinaban los juegos estructurados y las actividades dirigidas.

Recuerdo que durante un ciclo de orientación, el equipo de acompañamiento técnico acordó trabajar con las maestras el tema de las Bases Curriculares de la Educación Inicial, en especial el apartado relacionado con los momentos transformadores del desarrollo. Este tema se abordó de manera práctica y reflexiva junto a las docentes en el espacio de formación.

Para llevar a cabo esta experiencia, se organizaron grupos de seis personas. A cada grupo se le asignó un momento específico del desarrollo infantil: *entre los brazos del adulto, entre nacer y caminar, desplazarse por el espacio, hablar y explorar, preguntar y representar el mundo y compartir y crear con otros*, entre otros. En mi caso, estuve acompañando al grupo que trabajó sobre el momento del desarrollo “Preguntar y representar el mundo”, correspondiente a niñas y niños entre los 3 y 5 años de edad.

Durante el desarrollo del ejercicio, surgieron diversas narraciones e interpretaciones por parte de las maestras, una de las que más me impactó fue la percepción de que el vínculo afectivo no era tan relevante en este momento del desarrollo. Algunas docentes expresaban que el vínculo se consolidaba únicamente en momentos anteriores, como *entre los brazos*, y que a esta edad ya no era necesario fortalecerlo tanto.

En ese momento tomé la palabra, no solo para intervenir, sino para trazar un puente entre experiencia, teoría y sensibilidad. Compartí con las maestras que el vínculo no se desvanece con el crecimiento: se transforma y sigue alimentando cada paso del desarrollo emocional y social. Al releer a Martínez (2010), con su idea del vínculo como matriz desde la cual se estructuran las primeras formas de confianza, seguridad emocional y apertura al aprendizaje, ya no lo sentí solo como una definición que venía a respaldar lo que yo decía frente al grupo. Más bien, su planteamiento me hizo preguntarme cuánto de esa matriz seguía operando en las maestras adultas que tenía enfrente, y también en mí, cuando nos relacionábamos con los niños y con la institución. Así, el vínculo dejó de ser únicamente un

concepto aplicado a la infancia para volverse una trama que nos unía, contenía y permitía crecer a todos los implicados, incluso en medio de un escenario técnico donde ese lenguaje pocas veces aparece en primer plano.

En paralelo, surgió la palabra “estimular” como una constante en muchas intervenciones, las maestras decían “hay que estimularlos con actividades”, “estimularlos con yincanas”. Ese modo de nombrar el vínculo con los niños me hizo ruido, porque reducía el encuentro a una serie de acciones sobre el cuerpo infantil, más que a un estar con ellos. Me di cuenta de que, en ocasiones, yo misma había utilizado esa palabra sin detenerme a pensar en lo que implicaba: un adulto que impulsa desde afuera, que marca el ritmo y espera resultados visibles.

Cuando volví a leer a Villalobos (2009, p.8), con su afirmación de que el rol del docente no consiste en producir respuestas predecibles sino en abrir espacios para que el niño re-cree sus vivencias y genere nuevas significaciones, ya no la sentí solo como una frase que confirmaba lo que yo pensaba. Más bien, la leí como una interpelación directa a lo que estaba viendo y haciendo: ¿cuántas veces, aun queriendo acompañar, terminaba yo misma organizando experiencias para “estimular” algo específico? Acompañar, entendí, es permitir que el niño sea sujeto y no objeto de intervención, pero escuchar a las maestras hablar de “estimular” me devolvió la pregunta hacia mí: ¿desde dónde estoy nombrando y proponiendo el juego cuando diseño una actividad?, ¿qué lugar le doy al niño en mis propias decisiones?

En medio de los pasillos del saber, entre presentaciones, carpetas y agendas, me vi observando un fenómeno sutil, casi invisible: el juego, ese lenguaje primero, estaba siendo reducido a estructuras rígidas yincanas cronometradas, actividades dirigidas, tareas con inicio y fin como si la infancia cupiera en formularios. Las rutinas cotidianas, que para mí estaban cargadas de potencial afectivo el baño tibio, el masaje envolvente, la cucharada compartida,

aparecían en segundo plano frente a lo vistoso, lo activo, lo que se puede contar en informes y tomar en foto.

Cuando leía a Español y Pérez, con su idea del juego como actitud lúdica que se posa sobre lo cotidiano, sentía que ponían palabras a mi incomodidad, pero también que no alcanzaban a nombrar del todo la fuerza de la presión institucional por lo visible. Algo similar me ocurrió con Villalobos: su apuesta por el juego como lenguaje simbólico y no como simple instrumento me ofrecía un horizonte, pero al estar frente a maestras que pedían "actividades para estimular", sentía que ese horizonte se volvía lejano. Me di cuenta de que yo misma caía a veces en ese lenguaje hablaba de "estimular" y "aprovechar" el juego, aun cuando internamente deseaba sostenerlo como espacio de libertad.

Esa contradicción entre lo que leía y lo que hacía se convirtió en una grieta fecunda: me obligó a reconocer que no se trata solo de tener un marco teórico distinto, sino de revisar las palabras que uso, las expectativas que comparto y los dispositivos que diseño.

Piaget me ayudó a explicarles a las maestras la distinción entre juego espontáneo y simbólico lo simbólico en la representación, lo espontáneo en la acción directa, pero en la experiencia concreta veía niños y niñas transformando objetos de maneras que mezclaban ambas lógicas, desbordando la secuencia clásica. Esa observación cotidiana me llevó a usar a Piaget como punto de partida, no como molde único; el juego que aparecía en los relatos de las maestras y en mis memorias no siempre cabía en esa organización ordenada del desarrollo.

Surgieron inquietudes. Varias docentes expresaron su duda sobre el rol que debían asumir frente al juego: algunas sentían que debían dirigirlo, controlarlo, encauzarlo. Fue allí donde insistí: el juego no necesita directores, sino testigos atentos. No requiere ser gestionado, sino acompañado con presencia sensible

Desde mi lugar como futura profesional en Primera Infancia, comprendí que nuestro papel no es intervenir para controlar, sino crear condiciones para que el juego conserve su magia. Se trata de tejer puentes entre las políticas y la práctica, de facilitar espacios donde el asombro y la subjetividad de los niños y niñas puedan desplegarse. Esta profesión va más allá del rol de ser docentes: acompañamos cada proceso para sostener, para cuidar, para propiciar encuentros donde el vínculo emerge y se fortalece.

Es ahí donde la ética del cuidado cobra sentido. Carol Gilligan (1982) nos invita a pensar el cuidado no como un acto menor o meramente afectivo, sino como una postura ética profundamente relacional. Cuidar implica estar atentas, sostener sin invadir, responder con sensibilidad a las necesidades concretas del otro. Y ese otro en este contexto son tanto los niños y las niñas, como las maestras y cuidadores que también necesitan ser vistos, comprendidos y acompañados.

Desde esa ética del cuidado, entiendo que acompañar no es solo facilitar contenidos o aplicar metodologías: es cultivar relaciones, es hacer de lo cotidiano una posibilidad para el encuentro y la transformación.

Somos, en este camino, mediadoras de sentidos, cuidadoras del tiempo lento, acompañantes de lo esencial. Y en ese acompañamiento, el juego se vuelve otra vez lo que siempre ha sido: un derecho, una forma de existir, una manera de narrar el mundo.

Este ejercicio de orientación no sólo me permitió acompañar procesos: también incomodar con preguntas, sembrar dudas fértiles, y abrir rendijas por donde entra una comprensión más profunda del desarrollo infantil, vínculo, juego simbólico y de la necesidad urgente de soltar ciertas prácticas que, aunque bien intencionadas, terminan por alejarnos del verdadero sentido de educar en la primera infancia.

Tiempo después, junto a mi compañera de camino, Angie, decidimos sembrar dos pequeñas semillas en medio del ritmo apresurado de los acompañamientos técnicos. Dos experiencias que no pedían respuestas, sino pausas; no buscaban producir, sino permitir que algo floreciera desde adentro.

La primera la llamamos “*Te entrego con amor y te recibo con amor*”, una invitación sencilla pero poderosa: regalar palabras de aliento desde lo más hondo del sentir, sin fórmulas ni guiones. Solo el corazón hablándole al otro, sin apuros y sin juicios.

La segunda experiencia fue “*Colorear mis días*”, donde el cuerpo se convirtió en lienzo. Les propusimos pintar emociones sobre los días de la semana, usar su corporalidad como mapa íntimo, como territorio de lo vivido. Un gesto que, sin saberlo, dialogaba con Foucault (1994) y su idea de que el cuerpo es también texto, historia y archivo de la subjetividad.

En medio de esas experiencias, se generó un tejido de afecto y escucha, allí algo cambió, vi sus rostros suavizarse, sus ojos humedecerse, y mi voz antes temerosa encontró firmeza. Ya no era solo estudiante en práctica, era presencia, puente, canal de algo más grande: la necesidad de cuidar a quienes cuidan.

Porque esa fue nuestra intención desde el inicio: ofrecer un respiro a esas maestras que siempre vemos con la prisa en los hombros y el cansancio en la mirada, cargadas de exigencias, planeaciones y silencios. Se nos olvida, tantas veces, que también sienten, que también necesitan ser vistas.

Al finalizar las experiencias, sus palabras fueron un bálsamo: “Gracias por darnos este espacio para sentir”.⁴ Y nosotras respondimos con la verdad más honesta que teníamos: de

⁴ Declaración de docente participante durante taller (mayo 2025).

eso se trataba, de recordarles que no están solas, que su bienestar también importa, porque en la educación inicial, el amor no es un accesorio, es la raíz.

Tal vez por eso, mi mirada sobre el juego también empezó a transformarse. Al inicio de la práctica, las Bases Curriculares eran teoría, pero con cada orientación y cada diálogo, comenzaron a tomar forma. El “*Documento No. 22 del Ministerio de Educación Nacional*” me mostró el juego como cimiento, como lenguaje profundo (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2014). Y, sin embargo, en muchos escenarios seguía viéndose como algo secundario.

Acompañar técnicamente me dejaba una inquietud persistente: *¿Hoy jugaremos o solo hablaremos de formatos?* No porque lo técnico carezca de valor, sino porque sin alma, se vuelve costumbre vacía. ¿Dónde queda el juego vivido, sentido, interrogado?

Estas semanas me enseñaron que el juego no se planifica, se permite. Que el educador no impone, acompaña. Y que educar es, ante todo, crear espacios donde la pregunta, el asombro y el vínculo puedan florecer.

Y es precisamente desde ahí que empiezo a reconocer mi lugar en este escenario institucional.

No soy solo una practicante que observa. Soy una futura profesional en Primera Infancia que transita con la certeza de que el conocimiento y la sensibilidad no son opuestos, sino aliados. Mi formación me ha enseñado a leer los gestos, a escuchar los silencios, a pensar el desarrollo infantil no como una secuencia de logros, sino como una danza entre cuerpo, vínculo y mundo.

En el subproceso de Gestión de la Educación Inicial, mi rol comienza a delinearse como el de quien acompaña procesos desde una ética del cuidado, con compromiso social y

mirada crítica. No estoy aquí para reproducir formatos ni replicar prácticas, sino para sembrar preguntas, abrir espacios de reflexión, y construir puentes entre la política educativa y la vida concreta de los niños y niñas.

Desde el paradigma Ser y Saber, entiendo que mi tarea implica habitar lo técnico sin abandonar lo humano; traducir la normatividad en experiencias con sentido; y cuidar con ternura y decisión tanto a las infancias como a quienes las acompañan. Porque al final, como lo he vivido aquí, gestionar educación inicial no es solo organizar, es también sostener el alma de lo que hacemos.

Aprendizajes, errores e invenciones

La práctica no es repetición mecánica ni aplicación fría de teorías, es movimiento, tanteo en la penumbra, un trazo que se borra y se vuelve a dibujar. En este vaivén he aprendido que la educación inicial no cabe en moldes rígidos ni en discursos dulcificados sobre la niñez. Lo vivido estos meses ha sido una danza a veces torpe, a veces fluida entre el saber académico y la carne viva de los encuentros.

Como decía Villalobos (2009), ser educador no es solo planear actividades, sino tejer sentidos con otros sus ritmos, emociones y silencios. Esa imagen resonaba con lo que yo quería ser en la práctica, pero al vivirla descubrí que mi tejido no siempre salía tan limpio. A veces tejía con prisas, esperando resultados visibles; otras veces me enredaba en mis propias expectativas de perfección. Mis aciertos, tropiezos y revelaciones que llegaron siempre sin aviso me mostraron que acompañar no es aplicar la teoría de Villalobos, sino aprender de ella mientras se deshacen y rehacen los hilos con cada encuentro.

Al principio, creí en la perfección: materiales impecables, tiempos calculados, expectativas altas. Pero la vida maestra implacable me enseñó que donde hay cuerpos, risas y cansancio, la rigidez se quiebra.

Recuerdo aquella mañana nublada: esperábamos cinco maestras, llegaron quince, no alcanzaban las tijeras, el espacio se volvió pequeño, las dudas flotaban en el aire. Mi compañera Angie y yo nos miramos: había que inventar. Entre prisas y risas nerviosas, rehicimos la experiencia, no fue un triunfo, pero sí un umbral: acompañar es bailar con lo inesperado, tener un plan B o abandonar el plan y abrazar lo que surge.

