



Corporeidades en juego ¿Cómo cuidamos desde la Universidad Pública a la primera infancia en los barrios populares?

Mara Lesbegueris, Karen Schamberger

Licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Artículo

Corporeidades en juego ¿Cómo cuidamos desde la Universidad Pública a la primera infancia en los barrios populares?

Corporealities at stake. How do we, at the Public University, take care of early childhood in working-class neighborhoods?

Mara Lesbegueris¹

Karen Schamberger²

Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)

Argentina

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

Mara Lesbegueris, Karen Schamberger (2025) "Corporeidades en juego ¿Cómo cuidamos desde la Universidad Pública a la primera infancia en los barrios populares?" En: RIHUMSO n° 27, año 14, (15 de mayo de 2025 al 14 de noviembre de 2025) pp. 57-83. ISSN 2250-8139. <https://doi.org/10.54789/rihumso.25.14.27.4>.

Recibido: 11.04.2024

Aceptado: 05.08.2024

¹ Licenciada en Psicomotricidad, Profesora de Educación Física, Maestrando en Antropología Social. Es docente universitaria en UNSAM (Universidad Nacional de San Martín), UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza) y UNSAL (Universidad Nacional de San Luis). Perteneció al colectivo aupas (Asociación Civil Uniendo Psicomotricidad y Artes). Es directora del proyecto de voluntariado: Corporeidades en Juego (UNLaM). Correo: marlesbegueris@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8870-3520>

² Licenciada en Psicomotricidad, Licenciada en Educación Física, Especializando en Educación y Promoción para la Salud. Es docente universitaria de la UNLaM. Docente en establecimientos públicos de la Dirección General de Escuela de la Provincia de Bs. As. Perteneció al colectivo AUPAS (Asociación Civil Uniendo Psicomotricidad y Arte). Es codirectora del proyecto de voluntariado: Corporeidad en Juego. Correo: karenscha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0643-0429>

Resumen

La implementación del taller pensado en el marco de un Proyecto de voluntariado promovido por la Secretaría de Políticas Universitarias, tuvo como objetivo proponer un espacio lúdico corporal, en el que los referentes de cuidado pudieran encontrarse con sus niños, niñas y otras familias, contando con el placer y el contacto afectivo para poder reflexionar sobre temas vinculados a la crianza y los procesos de corporización en el curso de esta etapa nodal de la vida, donde se sientan las bases de la constitución subjetiva. Nos pareció importante proponer este taller desde el campo de la salud social y comunitaria, en articulación intersectorial entre salud y educación dentro del partido de La Matanza (Provincia de Buenos Aires), como un espacio preventivo-educativo, no terapéutico ni medicalizante. Esto nos permitió acompañar el desarrollo psicomotor y los procesos de corporización junto a la posibilidad de poner en valor los saberes populares, ancestrales y las formas colectivas de jugar y practicar la salud, en el marco del reconocimiento de las diversidades y del cuidado integral de las infancias.

Palabras clave: Primera infancia, educación y promoción de la salud, comunidad de cuidados, juegos de crianza, corporeidades

Abstract

The implementation of the workshop, designed within the framework of a volunteer project promoted by the University Policies Secretary, had the objective of proposing a physical recreational space, in which caregivers could meet with their children and other families. This space fostered pleasure and affective contact to reflect on issues linked to upbringing and the processes of embodiment during this pivotal stage of life, where the foundations of the subjective constitution are laid. We found it important to propose this workshop from the field of social and community health, in intersectoral articulation between health and education within the district of La Matanza (Province of Buenos Aires), as a preventive-educational space, not therapeutic or medicalizing. This allowed us to accompany psychomotor development and embodiment processes along with the possibility of valuing popular, ancestral knowledge and collective ways of playing and practicing health, within the framework of the recognition of diversities and comprehensive care of the childhoods.



Keywords: Early childhood, health education and promotion, community of care, parenting games, corporealities.

Introducción

El presente ensayo forma parte de un trabajo de sistematización de una experiencia de Voluntariado Universitario correspondiente a la convocatoria 2023 *Malvinas Argentinas* realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación de La Nación.

El voluntariado *Corporeidades en Juego* fue desarrollado e impulsado por el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza) e implementado a través de la Carrera de Profesorado y Licenciatura de Educación Física.

A partir de nuestra formación como Psicomotricistas y desde nuestro rol docente, en la Cátedra Desarrollo Evolutivo de las Actividades Motoras, correspondiente al plan de estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la UNLaM; nos propusimos impulsar un taller, junto a los y las estudiantes, que nos permitiera construir un dispositivo territorial que nos brinde la posibilidad de poder desplegar una pregunta-acción: ¿cómo cuidamos desde la Universidad pública a la primera infancia en barrios populares?