Como mencioné antes, junto a mi compañera Angie diseñamos experiencias para acompañar ese ritmo humano y emocional de las maestras, que permitieron abrir espacios para sentir y reconocerse.

Pero no todo ha sido luz. Cometí errores que todavía me incomodan al recordarlos. En una jornada, sin medir el alcance de mis palabras, dije: "venimos a ayudarles". Mi supervisora me corrigió con delicadeza firme: "No es ayuda, es acompañamiento".

Ese instante me mostró el peso político del lenguaje. "Ayudar" sugiere jerarquía; "acompañar" invita a caminar al lado, reconociendo saberes ajenos. Cuando releí a Freire (1970) y su idea de que el lenguaje nunca es inocente puede colonizar o liberar, ya no lo vi solo como teoría que confirmaba mi error. Más bien, me confrontó: ¿cuántas veces había usado palabras que posicionaban a las maestras como necesitadas de mi intervención, en lugar de interlocutoras con las que tejía un camino común? Desde entonces, cuido cada palabra, sabiendo que no solo describe el mundo, sino que lo construye en el instante mismo en que la pronuncio.

Otro aprendizaje doloroso fue descubrir que, para muchas maestras, el juego sigue siendo una actividad más, no un espacio de libertad ni simbolización. Se reduce a instrucciones y resultados visibles. Pero ¿dónde queda ese lugar posible que Winnicott describe, donde el niño y el adulto crean y se reinventan? Cuando el juego se mecaniza, pierde su alma. Acompañar es también cuestionar estas prácticas que vacían su sentido.

Este camino me ha dejado cicatrices y flores. Comprendí que el conocimiento no basta si no se encarna y siente en la piel. Que documentos valiosos duermen en estantes mientras las prácticas repiten viejos esquemas. Que el vínculo afectivo, lejos de ser solo “los primeros meses”, sostiene todo el proceso. Y que el cuidado en su sentido político es resistir la estandarización con gestos pequeños pero radicales.

Al final, la práctica es un territorio de grietas. En los errores entra la luz; en los vacíos germina lo que aún no tiene forma. Y en las invenciones, por pequeñas que parezcan, late la posibilidad de otro mundo. Como señala Deleuze (1991), crear es resistir. Yo he comenzado a resistir desde el juego, desde las palabras, y desde la terca convicción de que otra educación es posible.

Proyección para el siguiente semestre

El cierre de este primer semestre no es un punto final, sino una puerta entreabierta que susurra invitaciones: seguir explorando, preguntando, creando. He aprendido que las certezas pesan poco en este camino; lo que importa surge del movimiento, de la pregunta que no cesa, de dejarse atravesar por la experiencia, como un río que talla su cauce sin prisa, pero sin pausa.

Una pregunta me habita, se instala en los amaneceres y en los silencios entre lecturas: ¿cómo devolverle al juego su potencia simbólica en los espacios donde se forman docentes? Aunque en las orientaciones pedagógicas se nombra el juego como derecho, estrategia o herramienta, siento que falta algo profundo: una comprensión que vaya más allá de lo instrumental, que rescate su dimensión expresiva, afectiva y hasta revolucionaria. A partir de Winnicott, (1993) me pregunto: ¿Cómo mostrar ese juego que no cabe en fichas ni planificaciones, ese que busca encuentro, que se desborda en risas, miradas cómplices y silencios cargados de sentido?

Junto a esta pregunta, otra se enreda en mis días: el lugar del acompañamiento. ¿Cómo construir una postura ética y sensible que no imponga, sino que abra; que no dirija, sino que escuche? En este viaje, el lenguaje se ha revelado como un territorio clave. Palabras como (estimular, reforzar o corregir), tan comunes en el discurso pedagógico, a veces esconden miradas verticales y adultocéntricas que reducen la infancia a un objeto moldeable. En cambio, otras palabras (acompañar, escuchar, cuidar, permitir) me han mostrado senderos más respetuosos, tiernos, dispuestos a honrar la sabiduría que ya habita en las niñas, los niños y también en las maestras.

Los resultados de la encuesta aplicada al equipo de Gestión de la Educación inicial me dejaron una inquietud profunda: si bien se reconoce ampliamente el valor del juego en la educación inicial, también se evidencian vacíos conceptuales y una tendencia a enmarcarlo en términos funcionales, reduciéndolo a un medio para estimular o reforzar aprendizajes, en lugar de comprender como una experiencia vital, simbólica y subjetiva. Esto me lleva a pensar que el trabajo formativo no debe concentrarse exclusivamente en maestras y maestros en territorio, sino que también debe iniciar desde el mismo equipo técnico que orienta los procesos.

Si queremos que el juego recupere su potencia expresiva y transformadora, quienes acompañan deben también habitarlo, permitir que les toque, que desarme estructuras rígidas y les devuelva el asombro. Por ello, en el siguiente semestre me interesa explorar experiencias que convoquen al equipo de Gestión de la Educación Inicial, no solo a hablar del juego, sino a jugarlo, a pensarlo desde otros lenguajes, a sentirlo desde la experiencia, como un gesto de coherencia y cuidado institucional.

De cara al segundo semestre, siento que hay tres dimensiones que piden ser profundizadas, como raíces que buscan agua bajo la tierra:

La primera es la formación en torno al juego simbólico y espontáneo, no solo desde la teoría con referentes como Winnicott (1993), Villalobos (2009) y el Documento 22 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) sino desde el cuerpo, el recuerdo y la experiencia viva. Imagino un espacio donde las maestras o los profesionales no solo lean sobre el juego, sino donde jueguen, donde rescaten a su niño o niña interior y se permitan perderse en el asombro de un gesto, de un objeto que se transforma en barco o varita mágica.

La segunda es la reflexión crítica sobre el rol del adulto. Porque intervenir no siempre significa dirigir; a veces, la mejor intervención es un paso atrás, un silencio que da lugar, una mirada que sostiene sin apresurar. Quiero explorar ese equilibrio delicado entre estar presente sin invadir, entre acompañar sin controlar.

Y la tercera, acaso la más urgente, es el cuidado de sí en la formación de docentes. Vi los rostros cansados del equipo y comprendí que el vínculo educativo no puede pensarse solo en términos de transmisión de saberes, sino como relación que reconoce sus historias, cansancios y sueños relegados por el sistema. La pregunta que me queda latiendo es: ¿cómo convertir los espacios de formación en lugares donde el cuidado no sea un añadido, sino el centro desde donde todo fluye?

En cuanto al dispositivo de intervención, comienzo a soñar en jugar, en los acompañamientos técnicos, los ciclos de formación y la red de maestras, generando experiencias que nazcan de lo sensible y relacional. No quiero solo hablar del juego; quiero provocarlo, vivirlo y sentirlo. Tal vez un laboratorio de juego simbólico, donde las maestras puedan reencontrarse con la libertad de crear mundos con las manos y el corazón. O encuentros que tejan juego, cuerpo, palabra y cuidado en una misma trama, como prácticas inseparables. Me interesa un dispositivo que no tema al error, que dé lugar a lo inesperado,

que sea en sí mismo un acto de juego: un espacio donde el plan no sea camisa de fuerza, sino mapa que se dibuja al andar.

Al final, hay una pregunta que se ha convertido en brújula, en luz que guía mis pasos incluso cuando el camino se nubla: ¿Qué lúdica nace cuando se escucha el juego, cuando se confía en el vínculo y cuando se legitima el saber del otro? Este próximo semestre me propongo caminar con esa pregunta encendida, sabiendo que no hay respuestas únicas, pero sí muchas formas de buscarlas.

El juego, el lenguaje, el vínculo y el cuidado ya no son sólo temas en mi práctica; son senderos entrelazados que me llaman a seguir andando. Y aunque sé que habrá días de duda, de cansancio, de preguntas sin respuesta, también sé que en ese andar está la belleza: porque la educación, al fin y al cabo, no es un punto de llegada, sino el arte de caminar juntas

Capítulo II.

En este capítulo comparto cómo, al volver a mi práctica, el juego simbólico volvió a inquietarme y a señalarme que algo no estaba del todo vivo en el trabajo del equipo. Entre reuniones y rutinas, fui reconociendo gestos, silencios y maneras de nombrar el juego que me mostraron la necesidad de mirarlo desde otro lugar.

Aquí cuento ese proceso: cómo volví a los referentes teóricos, cómo observé al equipo con más calma y cómo fueron naciendo las dos experiencias que propuse *Galería de memorias* y *Dioses y Diosas del Juego* como una forma de invitar al juego a aparecer de verdad, no solo a ser mencionado.

Este capítulo recoge el origen de mi pregunta orientadora y el camino que me llevó a diseñar una apuesta vivencial donde el juego se convierte, poco a poco, en posibilidad, en recuerdo y en movimiento.

Volver a la práctica fue como regresar a un territorio conocido, pero esta vez con la mirada afinada por la experiencia anterior. Había dejado el primer semestre con una pregunta encendida, una inquietud que no se apagó con el tiempo; al contrario, regresó conmigo más clara, terca y viva. Los días retomaron su ritmo habitual entre reuniones, informes y las voces familiares del equipo de la Secretaría de Educación. Sin embargo, entre esa cotidianidad aparentemente estable, algo volvió a estremecerme: el juego, aunque nombrado con insistencia, seguía habitando un lugar distante, más mencionado que sentido, más conceptualizado que vivido.

Recuerdo que en una de esas reuniones alguien dijo: *“El juego es importante, pero a veces no hay tiempo.”* La frase quedó suspendida en el aire como una hoja que no termina de caer, y se instaló en mí con fuerza. Fue en ese instante cuando comprendí que, si realmente

deseaba aportar al sentido del juego en la educación inicial, debía iniciar por un camino distinto: no dirigiéndome primero a las maestras, sino a quienes las acompañan. Antes de hablar del juego con ellas, el equipo técnico necesitaba dejarse habitar por él; permitir que el juego los desarmara, moviera y tocara.

Al regresar pude mirar con una calma nueva. Observé los silencios, las rutinas repetidas casi como un guion aprendido, los gestos que anunciaban cansancio, distancia o simplemente costumbre. Y en medio de esa vida diaria, la necesidad apareció con nitidez: volver a la raíz simbólica del juego. En los acompañamientos se seguía hablando de él como una herramienta, pero rara vez como una experiencia viva o como un lenguaje profundo del ser. Lo que escuchaba y veía me daba la impresión de que se conocía el juego, sí, pero desde afuera, sin habitarlo realmente.

Pensé entonces que era necesario regresar a los referentes. ¿Qué nos ofrece el Ministerio? ¿Qué dicen los documentos que orientan nuestro trabajo? Empecé a revisar el documento que nos da el Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Juego en la educación inicial: Documento No. 22*. Bogotá: MEN. y encontré voces que me resultaban familiares, pero que al mismo tiempo abrían nuevas preguntas. Winnicott (1982, como se cita en Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014) afirmaba que “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 14). (Bruner 1995, como se cita en MEN, 2014) planteaba que la actividad lúdica carece de consecuencias frustrantes, favorece la flexibilidad, proyecta el mundo interior y proporciona placer (p. 14). Finalmente, (Malaguzzi 2001, como se cita en MEN, 2014) ampliaba el horizonte al proponer el juego como un “contexto de escucha” de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños (p. 16).

Incluso (Huizinga 1987, como se cita en Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014), tan citado en estos temas, recordaba que el juego atraviesa toda la vida humana, que se transforma con nosotros y que revela, más que ninguna otra cosa, la manera en que habitamos el mundo (P,19). Al leer esta idea temí encontrar ideas lejanas a mi manera de comprender el juego no como una herramienta, sino como un medio en sí mismo, pero ocurrió lo contrario: hallé afinidad, convergencia, incluso compañía.

Mientras avanzaba en la lectura, no pude evitar preguntarme si las maestras y los profesionales que realizan los acompañamientos habían leído el documento con detenimiento. Mis impresiones nacían de gestos, silencios, respuestas esquivas; nada que pueda tomarse como evidencia absoluta, pero sí como una señal sensible. Varias veces, cuando mencionábamos el documento, sólo surgía un “sí, por ahí está”, seguido de un vacío cuando se intentaba profundizar en su contenido. Aquello me llevó a pensar que, aunque la teoría estaba disponible, no necesariamente había sido integrada en la práctica.

Y el documento era importante: no sólo definía el juego y sus tipos incluido el simbólico, sino que también ofrecía pistas sobre el rol docente y la organización de los ambientes. Recordaba, por ejemplo, la propuesta de (Bonastre y otros 2007, como se cita en Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014) para crear espacios blandos, duros, simbólicos y gráficos, donde los cojines, las telas o los peluches pueden provocar una sensibilidad, mientras otros elementos permiten explorar el movimiento, el riesgo o el equilibrio (p. 29). Esa lectura me recordó que el ambiente también invita y conversa.

A medida que avanzaba, quise seguir ampliando el panorama. En la búsqueda apareció Cordié (1998) y su análisis sobre el malestar docente. Me impactó descubrir cómo muchas de las tensiones que veía en los acompañamientos ya habían sido descritas décadas atrás: la sensación de no haber sido formados para enseñar, la incomodidad frente a cambios

constantes, la sobrecarga institucional y soledad pedagógica. Entendí entonces que parte de lo que escuchaba no era solo cansancio local, sino un malestar histórico y estructural.

Más adelante apareció Dolto (2009), con su lectura del deseo como un laberinto en el que también los adultos quedamos atrapados. Sus reflexiones me recordaron que el juego no pertenece únicamente a la infancia; es también un territorio donde las personas adultas se encuentran con aquello que no han logrado nombrar o tramitar. Quizá por eso, a veces, lo evitan o lo reducen a algo controlable

Y finalmente regresé a Javier Abad Molina y su obra *El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil* (2008). Allí reapareció una idea que ya había resonado en mí en la formación profesional: la libertad de jugar como condición para la creatividad, esa fuerza vital que no es adquirida, sino inherente. Leerlo fue como recuperar un hilo que creía olvidado. Recordé que el juego abre un lugar donde ser, crear e imaginar se vuelven actos posibles y necesarios.

Después de leer todo esto, comprendí que debía decidir a qué población dirigir mi propuesta de movilización. Al comienzo pensé en las maestras, en llegar a ellas directamente durante los acompañamientos. Pero pronto vi que el problema no nacía solo allí; que antes de florecer, había una raíz en el equipo técnico que necesitaba nutrirse para que el sentido del juego pudiera expandirse. Visualicé entonces una metáfora que empezó a ordenarlo todo: si los profesionales eran el tallo, las maestras serían las ramas y las niñas y los niños, naturalmente, los frutos.

Sin embargo, aunque la decisión parecía clara, otra inquietud comenzó a crecer: ¿cómo llegar a adultos que cargan cansancio, responsabilidades y temores? ¿Qué tipo de experiencia puede convocarlos sin que sientan que es “una actividad más”? Probé ideas:

teatro, roles, performance y dinámicas corporales. Pero nada lograba convencerme. Pasé días un poco angustiada, tratando de recordar ejercicios de mi formación, fragmentos de clases, momentos de juego simbólico que habían marcado mi propio proceso. Sentía que algo tenía que nacer, pero todavía no encontraba forma.

En ese proceso también aparecieron voces que me ayudaron a aclarar el camino. Alguien me recordó no llevar elementos estructurados, sino objetos simples: hojas, telas y cajas. Aquello resonó con el deseo de ofrecer un espacio más vivencial que académico. Pero me di cuenta de que, para diseñarlo, antes debía tener un propósito claro, una intención bien definida. Solo así la propuesta podría sostenerse.

Y fue así, lentamente, como comenzó a gestarse lo que más tarde llamé mi capítulo II. De esa búsqueda surgió una pregunta que empezó a funcionar como brújula, una pregunta que aún no nombro aquí, pero que abrió la puerta para imaginar un modo distinto de acompañar, uno donde el juego no sea solamente un concepto, sino una experiencia compartida.

Antes de llegar a la pregunta que orientaría todo mi proceso y mi horizonte de sentido, necesité detenerme a mirar el equipo con el que comparto cada día. El equipo técnico está conformado, en su mayoría, por mujeres entre los 27 y los 50 años. En ese mismo rango de edad hay solo dos hombres, uno de ellos el líder del equipo. No menciono esto como un dato anecdótico; lo traigo porque cada quien encarna una historia, un ritmo, un énfasis de estudio y una manera distinta de habitar la educación inicial.

Comprender esa diversidad era, en sí misma, una tarea. Mi desafío no era “llegar a todos”, como quien alcanza una meta; era reconocerlos en su particularidad, encontrar los puentes posibles, y sobre todo no perderme en la angustia que a veces me visitaba cuando

sentía que no lo estaba logrando. En medio de esa tensión entre lo que deseaba y lo que podía, decidí no instalarme en la preocupación. Al soltarla, mis ideas comenzaron a decantarse y, casi sin darme cuenta, emergió aquella pregunta que venía gestándose desde lo vivido.

De esa inquietud vital nació mi pregunta orientadora, la que sostiene y da forma a todo este proceso autoetnográfico:

¿Cómo fortalecer el reconocimiento y la significación del juego simbólico en las prácticas de acompañamiento que desarrollan los profesionales del equipo de Gestión de la Educación Inicial en la Secretaría de Educación de Cali?

Esta pregunta no brotó de un libro ni de un marco conceptual previamente delimitado. Surgió de observar, de escuchar, sentir que el juego necesitaba volver a respirar dentro de la institución. No como una actividad planificada, sino como una manera de mirar, vincularse y crear.

En lugar de objetivos, déje que la experiencia genere sus propios conceptos. Estos términos no fueron planeados, sino que se fueron configurando como metáforas vivas para dar cuenta de lo ocurrido:

- La grieta

Espacio-tiempo frágil donde el juego interrumpe temporalmente la lógica institucional operativa, permitiendo que emerjan risa, memoria y afecto adulto. No es transformación total, sino fisura que deja rastro.

- Sostener sin invadir

Postura ética del acompañante que crea las condiciones materiales y afectivas para el juego,

pero se retira para no dirigir ni controlar lo que allí ocurra. Equilibrio entre presencia y ausencia.

- La aldea

Tejido relacional que se genera cuando los adultos juegan juntos, disolviendo momentáneamente las jerarquías profesionales y habilitando una confianza corporal que trasciende roles institucionales.

- El entre

Territorio liminal donde coexisten simultáneamente la responsabilidad técnica y la libertad lúdica, la formación profesional y el abandono al juego, la adulta responsable y la niña que recuerda.

Así, todo comenzó a tomar forma. Primero la pregunta abierta; luego los conceptos que surgieron del proceso; Después, la certeza de que necesitaba construir experiencias donde no solo se hablara del juego, sino donde el juego ocurriera. Un espacio en el que cada encuentro fuera una invitación a sentirlo, recordarlo, imaginarlo y jugarlo.

De esa intención nacieron mis sesiones, ensayos, dudas y también mis certezas. Y así, entre conversaciones, cuerpos en movimiento y memorias que regresaban luminosas, comenzaron a dibujarse mi propuesta vivencial:

¿Y si el juego nos juega a nosotros?

Una apuesta por vivir aquello que tantas veces nombramos, pero que tan pocas veces nos permitimos realmente habitar.

De ello poco a poco comenzó a tomar forma la primera sesión. Comprendí que, antes de hablar del juego, había que sentirlo; antes de proponerlo, era necesario recordarlo. Esa

intuición venía también de mi propia formación, donde muchas veces nos invitaban a regresar a nuestra infancia para reconocer qué jugábamos, con quién, qué nos emocionaba y qué mundos creamos. Entonces pensé: *si a nosotras, como adultas, se nos había olvidado esa dimensión tan propia del juego, ¿por qué no volver a ella?*

Recordé los objetos, las fotografías antiguas, los fragmentos de vida que guardan un pedazo de quienes fuimos. Traje a la memoria los ejercicios de evocación de mi carrera, donde el juego se comprendía como lenguaje, como espacio para sentir y crear. De ese cúmulo de recuerdos nació la intención de diseñar una galería de memorias, un pequeño ritual colectivo para reencontrarse con la niña o el niño que, aunque silenciado, todavía nos habita.

Así apareció el nombre: **Galería de memorias.**

El propósito era que cada participante mirara su infancia desde otro lugar: no como nostalgia, sino como reconocimiento. Que comprendiera que el juego no pertenece únicamente a los niños y niñas, sino que forma parte de nosotros como adultos, aunque a veces se oculta detrás del ritmo institucional, las responsabilidades y la prisa cotidiana.

Mientras pensaba en esta primera sesión, visualizaba el ambiente: un círculo amplio, una melodía suave, el silencio que antecede al recuerdo. Imaginaba los gestos, las miradas, los objetos que podrían convertirse en puentes hacia la niñez. Sentía que este primer encuentro debía ser un espacio de sensibilidad, escucha y pausa, donde el tiempo se ralentizara para que la memoria pudiera hablar.

Delineé entonces cada detalle. Cada participante llevaría un objeto y una fotografía que evocara su infancia: un pequeño amuleto del tiempo. El encuentro iniciaría con una melodía suave y la invitación a cerrar los ojos y respirar profundamente; un momento íntimo para entrar en sí mismos. Luego, pediría colocar el objeto o la fotografía frente a ellos y

simplemente observar:

—¿Qué soñaba esa niña o ese niño?

—¿A qué jugaba?

—¿Qué sentía al hacerlo?

—¿Con quién compartía esos momentos?

—¿Qué sonidos, aromas o risas regresan ahora?

Tras esa evocación silenciosa, cada persona escribiría dos frases iniciales:

“Cuando jugaba...” y “Este objeto me recuerda...”.

Sabía que esas frases serían semillas, destellos que conservaríamos para un momento posterior.

El espacio se transformaría entonces en una verdadera galería: fotografías, objetos y frases dispuestas de manera que formaran un camino de memorias compartidas. El grupo recorrería ese espacio en silencio, permitiendo que las historias se conectaran sin palabras, solo desde la mirada y el reconocimiento mutuo.

Luego, en parejas, cada participante presentaría su imagen y narraría brevemente quién era ese niño o esa niña que aparecía allí. Su compañero formularía una sola pregunta:

¿Qué te diría hoy esa niña o ese niño cuando jugabas?

Con esa pregunta como detonante, escribirían una nueva frase:

“Mi niña interior me dice que...”

Esa segunda escritura abriría paso al diálogo colectivo. En círculo, propondría reflexionar sobre la pregunta que guía mi segundo capítulo:

¿Y si el juego nos juega a nosotros?

Y desde allí, conversar sobre:

—¿A qué jugaban?

—¿Con quién?

—¿Qué similitudes o diferencias aparecen entre nuestras formas de jugar?

—¿Qué se ha transformado en nuestra relación con el juego?

—¿Qué fantasías aparecieron durante la evocación?

Para cerrar, formaremos nuevamente un círculo. Cada persona compartiría una sola palabra o emoción que condensa su experiencia: libertad, nostalgia, gratitud, quizá una sensación sin nombre, tal vez contarnos cómo se sintió o que nos contara qué similitudes o diferencias encontró con su compañero, cómo fue ese encuentro. Ese cierre, más que una despedida, sería una apertura: el umbral hacia el siguiente encuentro.

Después de la Galería de memorias, sentí que el cuerpo pedía un tránsito distinto. Ya habíamos mirado hacia atrás, desempolvado recuerdos, tocado la infancia con la yema de la memoria. Ahora necesitábamos invocar el presente: ese instante donde el juego no se explica, sino que se encarna. Así comenzó a configurarse la segunda experiencia, que poco a poco fue tomando nombre, textura y sentido: “Dioses y Diosas del Juego”.

Esta sesión nació también de una de mis clases, donde la metáfora de los dioses y diosas me había estremecido por su potencia para permitirnos ser. No se trataba de imponer un personaje, sino de activar una provocación simbólica que invitara a crear desde otro lugar. Aunque sentí algo de temor al proponerla, quienes me asesoran en este proceso me animaron a avanzar: la idea no era descabellada; al contrario, abría un horizonte fértil.

No era una sesión para enseñar algo nuevo, sino para recordar lo que ya estaba allí, aguardando ser nombrado otra vez desde la fantasía y la memoria sensible. Me acompañaba

una pregunta que venía rondando mis pensamientos: *si cada uno pudiera volver a sentir el poder de crear, ¿qué pasaría si nos reconociéramos como dioses de aquello que imaginamos, de aquello que cuidamos, de aquello que jugamos?*

Desde esa intuición, la sesión empezó a tomar cuerpo. Imaginé un espacio que no se pareciera al aula de formación: un territorio dispuesto con objetos que invitarán al asombro, a la transformación, a la memoria táctil. Reuní materiales diversos: cintas, cartón, retazos de tela, hilos, lana, tapas, rollos de papel higiénico y flores. Los guardé en bolsas y cajas de distintos tamaños, como si cada una contuviera un secreto. Preparé también una canasta con telas, hilos y sábanas; el tejido siempre ha sido para mí una metáfora del vínculo, de la comunidad, de ese juego que entrelazan unas manos con otras. Y, para envolverlo todo, seleccioné música suave, necesaria para crear una atmósfera de entrega y silencio previo a la creación.

Con esos elementos, comencé a delinear el guion interior de la experiencia. Iniciaríamos con un ejercicio de respiración y evocación: cerrar los ojos, recordar un juego de la infancia y permitir que el cuerpo, sin palabras, dibujara un gesto que representara ese recuerdo. Ese gesto sería la primera puerta, el primer hilo del tejido simbólico que construiríamos juntos.

Después introduciría la metáfora central: cada participante encarnaría a un dios o una diosa del juego. No era un disfraz, sino un reconocimiento simbólico: un nombre, un rasgo, un distintivo propio que permitiera explorar otra forma de habitar la creación. Les preguntaría:

—¿Qué hacen los dioses?

—¿Qué poderes tienen?

—¿Qué reglas siguen, si es que las tienen?

Sabía que podría aparecer el silencio o el desconcierto, y por eso me preparé para acompañar esos vacíos con suavidad: una sugerencia, una escena inicial, un gesto que activara la imaginación. Mi tarea sería observar atentamente: el lenguaje, la corporalidad y las resistencias. Participar sin imponer. Intervenir solo cuando el ritmo del juego lo pidiera. Quería ver qué emerge cuando las palabras se agotarán y el cuerpo hablara: los gestos, los silencios y lo simbólico.

El cierre fue apareciendo con nitidez en mi mente: un momento colectivo para nombrar lo vivido, a partir de preguntas que abrieran reflexión y vulnerabilidad.

Finalmente, imaginé un momento de escritura íntima: una carta al juego, a lo acontecido, a lo que emergió en forma de emoción o sorpresa y pensamientos. No un informe técnico, sino un gesto de devolución. Una forma de cerrar el rito y de permitir que cada una se reconociera también en la voz de los otros.