Vale aclarar que consideramos *Barrio Popular* a los barrios vulnerables en los que viven diversas familias agrupadas o contiguas, estas, a su vez, no portan con ningún certificado, escritura de título de propiedad del suelo y no tienen acceso a servicios básicos como pueden ser agua corriente, red de energía eléctrica y/o cloaca.

Se formalizó la realización del taller en el transcurso de los meses abril - noviembre, del año 2023, con una frecuencia semanal de tres horas y media reloj en el barrio, y 2 horas reloj semanal destinada a la elaboración y creación de objetos y propuestas lúdicas, durante el tiempo de cursada en la Universidad. De esta experiencia participaron dos cátedras con más de 150 estudiantes, y recibimos a alrededor de 30 niños y niñas pequeñas con sus referentes de cuidado.

Es de suma importancia destacar que todas las acciones llevadas a cabo durante el desarrollo del taller fueron implementadas considerando a la salud desde una práctica de bienestar y una búsqueda del desarrollo integral y colectivo. Con un compromiso social que integra al conjunto de los actores que componemos esta sociedad.

Desarrollo

Una articulación intersectorial entre Educación, Salud y Género

El primer eslabón creado fue, cuando nos contactamos con la Unidad Sanitaria 17 de marzo, dependiente de la Red Territorial del Área de Salud Mental, Consumos Problemáticos, Violencias de Género e Infancias de la Secretaría de Salud Pública del partido de La Matanza, Región 12, de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Luego de escuchar cómo venían trabajando con respecto a las particularidades y demandas del territorio, recorrer los barrios linderos, hablar con la gente del barrio, nos fuimos encontrando con niños y niñas pequeñas caminando solos por las calles o con sus hermanos/as, apenas unos años mayores. Surgió entonces la pregunta y la idea de acompañar y entramarnos en el cuidado de las infancias y a sus referentes de cuidado³, desde la posibilidad de ofrecer un taller de juego, pensado especialmente para la primera infancia (de 0 a 3 años de edad).

Gracias a la gestión de una de las referentes del Área Infantojuvenil de la Coordinación de la Red Territorial de Salud Mental La Matanza (Lic. Celeste Parrachini) pudimos contactarnos con los agentes que trabajan en el Centro Comunitario 17 de marzo, quién nos ofreció muy gentilmente un espacio para poder desarrollar el taller allí (Ver Figura 1).

³ Denominamos referente de cuidado a la persona encargada de la crianza y cuidado infantil, que puede o no tener una relación de parentesco directo con el bebé y/o niños/as pequeñas (madres, padres, familiares, pero también amigos, vecinos, profesionales de la salud, de la educación, trabajadoras sociales, operadores comunitarios, entre otros)

Figura 1

Los participantes del Taller Corporeidades en Juego



Nota: Fotografía realizada por las autoras durante el desarrollo del taller en el mes de Julio del año 2023.

Perspectivas teóricas y políticas que enmarcan el proyecto de Voluntariado: Nos afirmarnos desde el cuidado y la salud integral de las corporeidades

Nos pareció importante proponer un taller de juego desde un espacio de promoción de la salud y el cuidado integral, durante los primeros 1000 días de vida, afirmadas en un enfoque socio cultural del cuidado y de la salud poniendo en funcionamiento la relación entre políticas sanitarias, educativas, de derechos y con enfoques de género.

Esto nos permitió acompañar el desarrollo psicomotor y los procesos de corporización de los y las niñas, junto a la posibilidad de poner en valor los saberes populares, ancestrales y las formas colectivas de jugar y practicar la salud, en el marco del reconocimiento de las diversidades y del cuidado integral de las infancias, alejadas de lógicas paternalistas y asistencialistas.

El marco de la salud integral, se diluye la idea separatista de las prácticas disciplinares reducidas a ámbitos (de salud, comunitarios o educativos) para pasar a pensar desde lógica comunitarias e intersectoriales el cuidado y la salud. Teniendo en cuenta los aspectos demográficos, culturales, espirituales, sociales y ecológicos de la comunidad.

A su vez, posicionarnos desde la salud de las corporeidades implica comprender las problemáticas corporales que se presentan, no desde su contraposición con la salud, sino dentro de un proceso histórico, relacional y contingente. En este sentido, el paradigma de la integralidad en la salud⁴ requiere revisar la idea hegemónica médica y del tratamiento sobre el cuerpo orgánico con alguna función o parte a reparar, desligado de las cuestiones emocionales afectivas, sociales, culturales, eco ambientales y políticas.