Así, poco a poco, “Dioses y Diosas del Juego” fue emergiendo. No como una sesión construida en papel, sino como una experiencia viva que buscaba abrir una grieta luminosa en la rutina institucional: un espacio donde la imaginación pudiera volver a respirar.

Memoria de la formación a la experiencia encarnada

Al volver sobre el camino recorrido, reconozco que nada de lo vivido en la Secretaría nació de manera aislada. Cada experiencia estuvo silenciosamente sostenida por las huellas de mi proceso de formación, especialmente por aquellos cursos donde el juego, la narración y la imaginación no fueron solo contenidos de estudio, sino vivencias que atravesaron el cuerpo y la sensibilidad. Espacios como mitos y leyendas, el curso de juego simbólico y otros momentos de la formación universitaria fueron sembrando preguntas, imágenes y disposiciones que, sin saberlo entonces, comenzarían a tomar forma en esta práctica.

Recordar cada clase es también reconocer cómo, poco a poco, se fue configurando una manera distinta de comprender la educación inicial: menos centrada en la instrucción y más cercana a la experiencia, al relato, a la fantasía y al vínculo. Aquello que en el aula universitaria aparecía como ejercicio formativo, en la Secretaría encontró un nuevo territorio donde ponerse a prueba, transformarse y adquirir otros sentidos. Así, esta propuesta no surgió únicamente de una intención individual, sino de un tejido de aprendizajes acumulados, memorias sensibles y preguntas que fueron madurando con el tiempo.

En ese tránsito entre formación y práctica también se hicieron presentes otras manos. Algunas personas acompañaron de manera silenciosa pero fundamental, apoyando la disposición de materiales, la preparación de los espacios y las condiciones necesarias para que la experiencia pudiera ocurrir. Su presencia, aunque a veces discreta, forma parte de lo que ahora se narra, porque el juego y la creación rara vez son obra de una sola persona: son acontecimientos colectivos que se sostienen en la confianza, la colaboración y el cuidado compartido.

Nombrar estos apoyos es también un gesto ético. Reconocer que este trabajo no se construyó en soledad permite comprender que la experiencia que aquí se presenta es el resultado de múltiples encuentros: los vividos en la universidad, los tejidos en la Secretaría y los que hicieron posible que cada escena llegara a existir. Desde allí, este proceso puede leerse como una continuidad entre formación, memoria y práctica viva, más que como un punto de inicio aislado.

Fragmentos de experiencia

Para dar apertura a la primera sesión, presento a continuación algunos *momentos significativos* que permiten comprender cómo se configuró la experiencia en su inicio. Estos *fragmentos de la jornada* no solo describen lo ocurrido, sino que revelan la disposición corporal y emocional que emergió en el grupo.

Cuando llegó el momento de dar inicio a la experiencia de esa primera sesión que realizamos el 29 de octubre de 2025, en un salón de la Universidad Camacho yo aún venía de unos días de enfermedad. Había pasado varias semanas convaleciente y, aunque ya me estaba recuperando, esa fragilidad dejaba una punta de nervios en el cuerpo: miedo a no poder sostener la sesión, a que el esfuerzo no fuera suficiente, a que las personas convocadas no aparecieran. Aun así, me armé de voluntad, empaqué mis cosas y fui. Llegué con la actitud de hacer que aquello ocurriera y, poco a poco, fui emergiendo en el encuentro hasta terminarlo.

Hice la convocatoria con días de anticipación: envié una ficha con la información del día, la hora, el lugar y los elementos que debían llevar. Les pedí una fotografía de su infancia, un objeto significativo y ropa cómoda para permitir que el cuerpo respirara memoria. Algunos llevaron ambos elementos; otros solo la foto, pero cada uno llegó con algo que, aunque sencillo, tenía el peso profundo de una historia.

Ese día asistieron cerca de veinte personas. Me acompañaron Angie y la profesora María Andrea Salamanca; juntas organizamos el espacio desde muy temprano, extendiendo manteles en el suelo como si estuviéramos tejiendo un nido. En el centro formé una espiral con flores de margaritas de colores y, en su corazón, encendí una vela de incienso: una señal silenciosa de intención. Incluso antes de que llegaran los participantes, el lugar parecía contener una respiración propia.

Cuando empezaron a llegar, les pedí que cerraran los ojos y confiaran en mí mientras los ubicaba uno a uno al ritmo de una música instrumental. Algunos se descalzaron casi por intuición: caminar descalzos era pisar la memoria con cuidado. Al abrir los ojos, el asombro les iluminó los rostros; pequeños gestos anunciaban apertura cabezas que se inclinaban despacio, hombros que se relajaban.

Les entregué una tarjeta en blanco y un palito de paleta de color. Les expliqué que serían protagonistas de esa "Galería de Memorias de Infancia", que esas tarjetas serían hilos para escribir desde su propio recuerdo. Frente a cada uno estaban ya su foto y su objeto. Les pedí que los miraran despacio y escucharan lo que el cuerpo respondía: calma, nostalgia, alegría o algún nudo profundo.

Entonces les propuse escribir desde la frase: "Mi niña o mi niño interior me dice que cuando jugabas..."

En ese instante, el silencio cambió de temperatura: se volvió denso, casi palpable, pero también luminoso, como si cada una buscara algo que sabía que estaba allí, aunque llevaba años sin tocarlo. Vi sonrisas que aparecían sin aviso, miradas suspendidas en algún punto remoto, cuerpos que empezaban a aflojarse con suavidad que no se ordena, sino que se recuerda. Era como si la infancia comenzara a filtrarse por dentro, abriendo una grieta íntima en la superficie del día.

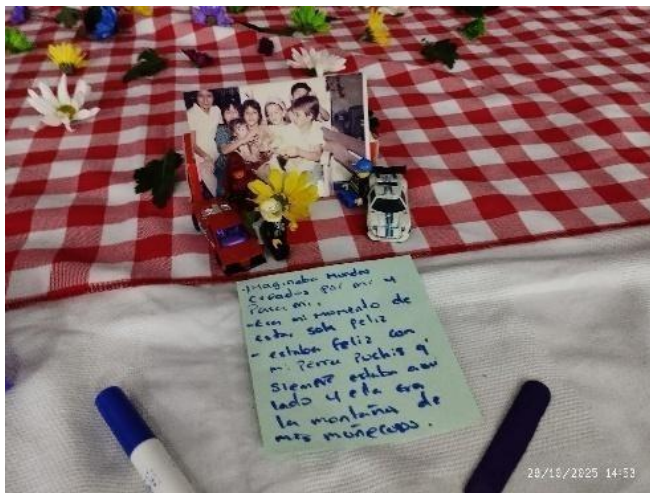
Más tarde, al leer a Calmels (2016), comprendí que ese aflojamiento corporal no era casualidad. Ella habla del cuerpo como vía de acceso a la experiencia, de cómo sus manifestaciones condensan memoria, emoción y posibilidad expresiva. Pero lo que yo vi iba más allá de su teoría: eran cuerpos de funcionarias administrativas que, por un instante,

dejaron de ser eficientes para volverse simplemente humanos, atravesados por agendas, responsabilidades y fatiga que aun así se atrevían a asomarse.

Comparto unas fotos que muestran cómo fue emergiendo cada galería de memoria.

Figura 1

Galería del participante “Luna” (alias)



Nota. Fotografías tomadas durante la sesión de construcción simbólica. Fuente: elaboración propia, (2025).

Figura 2

Galería del participante “Nube” (alias)



Nota. Fotografías tomadas durante la sesión de construcción simbólica. Fuente: elaboración propia, (2025).

Figura 3

Galería del participante “Sol” (alias)



Nota. Fotografías tomadas durante la sesión de construcción simbólica. Fuente: elaboración propia, (2025).

Figura 4

Galería del participante “Luz” (alias)



Nota: Foto del proceso de la galería de la memoria. Fuente: Elaboración propia, (2025),

Una de las participantes llevó un libro de su infancia. Contó que ese objeto había sido su refugio, su puerta a otros mundos, y que aún hoy lee como quien vuelve a casa. Su relato abrió una corriente: los demás empezaron a recordar, como si su voz hubiese activado muchas llaves. Luego los invité a recorrer la galería. Cada “altar” era un pequeño territorio afectivo: una foto, un objeto, un fragmento de historia. Caminaban entre ellos con una mezcla de respeto y curiosidad. A ratos estallaban risas suaves:

—“¡Ay, yo también jugaba eso!”

—“¡Uy sí, ¡cómo olvidarlo!”

La sala se volvió un lugar donde la niñez respiraba abiertamente.

Después hicimos un ejercicio corporal: caminar lento, luego rápido, en puntas, en talones... hasta detenernos frente a quien teníamos a la izquierda. Ese simple movimiento transformó la atmósfera y permitió un encuentro distinto. La escena resonaba con la postura de Calmels, quien señala que el juego corporal es una de las actividades privilegiadas donde

se construye la corporeidad, pues allí se despliegan ritmos, gestos y modos de estar en relación (Calmels, 2016).

En parejas, les pedí que compartieran sus historias: a qué jugaban, qué disfrutaban, qué significaba el objeto que habían traído. La sala se llenó de murmullos íntimos, risas contenidas y silencios que abrazaban lo que aún dolía. Escuché hablar de abuelos, de tardes en el barrio, de muñecas, de escondidas, de primos que eran casi hermanos.

Y fue entonces cuando, ya en confianza, emergieron matices muy distintas de infancia. Para varios participantes, este fue un espacio completamente nuevo. Nunca habían compartido sus memorias de esa manera, y descubrir coincidencias entre ellas creó una cercanía inmediata. Muchas recordaron juegos con sus hermanos: algunos asociados a ideas de género muy marcadas y otros más libres, donde desafiaban esos límites. Varios expresaron críticas a imaginarios tradicionales, como la idea de que “el hombre cuida a la mujer”, una frase repetida en sus casas y que hoy cuestionan desde su rol profesional y personal.

También mencionaron que el tiempo de juego siempre parecía corto porque jugaban a muchas cosas y recibían varios juguetes. La mayoría evocaba esos recuerdos como “hermosos”. Ahora, desde su maternidad o crianza, buscan ofrecer a sus hijos un juego más libre, sin estigmas. Otras compartieron experiencias distintas: algunas crecieron siendo hijas únicas y dijeron que siempre desearon un hermano. Pero, al ser familias muy unidas, cada fin de semana se armaban rituales de juego con los primos: coreografías, inventos, escenas que se repetían cada ocho días hasta convertirse en tradición.

Uno de los relatos más conmovedores fue el de una participante que habló de una infancia muy feliz, pero hoy atravesada por el dolor: su hermana con quien compartía casi todos sus juegos falleció hace años, y ella se encuentra en proceso terapéutico. Cuando

compartió su historia, su voz se quebró. Ese quiebre fue difícil de escuchar, pero también un gesto de valentía. Al nombrarlo, reconoció que estaba dando un paso importante. Desde el grupo, le dijimos con cuidado que ese acto era un avance. Y ella afirmó que sí: que, aunque su infancia había sido feliz, traerla al presente también era una forma de sanar.

Comprendí ese día que las reacciones no fueron homogéneas. Para algunos, la experiencia fue alegre; para otros, nostálgicamente dolorosa; y para quienes están transitando procesos de sanación, haber podido nombrar sus memorias fue un avance real. No lo digo solo por lo que expresaron, sino porque lo vi en sus gestos: miradas que se iluminaron, corporalidades que se suavizaron, respiraciones que se expandieron.

Al leer a Calmels (2016) y su idea de que "el cuerpo es en sus manifestaciones", sentí que nombraba exactamente lo que estaba viendo: el movimiento subjetivo hecho visible en cada gesto, pausa, respiración que se alargaba. Pero también me confrontó con algo que su teoría no alcanza del todo a capturar: en la Secretaría, esos cuerpos no se manifestaban en un espacio neutro, sino atravesados por agendas apretadas, responsabilidades urgentes, fatiga acumulada. Lo que vi fue el cuerpo de funcionarias que, aun con todo ese peso, se atrevían a suavizarse por un instante, a dejar que la memoria aflorara, aunque solo fuera por el tiempo de una tarjeta en blanco.

Al final, les pedí que cerraran los ojos una vez más. La música suave y el incienso envolvían la sala. Les dije con calma que no olvidaran a la niña o al niño que fueron, porque desde allí acompañamos a otros. Una participante murmuró que el cierre había sido "profundo y necesario". Yo también lo sentí. Este día no parecía una sesión; era un retorno a ese vínculo afectivo que hace posible que algo se abra por dentro. Salí con el corazón lleno y con la certeza de que, cuando el juego nos juega, algo se mueve, reordena y transforma. Esto

confirma, en palabras de Calmels, que el juego corporal reorganiza la expresión, la emocionalidad y las posibilidades de cada sujeto (Calmels, 2016).

Entre dioses y diosas, el juego volvió a nacer

Llegó nuestra segunda sesión que fue el 30 de octubre, éramos trece personas.

El encuentro se llevó a cabo en el auditorio *Minerva*, un sótano que, por esa tarde, se transformó en territorio sagrado. Con Angie y la profesora María Andrea preparamos el espacio como quien prepara un rito: extendí manteles en el centro, un mándala en forma de corazón tejido con margaritas, dos velas una de incienso y otra que daba luz y, alrededor, cajas, telas, aluminio, flores, canastas, una rama seca, sábanas, bolsas negras, cuerdas, lana. Todo dispuesto para ser descubierto, transformado, resignificado. Un mundo posible, esperando manos capaces de devolverle la vida.

Al ingresar, cada participante dejó sus zapatos en la entrada y me entregaron su maletín. Luego me acercaba a su oído y le susurraba:

—Bienvenid@, dios@.

Me preguntaba si ese gesto, que pretendía liberar, no imponía también un guión simbólico: ¿Ser “dios” realmente expande o prescribe? ¿Nombra o condiciona? Hoy lo pienso a la luz de Foucault, quien recuerda que todo acto que se nombra también produce un régimen de verdad y un modo de subjetivación (Foucault, 1975). Quizás llamarles “dioses” alojaba la ilusión de libertad mientras activaba nuevas formas de mirar(se). No lo sé. Solo sé que, en ese momento creí en su potencia: que nombrarlos así les permitiría desprenderse del rol de maestro y entrar en otro tiempo, uno menos burocrático y vigilado.

Cuando empezamos, pedí que quienes habían estado en la sesión anterior contarán a las nuevas diosas y dioses lo ocurrido. Una de ellas habló; sus palabras reactivaron las memorias dormidas. Luego los invité a moverse: caminar lento, rápido, en puntas, en talones, hacia atrás. Quería que el cuerpo recordara su ritmo natural, aunque ahora sospecho que el ritmo no siempre se recuerda a veces se obedece. Esa sospecha me devuelve otra vez a Foucault y al modo en que el poder se inscribe en los cuerpos, moldeando gestos y automatismos incluso en espacios que creemos libres (Foucault, 1975). ¿Fue libertad lo que emergió o el viejo reflejo de seguir una indicación?

Cada vez que decía “stop”, debían mirar al dios o diosa junto a sí, observarlo en detalle, en silencio, solo con la mirada. Ese gesto abría otra forma de reconocimiento, o eso pensé entonces. Hoy me pregunto: ¿miraban con entrega o con incomodidad? ¿El silencio unía o tensaba?

Hicimos una pausa para respirar. Tres respiraciones profundas, cada uno a su tiempo. La música era un puente y el silencio un acompañamiento.

Entonces les pedí que cerraran los ojos y apagué la luz.

—Hemos llegado a un mundo desconocido - dije. No recuerdo mi nombre, solo sé que soy una diosa, pero sin saber de qué mundo era ni cuál era mi poder.

Comenzaron a emerger nombres: la diosa del amor, la diosa capibara, la diosa de la luna, la diosa del sol, la princesa, la diosa de la luz. Después recordé que yo era la diosa Rivixia, con el poder de ser lo que yo quisiera. Esa frase “ser lo que quisiera” me sonó en el pecho como un deseo propio más que un rol de juego.

Luego les pedí que buscaran su distintivo en el espacio. Y el movimiento no llegaba. Cuerpos rígidos, miradas que pedían permiso, voces que preguntaban “¿puedo coger esto?”, “¿será que puedo hacer aquello?”. La escena parecía suspendida: esperaban una orden, una señal, como si el juego necesitará autorización para existir.

Aquí Winnicott se volvió inevitable: para él, el juego solo puede surgir cuando el ambiente es lo suficientemente confiable y no invasivo, cuando existe un ámbito intermedio que permite al sujeto desplegarse sin temor (Winnicott, 1971). Y yo, en silencio, me preguntaba si había logrado sostener ese espacio o si, sin querer, lo estaba oprimiendo.

Interrumpí esa tensión:

—Aquí no hay autoridad, ni movimiento correcto o incorrecto. No hay juicios, somos libres.

Me escuché y dudé: ¿se puede declarar la libertad así, como quien enciende un interruptor? Sin embargo, algo cambió. Las risas comenzaron a brotar, las manos tocaron objetos, el juego o quizá el deseo de complacer el ejercicio empezó a despertar entre las flores, las telas y las sombras del sótano. No puedo afirmar con certeza, que fue mi frase la que abrió el camino; quizá el grupo ya venía buscando una grieta para soltarse. Pero decidí creer que había funcionado.

De repente, una tormenta irrumpió en el espacio: truenos, ruidos, viento. Todos debían buscar refugio. Los manteles se convirtieron en hojas gigantes para cubrirse de la lluvia. Dos grupos formaron cuevas: cuerpos pegados, atentos. Entonces una leona rugió desde el parlante. Quería llevarse a la diosa capibara. Los demás la protegieron. En la confusión, “mataron” a la diosa de las flores quien se había transformado en la leona.

Y allí apareció la disputa: Rivixia juró venganza por la diosa de las flores, aunque ahora dudo si la venganza era mía o del personaje, mientras otras acusaban a la diosa de la luz de traición. El caos se volvió historia, y la historia, juego colectivo.

La diosa de la luz no sabía qué hacer; el grupo tampoco. ¿Cárcel? ¿Exilio? ¿Castigo?

Aquí sentí de nuevo la tensión entre libertad y control. Y como nadie decidía, tomé la decisión:

—A la cárcel.

Quizá actué demasiado rápido. Quizá jugué a ser Rivixia, pero también a ser autoridad. ¿Hasta qué punto intervenía para sostener el juego, y hasta qué punto para sostener mi propio rol frente al grupo? La pregunta se afila si la leo con Foucault: toda autoridad, incluso la que se ejerce “por el bien del grupo”, organiza conductas, delimita lo posible y distribuye lo permitido (Foucault, 1980). ¿Fue eso lo que hice?

La diosa de la luz intentó escapar; otra la atrapó. Entre risas, la llevamos a la cárcel.

Luego surgieron comentarios como:

—Tengo hambre.

—Quiero descansar.

El grupo se convirtió en aldea: alguien construía cuevas para dormir, la diosa capibara hacía almohadas, la diosa del amor y la princesa preparaban comida. La diosa de la luna hacía otra cosa; una más ofreció transporte para llevarnos a la cueva y el dios vigilante que siempre tenía una mirada seria, estaba atento que todo estuviese en control.

Una diosa anunció que había traído vino para la princesa. Entonces cada habitante debía llevarle un vino distinto para el banquete. La princesa probaba uno por uno. Hasta que uno la envenenó y murió. Las culpas volaron: que si la diosa capibara, que si el vigilante, que si la diosa de la luz.

No quedó de otra que hacer un funeral. Todos llevaron una flor, un ritual y risas. ¿Era esto infancia recuperada o teatro adulto disfrazado de juego? Todavía no lo sé. Winnicott diría que todo juego auténtico es una forma de estar vivo (Winnicott, 1971); pero, ¿qué tan auténtico era ese vivo que inventábamos?

Llegó una carta del rey: en esta lamentaba la pérdida y nombraba como nueva a la princesa a la diosa del amor. Luego llegó otra carta: decía que el príncipe estaba en camino para casarse, pero como la princesa había muerto y la nueva no lo quería, autorizaba al vigilante a casarse con la nueva princesa.

Le quitamos flores a la princesa muerta para usarlas en la ceremonia de la princesa nueva.

La boda trajo consigo un baile, karaoke improvisado y un desfile de Shakiras espontáneas. La diosa capibara, la misma que al inicio solo quería dormir era ahora la más movida. Risas, cuerpos libres, voces que se atrevían a jugar. O tal vez a performar el entusiasmo; no puedo descartar esa posibilidad.

Después de tanto festejo, llegó el descanso. Y mientras todos dormían, un infiltrado “mató” a cada dios y diosa. Fin del juego. Un final abrupto, casi simbólico: la muerte que libera o la muerte que otorga un cierre.

Al despertar, nos reímos sin parar. El sótano era otro. Nosotros también.

Hicimos un círculo y comenzamos a conversar. Algunos dijeron:

—Lo disfruté.

—Hace rato no jugaba.

—Casi no logro jugar, pero pude imaginar y crear.

Mientras hablaban, me preguntaba qué parte de ese disfrute era genuina y qué parte era fidelidad al ambiente. Aun así, había algo real latiendo allí. Esa mezcla entre imaginación, risa y descontrol suave parecía confirmar eso que Winnicott suspira en cada página: el juego es el lugar donde el ser se encuentra consigo mismo (Winnicott, 1971).

Entregué las preguntas escritas en papel para profundizar en cómo habíamos jugado.

Y al ver sus respuestas, me di cuenta de algo que todavía me persigue: más que un juego, lo que vivimos fue un espejo. Un espejo incómodo, alegre, caótico, revelador. Un espejo de nuestras formas adultas de desear, temer, pelear y crear.

Un espejo que aún no termino de descifrar.

Cuando la intensidad del juego fue cediendo y los cuerpos empezaron a volver lentamente a su ritmo habitual, organicé un pequeño ritual de cierre. Caminé por el salón con una bolsa llena de papelitos doblados; cada uno contenía una pregunta distinta. Me acerqué a cada participante y, como si entregara un secreto íntimo, les puse en la mano uno de esos papelitos. Luego nos sentamos en círculo.

- ¿Quién tiene la uno? pregunté.

Una mano se levantó y así comenzó la ronda. Cada persona leía en voz alta su pregunta, respondía desde su experiencia inmediata y, si alguien deseaba sumar algo, simplemente lo hacía. El ejercicio se volvió una especie de *autoetnografía oral*: voces que se entrelazan, risas que se escapaban y gestos que decían más que las palabras.

Mientras escuchaba y observaba, tuve la sensación clara de que el grupo había cambiado de estado. Después del juego simbólico, sus cuerpos estaban distintos: más sueltos, menos tensos en los hombros, con los brazos descansando sobre las piernas, como ocurre después de una caminata larga en la que aparece el cansancio, pero también la satisfacción del trayecto. Esa relajación corporal me recordó la idea de Winnicott (1971) sobre el “espacio transicional”: un territorio donde el sujeto puede suspender por un instante las defensas y permitirse el gesto espontáneo.

Las risas que anoté en mis registros no son un detalle superficial; fueron risas encarnadas, de esas que reorganizan el tono muscular. Calmels (2011) diría que el cuerpo se “afloja” cuando el juego toca zonas profundas de la memoria sensorial, y eso fue exactamente lo que percibí: un aflojamiento colectivo.

Incluso en los comentarios entre ellos pequeñas bromas, complicidades súbitas, guiños improvisados noté algo que la institucionalidad suele ocultar: el cuerpo disciplinado se volvía cuerpo posible, flexible, vivo.

Así emergieron las respuestas a cada pregunta:

1. ¿Qué sentiste al nombrarte y vestirse simbólicamente?

La persona que tomó esta pregunta dijo que, al nombrarse y vestirse, se rió de todo y se olvidó de todo. Contó que se sintió muy bien y que las risas le brotaban incluso mientras intentaba explicarse. Confesó que disfruta profundamente disfrazarse, más allá del motivo de

Halloween o de lo que representa. Dijo que le encanta la saga del personaje escogido y que la escena que armamos entre todos era tan grande e intensa que la sobrepasó un poco.

Lo dijo entre sonrisas que se mezclaban con las de quienes la escuchaban.

2. ¿Qué sorpresa apareció durante el juego?

Quien tenía esta pregunta habló de la sorpresa de encontrarse con “algo antiguo”, una secuencia inesperada. Recordó que al inicio no sabíamos qué hacer: ellos miraban, yo daba indicaciones breves “háganlo”, “búsquenlo” y poco a poco todo comenzó a fluir. Entre risas (las de ellos, no anotadas mecánicamente), narró cómo pasaron del desconcierto inicial a una participación más libre, como si hubieran encontrado el ritmo común después de procesarlo juntos.

3. ¿Hubo pudor o resistencia? ¿De dónde crees que vino?

Esta respuesta abrió con honestidad: a veces hay una resistencia inicial, un pequeño freno para entrar en actividad. Pero una vez dentro del juego, dijo, ya no siente pudor, sino disfrute. Agregó, entre bromas, que su única resistencia real fue ver a varias “Shakira's” lo dijo riendo y el grupo lo celebró.

4. ¿Qué gestos o palabras te sorprendieron?

La persona narró que fue impactante ver a colegas que en la rutina cotidiana suelen ser rígidos, formales, muy de oficina. En el juego y en el karaoke se transformaron: se liberaron, se movieron espontáneamente, rieron sin reservas. Señaló que esa espontaneidad fue muy bonita, una oportunidad para expresar algo que normalmente no aparece en el ambiente laboral.

“Qué bonito es sonreír”, concluyó, y el grupo asintió como quien reconoce una verdad sencilla pero necesaria.

5. ¿Qué relación encuentras entre esta experiencia y lo narrado en la primera sesión?

La persona que respondió no había estado presente en la primera sesión, pero compartió su lectura desde la distancia. Dijo que este momento había sido profundamente expresivo y que le sorprendió ver a su compañera Angie en un estado que no imaginaba: “le salió del alma”, dijo. Comparó esa transformación con lo que ocurre con los niños cuando se sensibilizan: parecen callados, pero tienen un enorme potencial esperando una chispa.

6. ¿En qué momento el juego dejó de ser técnica y se volvió experiencia viva?

Esta intervención fue larga y rica. Recordaron que al inicio estábamos rígidos, atentos a la orientación de Lina o Angie. Había resistencia, expectativas, representaciones difíciles de soltar, incluso pequeñas tensiones narrativas ¿quién era el traidor?, ¿qué íbamos a hacer con él? que generaban risa y tensión simultánea.