Si bien es posible educar para la salud; sabemos que los parámetros, indicadores, concepciones o factores que delinean y separan lo normal de lo patológico, la salud de la enfermedad, lo natural de lo artificial⁵ están marcados históricamente desde el proceso moderno de medicalización, a través del cual los síntomas, la falta de adaptabilidad y el sufrimiento se han constituido como los argumentos válidos para las políticas de encausamiento o tratamiento de los cuerpos.

A diferencia, en el marco de la salud integral y desde el agotamiento de lógicas dicotómicas (naturalezas-culturas), se torna necesario, por un lado, repensar los dispositivos de atención orientadas hacia lógicas colectivas de acompañamiento y cuidado, y por otro, poner en el centro de los análisis la vida corporal y la perspectiva de quienes consultan o asisten a los centros de cuidado o atención.

Podemos suponer que la pregunta por la vida corporal y no solo por el cuerpo que se construye en consonancia con las expectativas sociales, amplía las lecturas hacia otras dimensiones y contextos. Por supuesto que, no se trata de pensar el cuidado narcisista sobre el cuerpo (ese que la industria del mercado sabe muy bien aprovechar) sino de pensar *desde* la corporeidad los modos colectivos de cuidado, salud y vida (Lesbeguiris, 2023).

⁴ Tal como se sostiene en la Carta de Ottawa para la promoción de la Salud (1986) integra cuestiones no solo de orden médico sino paz, cobijo, educación, alimento, ingresos económicos, un ecosistema estable, recursos sostenibles, justicia social y equidad. Así, el racismo, la xenofobia, el clasismo, el sexismo, la homo-lesbo-bi-trans-fobia, el adultocentrismo, la discriminación por tamaño, forma o apariencia, y la desigualdad social, considerados interseccionalmente, son escasamente mencionados o tenidos en cuenta como matriz estructural y política explicativa de la salud de las personas.

⁵ Basta como ejemplo pensar las connotaciones sociales y prejuicios que se tejen sobre las madres que “dan el pecho” para amamantar, y aquellas que ofrecen mamaderas a su hijos o hijas, consideradas unas, más y mejores madres que las otras.

En este sentido, sabemos que las corporeidades están condicionadas por las oportunidades de vida que brinda los contextos (naturalezas-culturas) dentro de la cual se desarrollan, siendo el mercado uno de los actores principales que promueven consumos tecnológicos que pueden tener en la infancia temprana verdaderos efectos de des-corporización.

Particularmente, durante el tiempo de la primera infancia donde se gestan las bases constitutivas de la vida corporal, se necesita de reconocimientos afectivos y de una red de cuidados y saberes específicos que atiendan sus particularidades. Si estas condiciones no se dan, se inscriben en el cuerpo diversas formas de sufrimiento y violencia. Cuando el cuerpo se convierte en objeto de manipulación, apropiación y consumo, *metaforiza* la idea de que es el territorio donde se materializa la violencia y el despojo (Lesbeguiris, 2023).

Pensar la corporeidad como territorio identitario implica comprenderla histórica y relacionalmente. Dice Lesbeguiris (2022):

Reconocer que los procesos identitarios son conflictivos y de resignificación constante es lo que permite que los cuerpos no se sometan a los mandatos, pudiendo releer progresivamente desde la infancia nuestros comportamientos *prescriptivos* y asumiendo éticamente otros que, siendo del orden del deseo y la responsabilidad, se transforman en acciones y actos *electivos*. (p. 53)

Las tareas que traen aparejadas la crianza y los cuidados demandan mucha carga energética y puesta afectiva del cuerpo. Esa puesta del cuerpo es necesaria para el desarrollo de la constitución subjetividad de quien recibe esos cuidados. El establecimiento de los vínculos estimulantes (Calméls, 2004), afectivos y segurizantes, permite construir y constituir las manifestaciones corporales. Dice Calméls (2009) cuando un adulto pone el cuerpo, o sea se manifiesta corporalmente, lo hace a través de una de sus manifestaciones: mirada, escucha, voz, rostro, contacto. Hay diversas formas de poner el cuerpo, puede también optar por evadirse corporalmente y actuar de manera mecanizada, rutinizada, anestesiada, eso significaría que estaría actuando sobre las funciones orgánicas en un umbral bajísimo de corporeidad relacional.