El punto de quiebre llegó cuando cada uno entendió que podía proponer.

Nombraron escenas que surgieron sin preverlas: la muerte inesperada de la princesa, el bebé “perdido” en medio de la trama, las flores que adornaban la muerte y luego se retiraban para perseguir a otro personaje.

El juego se volvió experiencia viva cuando dejó de ser dirigido y emergió la potencia colectiva.

7. Si tuvieras que nombrar el juego simbólico con una sola palabra, ¿cuál sería?

Las palabras que circularon fueron:

Diversión, libertad, imaginación, ensoñación y alegría.

8. ¿Qué parte de tu práctica deseas replantear después de este encuentro?

La persona contó que estaba profundamente conectada con el juego, aunque por motivos de salud no pudo moverse tanto como deseaba. Aun así, compartió que disfruta disfrazarse, entrar en personaje y vivir la experiencia.

Señaló la importancia de continuar haciendo estos ejercicios con las maestras, porque permiten comprender desde adentro lo que el juego moviliza. Recordó otros momentos en que, al jugar juntas, las maestras entendieron mejor los procesos de valoración y seguimiento. Insistió en que el equipo debe seguir jugando entre sí, sin importar jerarquías: “somos nosotros construyendo y disfrutando”.

La palabra que eligió para describir lo vivido fue “magia”.

9. ¿Cómo te gustaría que el juego habitara tus próximos acompañamientos?

Aquí apareció una reflexión amplia. Mencionaron que en el acompañamiento trabajamos varios ejes juego, arte, literatura, exploración del medio y que el jugar es un asunto serio.

Dijeron que esta experiencia invita a analizar lo que significa jugar en sí mismo, no solo como técnica para “romper el hielo”. Muchas maestras, comentaron, no juegan: entregan un juguete y ya. Y no es fácil integrar el juego de manera profunda.

Hablaron del deseo de tener un eje explícito sobre el juego: qué significa, qué moviliza, qué transforma. Y reconocieron que esta vivencia generó alegría, imaginación, encuentro y una manera distinta de vincularse como equipo.

10. ¿Qué te recordó esta experiencia sobre tu decisión de trabajar por la primera infancia?

La respuesta se convirtió casi en un manifiesto.

Dijeron que aquí descubrieron el verdadero sentido de jugar: soñar, convertirse en otros, volar la imaginación, crear historias colectivas con telas, cajas, flores y cualquier material disponible.

Reflexionaron sobre la lúdica como pausa vital, como espacio de placer, integración y reconocimiento.

Compararon la experiencia con lo que ocurre cuando los niños y las niñas tienen un rincón de juego libre: despliegan su potencia y se relacionan de otra manera.

Nombraron también la resistencia que muchas maestras jóvenes tienen a jugar, quizás por la rigidez con la que la Academia está enseñando el juego.

Finalmente mencionaron que algunas familias interpretan negativamente ciertas escenas del juego simbólico, lo que abre un desafío para las instituciones: comprender, contextualizar y acompañar mejor estas expresiones.

Después de circular las preguntas y escuchar las voces que emergieron esas voces que se aflojaban a medida que el cuerpo también se desanudaba sentí que todavía había algo latiendo, una especie de eco que necesitaba ser recogido antes de desaparecer en la rutina del día. Como bien plantea Winnicott (1971), después del juego sobreviene un tiempo intermedio donde la experiencia todavía vibra, como si permaneciera suspendida entre la realidad externa y la realidad psíquica. Era justamente ese *espacio transicional* lo que quería capturar.

Lo que esas voces me devolvieron

Escuchar esas respuestas no fue solo registrar datos, sino recibir un espejo que me confrontó con mi propuesta y mi rol. Cuando alguien habló de "reírse hasta olvidar todo",

sentí confirmación profunda: el juego simbólico toca lo íntimo más allá de lo profesional.

Pero también me preguntaron: ¿me permitía yo ese abandono al diseñar, o seguía esperando que "aprendieran algo"?

La honestidad sobre resistencias iniciales "hay un pequeño freno", "yo no soy de estas cosas" no las leí como rechazo, sino como mensajes sobre umbrales corporales que cada quien cruza a su ritmo. Esas confesiones evocaron mis propias resistencias como estudiante y me confrontaron éticamente: crear espacios donde entrar o no entrar sea decisión legítima.

"Qué bonito es sonreír" me enseñó algo que ninguna teoría nombra: el juego teje una "aldea" donde jerarquías se disuelven. Esa risa compartida reconfiguró relaciones laborales enquistadas más que cualquier cita de Winnicott.

"Cuando cada uno entendió que podía proponer" me devolvieron mi rol: no dirigir, sino soltar. Pero también mostraron mi ansiedad cuando el juego patinaba quería intervenir. Aprendí a tolerar esa zona intermedia donde se equivoca hasta encontrar ritmo colectivo.

Hablar de maestras rígidas por formación académica y familias que malinterpretan lo simbólico amplió mi pregunta inicial hacia condiciones sistémicas formativas, familiares, institucionales que el juego debe atravesar para habitar la educación inicial.

Esas voces no fueron "datos": me transformaron como acompañante, revelando límites de mis expectativas, potencia de sus resistencias, riqueza de un juego que desborda todo diseño. Ese "tiempo intermedio" de Winnicott (1971) fue nuestro, tejido entre sus palabras y mi escucha como coautoras.

Por eso, cuando terminamos la ronda oral, les entregué un papel y un lapicero. Les pedí que escribieran sin editarse, sin pensarlo demasiado cuatro cosas:

1. Lo que aconteció en la experiencia.
2. Los pensamientos que se asomaron.
3. Los sentimientos que se movieron.
4. Aquello que fantaseaban mientras jugábamos.

El gesto no era solo metodológico; era ético. Registrar la experiencia significaba hacerme cargo de ella: mirar lo vivido sin pretender controlarlo del todo, dejando espacio para los pliegues, lo no dicho en voz alta, lo que quedó latiendo en el cuerpo.

¿Cuánto de ese "hacerse cargo" era cuidado genuino y cuánto control sutil de lo que podía ser narrado? Esa pregunta, que nació de sentir el peso de mi propia mirada, se convirtió en brújula para revisar constantemente mi rol como testigo de estas experiencias.

Para organizar mejor lo que emergió, transcribo cada papel en una tabla que recoge cuatro dimensiones: *lo acontecido, los pensamientos, los sentimientos y las fantasías*.

A continuación, presento la tabla que sistematiza las respuestas espontáneas de los participantes (ver tabla 1).

Tabla 1

Respuestas de los participantes durante la experiencia.

Alias	Lo que aconteció	Mis sentimientos	Mis pensamientos	Lo que fantasearon
Amanecer	Jugar, imaginar, crear personajes y situaciones	Al inicio ansiedad porque no sabes que hacer, luego viene el disfrute de la actividad risa.	Desde la laboral para crear algo nuevo.	Lugares nunca vistos
Brisa	Fue una vivencia increíble.	Fue felicidad, recarga de energía y bienestar	Estaban girando sobre la necesidad de divertirme	Que era niño de nuevo jugando y siendo libre y feliz
Río	Volví a ser niña, me conecté cada momento. Fui muchas cosas, me	Miedo, suspenso, alegría y excitación.	Los que deberían con la experiencia, lo	Imaginé que era diosa, Shakira, y guerrera.

	conecté con la experiencia.		que el instante requiere	
Cerezo	Mucha alegría, posibilidades de experiencia, muchas cosas	Escuchar mis emociones	Protección, ayuda y cooperación.	Volví a la infancia que juegue todo el tiempo quería ser algo
Alba	Un espacio de juego que me permitió exteriorizar el niño interior	Exteriorizar la alegría que produce este tipo de actividades	Con la creatividad llegaron recuerdos de mi niño que fueron muy significativos.	Volver a crearme niña y poder sentir el placer del juego.
Horizonte	Muchas expectativas y sorpresa	Mucho acercamiento con los compañeros.	Lindos recuerdos del pasado.	Sin comentarios.

Sol	Diversas situaciones de juego, que permitió darle una continuidad al contexto. Permitió que los funcionarios tuvieran una nueva visión del juego	Alegría y diversión.	Esten muy tensos	No se
Senda	Compartimos aspectos que nadie del equipo conocía, volvimos a ser niños, recordar es vivir	Felicidad, amor y gratitud	Apuntaba a la forma en que uno es feliz con las personas, con la vida, con tener salud	Ser fuerte y poderosa.
Luna	Experiencias de juego, conexión y creatividad	Alegría, expectativa, nervios, sorpresa y curiosidad	Oportunidades	Un nuevo mundo, nueva identidad, interacciones y expresiones

Nube	En este encuentro con el juego sucedió una explosión de magia e imaginación que contagió a todos los presentes.	Me sentí un poco frustrada por no poder “contagiarme” como los demás	Ya que no logre conectarme pensé en las razones por las cuales no lo logre.	Al final pensé en que hay experiencias que solo se viven una vez, así que la fantasía se dirigió a disfrutar la “rumba” después del matrimonio
-------------	---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia, (2025).

Lo que sus escritos me mostraron:

Leer las palabras de Amanecer, Brisa, Río, Cerezo, Alba, Horizonte, Sol, Senda, Luna y Nube fue recibir mucho más que una lista de impresiones sobre la experiencia. En sus frases se dibujó un mapa afectivo del juego simbólico: aparecieron la ansiedad inicial de “no saber qué hacer”, el paso al disfrute, la risa que recarga, pero también la frustración de quien no logra conectarse como esperaba. Ese abanico de experiencias me recordó que el juego no produce un solo efecto, y que como acompañante no puedo esperar una respuesta homogénea ni idealizada.

Varias personas nombraron el regreso a la infancia: “volví a ser niña”, “exteriorizar el niño interior”, “volver a crearme niña”. Esa insistencia en la niñez como lugar de referencia me confrontó con mi propia tendencia a pensar el juego de los adultos solo en clave de “recuerdo” y no como una experiencia presente con valor en sí misma. El equipo me devolvió

la idea de que en el juego simbólico coexisten, al mismo tiempo, la niña que fui y la adulta que soy, y que ambas necesitan lugar cuando diseño encuentros lúdicos.

También aparecieron palabras que no había anticipado con tanta fuerza: “protección, ayuda y cooperación”, “felicidad, amor y gratitud”, “acercamiento con los compañeros”, “somos nosotros construyendo y disfrutando”. Ahí entendí que el juego no solo tocó experiencias individuales, sino que tejió una “aldea” entre colegas que normalmente se relacionan desde la formalidad. Ellos mismos nombraron que compartieron aspectos que nadie del equipo conocía, que volverse a ver como niños permitió otro tipo de vínculo. Esa devolución amplió mi mirada: el juego simbólico no fue solo un recurso para “hablar del juego”, sino un dispositivo que modificó las formas de estar juntos en la oficina.

La voz de Nube fue especialmente incómoda y valiosa. Mientras otros hablaban de magia y explosión de imaginación, ella escribió que se sintió frustrada por no poder “contagiarse” como los demás y que, al no lograr conectarse, se preguntó por las razones de esa desconexión. Su sinceridad me obligó a aceptar algo que a veces cuesta ver: no todas las personas desean o pueden entrar en el juego con la misma intensidad, y forzar esa entrada puede ser una forma de violencia sutil. Su fantasía final disfrutar la “rumba” después del matrimonio me recordó que el deseo de juego también busca otros escenarios y otros ritmos, y que como acompañante necesito respetar esos desvíos.

En conjunto, estas respuestas me devolvieron una imagen compleja del juego simbólico en adultos: para algunos fue “magia”, “libertad”, “nuevo mundo”, “ser fuerte y poderosa”; para otros, un territorio de nervios, curiosidad, cansancio o distancia. Esa pluralidad me llevó a revisar mis expectativas: más que esperar que el juego “funcione” igual para todos, mi tarea es sostener un espacio donde esas diferencias puedan aparecer sin ser juzgadas. El equipo no fue solo destinatario de mi propuesta; con sus palabras, me enseñó a

mirar el juego con más humildad, a leer las resistencias como mensajes y a comprender que acompañar implica estar también atenta a quienes, como Nube, se quedan un poco al margen, preguntándose en silencio por qué esta vez el juego no los tocó.

Figura 5

Momento final de la experiencia lúdica con el equipo



Nota: Consolidando la experiencia, segundo Encuentro de Juego. Fuente: Elaboración propia, (2025).

Capítulo III.

“Solo en el juego el ser humano es capaz de encontrarse a sí mismo y con el otro”

(Winnicott, 1971).

Llegar a este capítulo es volver a mirar todo lo vivido, pero desde otro lugar. Aquí no relato lo que hice, sino lo que esas experiencias hicieron en mí y en el equipo. Este es el espacio donde reviso con calma mi rol profesional en Primera Infancia las tensiones que me atravesaron, las preguntas que se encendieron y los pequeños movimientos que surgieron cuando el juego se hizo presencia y no solo concepto.

En estas páginas recojo las huellas que dejaron las dos sesiones vivenciales *Galería de memorias y Dioses y Diosas del Juego* y reflexiono sobre lo que revelaron: la distancia entre lo que decimos del juego y lo que realmente permitimos que ocurra; las resistencias, el cansancio institucional, pero también la sensibilidad que aparece cuando se abre un espacio cuidado.

Este capítulo traza mi análisis reflexivo y mis conclusiones: una mirada sobre cómo el juego simbólico tocó al equipo, cómo me transformó a mí y qué significa acompañar en un escenario donde a veces se exige más control que escucha. Aquí intento comprender, con honestidad y rigor, qué aprendí en este proceso y qué queda abierto para seguir pensando.

Después de vivir las experiencias que propuse, me quedé pensando en el equipo de la Secretaría de Educación. Habían estado en todo el proceso, se gozaron cada momento y acompañaron con disposición, pero algo en mí seguía inquieto: no logré todo lo que imaginaba, y sin embargo sentía que algo se había movido, aunque fuera una vibración pequeña, un gesto mínimo que dejó eco. Al leer a Winnicott y su noción de “espacio transicional”, encontré una imagen sugerente para nombrar ese lugar sutil donde algo se

desplaza sin que nadie lo note del todo. Sin embargo, mi experiencia con el equipo también me mostró que no basta con asumir que ese espacio se abrió solo porque hubo juego; algunas personas salieron tocadas y agradecidas, mientras otras parecían seguir habitando la misma lógica de siempre. Esa tensión me llevó a cuestionar hasta qué punto la categoría de “espacio transicional” alcanza para pensar procesos colectivos en contextos institucionales atravesados por la prisa y la carga laboral, y a reconocer que, más que aplicar literalmente a Winnicott, necesitaba dejar que su concepto dialogara con las ambigüedades y límites de lo que efectivamente ocurrió en la oficina.

Deseo de repetir, deseo de transformar

Terminé la práctica y, aun así, cada vez que regresaba a un acompañamiento sentía el impulso de jugar con las maestras, de llevarles algo distinto. Quería repetir lo vivido, recrearlo, abrir de nuevo esa puerta simbólica, pero junto a ese impulso aparecía una inquietud insistente: ¿no se cansarán de esto?, ¿hasta dónde el juego que para mí era tan significativo se volvía también significativo para ellas y no solo una propuesta más dentro de su agenda recargada? En sus evaluaciones reconocían que los acompañamientos les ayudaban, pero rara vez emergía un deseo explícito de cambiar la forma de encontrarnos; ese deseo parecía estar más presente en mí que en el equipo. No porque lo anterior estuviera mal, sino porque sentía que habíamos tocado una necesidad latente: la posibilidad de atrevernos a otra cosa, de no quedarnos solo en lo ya conocido.

Quizá por eso sigo volviendo al juego simbólico. Nos permitió movernos, aflojarnos, imaginar con mayor libertad que en otros espacios más centrados en la transmisión de información. Cuando leo a Winnicott y su idea de que el juego “hace posible la vida creativa”, encuentro una formulación que dialoga con lo que viví, pero también descubro que mi experiencia no encaja del todo en esa frase luminosa. Hubo momentos en los que el juego

pareció abrir fisuras reales en la rutina institucional, y otros en los que, pese a los materiales y consignas, no lograba salir del lugar de “actividad bonita” dentro de un esquema ya establecido. Esa mezcla de aperturas y resistencias me llevó a usar a Winnicott no como confirmación de que el juego siempre transforma, sino como interlocutor que me ayuda a pensar por qué, en ciertos contextos y con ciertas condiciones, la potencia creativa del juego se despliega y, en otros, queda apenas insinuada.

La entrada al juego: memoria, cuerpo y rendijas

Pienso en cómo, siendo adultas insertas en una institucionalidad tan marcada, logramos entrar en el juego. No fue fácil; lo anticipaba. Pero en cuanto dejamos que la imaginación respirara, el espacio cambió. A veces creo que llegaron esperando una capacitación más; por eso la sorpresa apareció al encontrarse con un lugar dispuesto para jugar, sentir e imaginar. Comprendí entonces que, incluso en contextos rígidos, el juego puede abrir una rendija para volver a habitar el espacio laboral.

Convocar al equipo para esta primera sesión ya era un gesto de ruptura con la rutina. Cuando aparecieron con la fotografía y el objeto de infancia sentí una emoción intensa: alegría, conmoción y un pequeño temblor en la voz. Esa reacción fue el primer indicio de que estábamos tocando algo que la organización suele invisibilizar.

Los objetos y las imágenes funcionaron como llaves simbólicas. Activaron la memoria y abrieron un tiempo distinto, menos gobernado por la lógica productiva. En términos de Winnicott (1971), actuaron como objetos transicionales que conectaron a los adultos con una sensibilidad que la institución ha empujado hacia la sombra.

El cuerpo como memoria: risa, aflojamiento y reconocimiento

Lo que ocurrió fue corporal y relacional. Vi cómo los cuerpos se soltaban: respiración que se alargaba, gestos fluidos, espaldas que dejaban de estar tensas. Esa corporalidad liberada me mostró que el recuerdo no es solo cognitivo, sino afectivo y somático; la risa reveló que el juego transforma la disposición hacia el otro.

Cuando leí a Castro y Farina (2015), su idea del cuerpo como territorio de sentido donde emergen memorias, emociones y modos de estar resonó con lo vivido. Pero también me confrontó: ellas hablan de educación corporal en abstracto; yo vi cuerpos específicos de funcionarias administrativas soltándose en una oficina, atravesados por agendas y cansancio, atreviéndose a memoria en medio de la urgencia institucional.

La sesión alcanzó otra profundidad cuando una compañera nombró su proceso terapéutico. Nostalgia, alegría y satisfacción tranquila se mezclaron en mí al escucharla. Al releer a Gilligan (1982), su ética del cuidado como escucha que valida la experiencia del otro iluminó ese momento, pero también reveló su límite: el cuidado no solo ocurre en palabras, sino en cuerpos postura más abierta, suspiro tras la confesión, temblor sereno de quien se nombra frente al grupo. Lo que vi fue cuidado encarnado, tejido entre escucha verbal y resonancia corporal.

La institución como dispositivo y el juego como grieta

La sesión dejó ver una tensión persistente: la institución prioriza lo operativo sobre lo subjetivo y lúdico, relegando la sensibilidad adulta a espacios marginales o inexistentes. Observé cómo el ritmo acelerado de agendas y entregas parecía impedir que el equipo pudiera habitar el juego más allá de la consigna inicial, como si sus cuerpos se recordaran a sí mismos que el tiempo para lo lúdico siempre sería prestado y condicional.

Cuando leo a Villalobos (2009), su crítica a la colonización del juego por lógicas utilitarias parece describir exactamente este escenario, pero también me confronta con una pregunta que ella misma no responde del todo: ¿qué pasa cuando esas lógicas no son solo individuales, sino estructurales, cuando el propio edificio institucional parece diseñado para sofocar cualquier pausa que no produzca evidencia inmediata?

Esa imagen resonó con fuerza cuando vi al equipo empezar a reírse y tocarse con confianza durante la construcción simbólica, pero se tensionó cuando, al finalizar la sesión, todos volvieron raudamente a sus escritorios y correos pendientes, como si el juego hubiera sido un paréntesis que la institución toleraba pero no podía sostener.

En ese contraste entre la grieta que se abría y la estructura que se recomponía inmediatamente, empecé a discrepar con Villalobos. Si el juego es grieta simbólica como intuyo que puede ser, también es efímero en contextos donde la institución no solo regula el tiempo, sino la legitimidad misma de la risa adulta. La pregunta que me quedó no era solo "¿en qué momento la institución hizo que los adultos dejaran de jugar?" que remitiría a análisis históricos, sino algo más inmediato y situado: ¿qué condiciones mínimas son necesarias para que esa grieta no se cierre antes de que el equipo pueda habitarla de verdad?

Desde el principio noté cómo las prácticas institucionales moldean modos de ser: afectos permitidos, formas de mostrarse y cuerpos eficientes. Pero en los relatos del equipo aparecieron destellos distintos: "mi niña interior me decía que sea feliz" reveló una sensibilidad singular que la institución tiende a homogeneizar.

La lectura de Foucault (1975) me ayudó a comprender que esas prácticas no son neutras: producen sujetos institucionales. Pero lo vivido excedía su análisis: funcionarias que, por un instante, dejaban de ser eficientes para escuchar a su niña interior.

Esa grieta simbólica donde aparece otra forma de ser adulto no fue solo teoría. Fueron frases concretas del equipo, risas que escapaban del control institucional, cuerpos que se atrevían a ser más que funcionales. El juego no fue descanso de la estructura; fue resistencia vivida en pequeños gestos que la institución tolera, pero no puede domesticar del todo.

Mi rol: sostener sin invadir

Mi rol de acompañante fue sostener un tiempo sin afán: una escucha que no imponía resultados y que permitía que la afectividad se desplegara. Acompañar sin dirigir implicó asumir mi propia vulnerabilidad: sentir alegría, congoja, sorpresa ante los relatos íntimos. Esa mezcla confirmó que la práctica lúdica exige técnica, sí, pero también una ética encarnada.

En ese sentido, lo que viví dialoga profundamente con lo que plantea Villalobos (2009) sobre el rol del maestro en el juego simbólico: el adulto no es un espectador pasivo ni un director rígido, sino un mediador que “habilita el escenario”, reconoce los símbolos emergentes y ofrece un sostén que permite que el juego se expanda sin ser colonizado. Su planteamiento sobre la importancia de leer las señales del juego los gestos, las metáforas y los desplazamientos imaginativos resonó conmigo mientras yo misma intentaba sostener el clima sin apresurar definiciones. Comprendí que mi tarea era crear condiciones: un espacio emocional seguro, una disposición corporal tranquila, una presencia que invitara sin prescribir.

Esta experiencia también hizo evidente una tensión recurrente en los adultos: la sensación de que “nunca hay tiempo para jugar”. Calmels (2016) sugiere que este agotamiento cotidiano no solo reduce nuestras energías, sino que desgasta el deseo mismo, dejando lo lúdico en los márgenes de la vida diaria. Desde otra perspectiva, Villalobos (2009)

advierde que, cuando el adulto se desconecta de su propio deseo simbólico, disminuye su capacidad de resonar con el juego del otro. Tal vez por eso el acompañamiento se vuelve rígido: el cuerpo llega, pero el deseo no.

La aldea: el juego como mundo posible

La segunda experiencia comenzó cuando cada participante asumió un rol dentro de la aldea. Allí surgió el juego: dejaron de “hacer una actividad” y empezaron a habitar un mundo posible, un territorio intermedio donde el sujeto crea y es creado. Aparecieron personajes: una diosa cansada, otra luminosa, una princesa que cocinaba, una cuidadora de cuevas. Entre ellas, la “diosa de la luz”, esa mujer sería del equipo que brilló al entregarse al personaje. En ese gesto vi algo que la formalidad institucional suele ocultar: otras formas de subjetividad que no caben en el lenguaje técnico.

Más tarde, cuando regresó a Winnicott (1971) ya su idea de ese espacio intermedio entre la realidad interna y externa, sintió que se aproximaba a lo que había ocurrido, pero también advertí un matiz que su texto no marcaba del todo. En la Secretaría, ese espacio no se abre en el vacío, sino en medio de correos pendientes, informes y cargas laborales. El juego no solo inventaba mundos posibles; También tensaba los límites de lo instituido, mostrando cuánto margen real hay para sostener esos mundos dentro de la estructura.

Aflojar el cuerpo: política y sensibilidad

Durante la construcción de la aldea, los cuerpos se aflojaron: una cadera que por fin se movía sin permiso, un brazo que señalaba para inventar y no para ordenar, un cuerpo que se descomprimía al no estar vigilado por la productividad. Esa escena me hizo sentir que jugar en la Secretaría es casi un acto político: recuperar lo humano en medio de la lógica del rendimiento.

Luego vino el karaoke: cuerpos sin vergüenza, risas sueltas, movimientos libres, un ritual profano sin indicadores. No necesité ninguna teoría para entenderlo: allí había permiso, alivio, una pausa real en la exigencia de ser siempre eficientes. Más tarde, al releer a Villalobos (2009), su llamado a no colonizar el juego con fines utilitarios tomó otra textura: ya no era solo una advertencia general, sino una clave para cuidar que estos espacios no se vuelvan “estrategias” más en la agenda, sino respiros verdaderos para quienes sostienen la educación inicial desde la oficina.

Preguntas del equipo: sentido, deseo y presencia

Las respuestas a la pregunta 9 fueron claves. Reconocieron que el juego no es técnica para “romper el hielo”, sino un asunto serio: hablaron de alegría, imaginación, vínculo, y del deseo de que el juego tenga un eje explícito en los acompañamientos. Dijeron que muchas maestras no juegan realmente, que entregan el juguete esperando un milagro. Sin citar a Piaget, intuyeron algo profundo: el juego como forma de construcción de sentido que exige presencia y relación, no solo materiales.

La respuesta 8 también fue reveladora: una participante con limitaciones físicas expresó el deseo de moverse más, disfrazarse, entregarse a la teatralidad. Nombró la experiencia como “magia”. Esa palabra me confirmó que lo que ocurrió no fue un juego planificado al detalle, sino un juego simbólico emergente, movido como dirían Español y Pérez (2015) entre estructura y libertad, entre lo previsto y lo imprevisible.

Lo que el juego se desplaza

El juego simbólico permitió que el equipo se desplazara del lugar técnico hacia un territorio sensible donde el cuerpo se autoriza a sentir, exagerar e imaginar. Hubo

movilización real: en la corporalidad, en el ánimo, en la memoria y en la disposición a entrar en la escena sin tanto miedo al ridículo.