Según Calméls en las últimas décadas se ha hecho una promoción insistente en la estimulación, que en ocasiones termina siendo hiperestimulación. La promoción se

basa en que todo niño o niña debe ser estimulado para crecer y para ello se ofrece objetos, juguetes, aparatos, hasta gimnasios para bebés. Sin embargo, “debemos descartar la idea de que el estímulo de por sí es estimulante, como así también reconocer que no todo lo estimulante es producto de la estimulación intencionada. No hay déficit por falta de estímulos, sino por falta de vínculos estimulantes” (Calméls, 2021b, p. 69).

Comprendemos también que el *cuidado* es un componente no solo de la salud sino de la vida de relación, -evidente e invisible, multiforme y material-. Un cuidado que requiere de trabajos, acciones y afectos no solo hacia los niños y niñas pequeñas o personas que lo necesitan, sino a aquellas actividades que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo, buscando vivir de la mejor y más amorosamente posible la vida.

Consideramos de este modo, que atender a la dimensión ética y política del cuidado hacia la primera infancia implica detenernos en cuatro ejes fundamentales (Lesbegueris, 2020, 2023):

- Las tareas de crianza dentro de la *Organización social del cuidado* (OSC),
- las *funciones de crianza* como ámbito de gestación de la vida corporal,
- la *función corporizante* de los referentes de cuidado y las diversas formas de organización de parentesco (descentrados de la idea de la madre, el padre, la mujer y el varón).
- El valor de los *juegos de crianza* junto a la idea del bienestar, “como una práctica vincular estructurante y una experiencia de potencia encarnada” (Lesbegueris, 2020, p. 71). Entendemos que, para la crianza y el cuidado infantil, no se necesita una madre - ni una madre sola, sino de una comunidad de cuidados que ponga el cuerpo, que entreteja vínculos humanizantes, lúdicos y sostenedores. Una madre sola sin comunidad y lazos sociales, que le garanticen su pertenencia y existencia, se anula al menos como madre en su rol y función. “No hay comunes sin comunidad” (Federici, 2020, p.293).

La *Organización Social del Cuidado* (OSC), refiere a la manera en que interrelacionadamente las familias, el Estado, el mercado, las instituciones y las organizaciones comunitarias, producen y distribuyen cuidado (Carrasco, 2003; Esquivel, 2011; Faur, 2014; Pérez Orozco, 2014; Rodríguez Enríquez, 2017).

Esta concepción nos permite pensar la crianza no solo reducida al ámbito familiar feminizado sino en interrelación, pensando en una necesaria *red de cuidados*.

Las redes de cuidado la conforman las personas que dan cuidado y las que los reciben (es decir, todas las personas en nuestros roles de cuidadoras y cuidadas) así como los actores institucionales, los marcos normativos y las regulaciones, la participación mercantil y también la comunitaria. Esta red de cuidados es dinámica, está en movimiento, cambia y, por ese mismo motivo, puede ser transformada (Rodríguez Enríquez, 2017, p.1).

Como característica general podemos decir que esta red de cuidados es *injusta* y el cuidado se encuentra desigualmente distribuido. Rodríguez Enríquez (2017) destaca que esta desigualdad es producto de una diversidad de factores que van desde la división sexual del trabajo; la naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar (sustentada en relaciones patriarcales de género); los recorridos históricos de los regímenes de bienestar y las experiencias sociales y económicamente estratificadas.

Cada cultura, comunidad, familia construye sus sistemas de crianza a partir de las relaciones de parentesco (filiaciones y alianzas); roles asignados y distribución de lugares diferenciales de género para su funcionamiento, designando quién se dedica a criar, cómo se gestiona y lleva a cabo esta tarea; sin embargo, más invisibilizado está el análisis socio-económico de dicho trabajo: ¿cuánto tiempo lleva la crianza de un niño o niña pequeña?; ¿Qué *puestas de cuerpo* requiere, a cambio de qué se realiza?; ¿Qué reconocimiento social tiene? ¿Quién se hace cargo de los aspectos agotadores, displacenteros y repetitivos que incluye también criar y cuidar a otros? (Lesbegueris, 2020).

El desafío de crear corresponsabilidad refiere a la posibilidad de redistribuir el trabajo de cuidado no solo entre hombres y mujeres o quienes se encarguen de la crianza al interior de los hogares sino entre los diversos actores del cuidado: familias, sociedad civil, instituciones, mercado y estado.

Cabe destacar que todos los aprendizajes han sido precedidos por las relaciones e interacciones corporales de quienes hayan ejercido las *funciones de crianza* (Calméls, 2010), y, por lo tanto, si no hubo unión afectiva profunda, tampoco podrá darse, el distanciamiento progresivo de los cuerpos en el camino hacia la autonomía corporal.