Aprendí algo decisivo: mi rol no es elegir entre juego libre o dirigido, sino sostener el entre, ese espacio inestable donde el juego realmente ocurre. Mi fuerza no está en controlar, sino en sostener: el silencio, la calma, la escucha, la incertidumbre. El juego, como la vida, nunca es absolutamente libre ni totalmente dirigido; es un campo negociado que exige presencia y sensibilidad para leer lo que se mueve en cada gesto.

Una pregunta abierta

Lo que emergió fue un doble movimiento: personajes que revelaron deseos y potencias del equipo, y una pregunta que todavía me ronda: ¿cómo sostener un juego verdaderamente vivo en una institucionalidad que tiende a domesticarlo?

Me atrevo a decir que esta experiencia mostró que jugar en la institución es abrir pequeñas grietas por donde el cuerpo respira. Es permitir que el deseo ese visitante esquivo vuelva a aparecer, y pensar la infancia entre cuidado y libertad. En esa tensión, el juego se hizo acto político y profundamente humano, aunque solo durará un rato.

Cierre: cuando el juego irrumpe en la oficina

Llegar a la Subsecretaría de Calidad Educativa me obligó a moverme entre dos mundos: la sensibilidad que traigo de mi formación en Primera Infancia y la estructura administrativa que define gran parte del trabajo institucional. En ese tránsito comprende que acompañar sin estar con niñas y niños exige otro tipo de mirada: una que sostiene la infancia desde la distancia sin perderla de vista. A veces sentí que mi cuerpo estaba en una oficina, pero mi intuición pedagógica seguía buscando el piso, el juego, el gesto vivo.

La experiencia de juego con el equipo marcó un silencio. Vi la resistencia inicial a soltarse y también las capas de institucionalidad que, con los años, habían soportado la espontaneidad. Allí entendí que el juego no era solo una actividad, sino una manera de tocar lo humano en quienes hablan de infancia todos los días, pero pocas veces la encarnan. Mi rol apareció con nitidez: abrir grietas para que lo sensible pueda asomarse.

Trabajar desde lo administrativo fue complejo. Las tareas, lineamientos y burocracias arrastran un ritmo poco compatible con el de la pedagogía. Extrañé a las niñas y los niños, pero también descubrí que aquí se decide mucho de lo que luego les afecta. Mi tarea fue no perderme en la rutina: dejar documentos comentados, referencias claras, actividades con intención y preguntas que sigan moviendo al equipo.

Me voy sabiendo que logré sembrar juego, vínculo y pensamiento en un espacio donde no hay risas de niños, pero donde igual se decide sobre su futuro. Ese es, para mí, el sentido de esta práctica: habitar el entre lo lúdico y lo administrativo, sin renunciar a ninguno de los dos.

Conclusiones

Las experiencias vividas abrieron un lugar distinto en la Secretaría de Educación: juego simbólico, vínculo y sensibilidad adulta más allá de la lógica productiva que caracteriza la institucionalidad. Aunque no logré todo lo imaginado, emergieron pequeños desplazamientos de gestos mínimos, casi invisibles que señalaron movilización interna en el equipo y en mí. Tal como sugiere Winnicott (1971), allí se abrió un verdadero “espacio transicional”, un umbral donde la creatividad puede respirar.

Uno de los aprendizajes centrales fue comprender que el juego convoca un modo de encuentro capaz de transformar la disposición de los adultos hacia sí mismos y hacia los otros. Reír, recordar, aflojar el cuerpo y compartir vivencias personales evidencia que el juego no es accesorio pedagógico, sino lenguaje que sostiene la vida creativa. Esta dimensión lúdica permitió reconocer sensibilidades que la institución, con sus ritmos acelerados y énfasis en lo técnico, tiende a relegar. En esta línea, Villalobos (2009) resalta la importancia de comprender el juego como expresión y construcción simbólica más allá de la técnica.

Las huellas de este proceso quedaron inscritas en los cuerpos y en las memorias. Río se convirtió en diosa-Shakira-guerrera; Brisa sintió que era “niño de nuevo”; Alba encontró a su “niño interior”. Ese volver a fantasear me mostró que cuando los adultos juegan, entienden con el cuerpo qué sienten los niños al convertir una caja en castillo. No es teoría: es carne que recuerda.

Nube no se “contagió” y se quedó pensando por qué su distancia fue tan valiosa como las risas de los demás. Aprendí que acompañar exige sostener, no empujar: tiempo sin reloj, clima sin obligación de reír, presencia que dice “estoy aquí si entras, estoy aquí si miras”.

En medio de una oficina atravesada por correos urgentes, el juego fue rebelión silenciosa: jerarquías en pausa, cuerpos que se tocaron sin ser jefe-secretaria, confianza tejida desde una princesa muerta y flores para su tumba. Los espacios técnicos pueden ser de cuidado si la risa cuenta más que el PowerPoint.

Mi rol como acompañante se redefinió en esa tensión entre sostener y no dirigir. Comprendí que acompañar implica habilitar el movimiento del otro, no reemplazarlo. Como plantea Winnicott (1965), el *holding*⁵ no es pasividad, sino una forma ética de presencia donde el cuerpo, la voz y la escucha se vuelven sostén. Aprende que el juego habita un entrelugar donde se negocian libertades y sentidos, y que este modo de acompañar menos controlador y más observador es clave para la formación docente. En un contexto institucional donde prima la prescripción, estas experiencias demuestran que es posible formar maestras desde la sensibilidad, la corporalidad y el deseo (Español & Pérez, 2015).

Las relaciones del equipo mostraron que el juego dejó huellas claras: alegría, imaginación, disfrute, vínculo y la sensación de haber construido un “nosotros”. Reconocieron que muchas maestras no juegan realmente y que el juego exige deseo, presencia y relación más que materiales o instrucciones. Incluso quienes tenían limitaciones físicas expresaron el deseo de participar más plenamente, reafirmando la importancia del movimiento, la teatralidad y la expresividad en la formación. Esto evidencia que el juego simbólico no fue una técnica para dinamizar la sesión, sino un acontecimiento emergente que permitió imaginar nuevos ajustes subjetivos y profesionales dentro de la institución.

⁵ **Holding** (Winnicott, 1965): función de sostén físico y emocional que el adulto ofrece: una presencia segura que permite la creatividad y el despliegue subjetivo sin invadir ni abandonar.

Lo que excede las teorías

Winnicott habla de espacio transicional, pero en la Secretaría ese espacio se abre entre correos urgentes.

Villalobos critica la colonización utilitaria, pero aquí la pregunta es qué ocurre cuando la institución misma coloniza la experiencia.

Jugar en la Secretaría se vuelve entonces una forma de contrarrestar la productividad que agota el deseo (Han, 2012): una aldea construida, personajes encarnados, risas compartidas, karaoke improvisado como gesto de reparación y humanidad.

Aportes al campo de la primera infancia

Las experiencias narradas no solo transformaron mi comprensión personal del acompañamiento, sino que permiten reconocer aportes que dialogan con los desafíos actuales de la educación inicial.

En primer lugar, este recorrido evidencia la necesidad de comprender el juego en los adultos como experiencia lúdico-estética y disposición sensible para el encuentro, y no únicamente como recurso metodológico. Cuando los profesionales se permiten habitar el juego desde su memoria corporal, afectiva y simbólica, se amplían las posibilidades de construir experiencias educativas más relacionales, significativas y humanas.

En segundo lugar, la experiencia resignifica el acompañamiento técnico desde una ética del cuidado, desplazándolo de lógicas de supervisión o control hacia formas de presencia que sostienen, escuchan y habilitan el movimiento del otro. Este hallazgo aporta a la reflexión sobre la formación docente en educación inicial, al mostrar que las

transformaciones no emergen solo de lineamientos conceptuales, sino de vivencias que movilizan la subjetividad, el cuerpo y el vínculo.

Como tercer aporte, el trabajo reafirma el valor de la autoetnografía como vía legítima de producción de conocimiento en la primera infancia, al permitir leer críticamente la institucionalidad, visibilizar tensiones invisibles en los discursos técnicos y reconocer la experiencia situada como fuente de comprensión pedagógica.

Finalmente, este proceso propone la importancia de una formación profesional vivencial, donde juego, corporalidad, emoción y memoria ocupen un lugar central, abriendo la posibilidad de prácticas formativas más sensibles y humanas para el acompañamiento de la vida en sus primeros años.

Horizontes que se abren

El juego transformó cómo nos miramos como equipo. Confirmó que puedo soltar el control y sostener; Acompaña desde cuerpo, calma y escucha. Me proyecto con compromiso ético: defender prácticas vivas, sensibles, humanas sembrando grietas donde todo pide productividad

Al mirar hacia atrás, comprendo que el proceso vivido en la Secretaría no solo movilizó al equipo, sino que transformó silenciosamente mi propia manera de mirar. En medio de formatos, tiempos medidos y exigencias institucionales, comenzaron a aparecer gestos que no estaban en ningún plan: risas que irrumpían sin aviso, recuerdos de infancia que regresaban al cuerpo, miradas que dejaban de ser técnicas para volverse humanas. Entonces entendí que, incluso allí, existían recursos sensibles esperando un espacio para respirar. La memoria afectiva, la imaginación dormida y la posibilidad de jugar sin propósito productivo no eran ausencias, sino potencias contenidas.

También cambió mi forma de comprender al equipo. Al inicio lo observaba desde sus funciones y límites; con el tiempo empecé a ver historias detrás de los cargos, infancias detrás de las voces adultas, deseos de jugar que aparecían con timidez o con fuerza. Algunos entraban de inmediato en la fantasía; otros lo hacían despacio; otros permanecían en el borde, mirando. En esa diversidad entendí que todas eran maneras legítimas de estar y también formas de cuidarse.

Durante buena parte del proceso me sostuvo una pregunta extensa, formulada desde un lenguaje técnico que intentaba abarcar la complejidad de la experiencia. Era válida en lo académico, pero dejaba por fuera algo esencial. La vivencia terminó desbordándola. Porque, más allá de cualquier formulación conceptual, lo que verdaderamente ocurrió fue que el equipo **recordó su infancia, volvió a reír y permitió que el cuerpo se aflojara** dentro de una institución que rara vez se detiene. Allí apareció una profundidad que no se deja cerrar en una respuesta única.

Lo que permanece ahora son otras preguntas, nacidas más cerca del cuerpo que de la técnica, más cerca de la memoria que del concepto:

¿Cómo sostener el juego en la vida adulta?

¿Cómo cuidar la sensibilidad dentro de la institución?

¿Cómo no olvidar lo que el cuerpo ya recordó?

No son preguntas para resolverse con rapidez. Quedan abiertas, ofrecidas también a quien lee, como invitación a seguir pensando y habitando el sentido de este trabajo. Permanecen acompañando mi camino profesional como forma de cuidado y de memoria sensible.

Tal vez allí habite el verdadero movimiento de esta experiencia: no en cerrar el significado, sino en aprender a permanecer en aquello que el juego permitió abrir, dejando que continúe respirando dentro de mi manera de estar en la educación inicial.

Referencias

- Abad Molina, J. (2008). *El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil*. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 3, 167–188.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2022, 29 de junio). *Subsecretaría de Calidad Educativa*. <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/169854/subsecretaria-de-calidad-educativa/>
- Calmels, C. (2009). *El cuerpo en escena: Teorías y prácticas de la corporeidad*. Paidós.
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, 5(10).
- Castro, J., & Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.02.002>
- Constitución de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com/>
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente: La educación confrontada con el psicoanálisis* (I. Agoff, Trad.). Nueva Visión. (Obra original publicada en 1988)
- Dolto, F. (2009). *En el juego del deseo*. Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama
- Español, S., & Pérez, D. (2015). Los juegos, los contrastes y las artes. *Boletín de Estética*, XI, 5–40.

Forma Infancia European School. (2021, 8 de diciembre). *¿Qué es el juego simbólico en la infancia? Ejemplos y beneficios*. <https://formainfancia.com/juego-simbolico-beneficios-ejemplos/>

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds.). La Piqueta.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto* (F. Álvarez-Uría, Ed. y Trad.). Ediciones Endymión; Ediciones de la Piqueta.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. MEN.

Villalobos, M. E. (2006). Interacciones tempranas: Investigación de sí. *Psicología desde el Caribe*, 17, 60–85.

Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas Psicológicas*, 5(2), 269–282.

Winnicott, D. W. (1965). *El proceso de maduración en el niño*. Paidós

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Anexo A

Este enlace contiene las imágenes que acompañaron mis pasos durante la práctica.

Son fragmentos de los encuentros, de los juegos, de los gestos y de los pequeños movimientos que el equipo vivió. Funcionan como una memoria visual que sostiene y amplía la narrativa presentada en este documento.

Imágenes de las sesiones lúdicas.

Nota. Material fotográfico elaboración propia durante la práctica profesional (2025).

[https://drive.google.com/drive/folders/1mmYguLvX8EVIBRmHc3MkkOHEu-Ee5rOF?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1mmYguLvX8EVIBRmHc3MkkOHEu-Ee5rOF?usp=drive_link)

Anexo B

Encuesta sobre percepciones del juego en el equipo de Gestión de la Educación Inicial.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AEIssn7PfN4inKX5tQYWZTqGPJVngyKQGHF-eCMIQpA/edit?usp=drive link](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AEIssn7PfN4inKX5tQYWZTqGPJVngyKQGHF-eCMIQpA/edit?usp=drive_link)