Sabemos que los vínculos corporales estables y afectivos (repetidos en el tiempo y de calidad) reducen el malestar corporal y potencian las posibilidades de confianza y autonomía.

En los primeros años de crianza la *función corporizante* implica rituales y prácticas contenedoras que permiten a las y los bebés y niñas/os pequeñas/os, la construcción de las diversas manifestaciones corporales (contacto, voz, mirada, escucha, actitud postural, gestualidad expresiva, praxias, sabores, rostros) que dan vida a la propia subjetividad, al cuerpo como insignia de la identidad.

Durante los primeros años de vida se consolidan los aprendizajes, adquisiciones y conquistas más importantes de la corporeidad. Dice Lesbeguiris (2022) la adquisición de los hitos del desarrollo no se da solo por la posibilidad de moverse, sino de percibir, accionar, interaccionar y experimentar en el mundo social y afectivo.

La calidad del tono y la posibilidad de sentir las alternancias tónico-emocionales en la interacción con otros le van a ir otorgando al niño/a pequeña/o la posibilidad de ir registrando estados variados de tensión y emoción (Lesbeguiris, 2022). Se van a ir gestando los modos propios de expresión y comunicación; manifestados en el tono muscular, en las posturas, actitudes posturales, acciones, sonidos y/o gestos expresivos.

Si la niña/niño es respetado en sus tiempos y posturas, a medida que vaya probando y experimentando, va a ir adquiriendo los medios para resolver los problemas que se le vayan presentando. “Incrementará poco a poco sus movimientos, cambios posturales y distancias de exploración y ampliará sus recursos expresivos a través de sus manifestaciones corporales” (Lesbeguiris, 2022, p. 108).

Siguiendo con otros aprendizajes corporales, podemos referirnos a la seguridad postural y equilibrio; dice Chokler (2017), “la sensación de equilibrio tónico-postural, de desequilibrio o de equilibrio precario es absolutamente íntima. Está fuertemente ligada a las emociones, a los afectos, a la seguridad en sí mismo y a la continuidad del yo” (p. 65).

De la mano de los adultos nace la posibilidad de jugar, crear e imaginar, introduciendo el campo ficcional a través de los juegos de crianza (Calméls, 2004).

Adquieren la posibilidad de representar armar una *imagen mental* y con ello pueden contar con una mayor representación de sí y diferenciación de los otros, al tiempo de poder realizar una infinidad de acciones que les permiten ir armando proyectos motores y secuencias de acciones que se desarrollan a partir de desafíos y reaseguramientos.

Se construyen las praxias fundamentales: llevar la comida a la boca, manipular objetos, trazar/dibujar, luego devendrán otros aprendizajes más complejos que integrarán diversos modos de estrategias cognitivas para la resolución de conflictos.

Se van gestando las posibilidades de autoperibirse y expresarse como niño y niña (encarnación social y cultural de lo femenino o masculino), o incluso percibiéndose en disidencia con su sexo biológico y lo que a partir de él se le ha asignado.

Cabe destacar, qué incorporar perspectivas de género y de derechos implica escuchar y dar reconocimiento al *respeto de las corporeidades*, lo que implica escuchar tanto sus afectaciones, sus historias y significaciones como sus luchas y voces, siendo las comunidades de cuidado participantes activas de las decisiones llevadas a cabo en torno al cuidado y las crianzas. Este posicionamiento cuestiona la idea de que es propiedad de los *expertos* la crianza y las formas *adecuadas, saludables o recomendadas* de llevar a cabo esta tarea.

- Desde una perspectiva de derechos el cuidado infantil y el respeto de sus cuerpos integra:
- El respeto por su vida
- El respeto por su voz, sus expresiones y opiniones
- El respeto a la información
- El respeto a su intimidad
- El respeto a su integralidad corporal
- El respeto hacia la identidad (y a adecuar su corporeidad a su identidad de género)
- El respeto por su libertad
- El respeto por sus tiempos de juego/recreo/ entretenimiento
- El respeto a un trato digno

- El respeto en su dignidad, reputación y propia imagen

Las corporeidades en juego

La implementación del taller tuvo dos destinatarios principales. Uno, orientado hacia la gente del barrio (niños y niñas pequeñas y referentes de cuidado), y otra, hacia los mismos estudiantes de la Cátedra *Desarrollo Evolutivo de las Actividades Motoras* de la Carrera de Educación Física, dependiente del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Matanza, como así también a las docentes que elaboramos y ejecutamos el taller.

Los objetivos generales fueron:

- Crear un *espacio de Atención Primaria para la Salud*, basado en un enfoque comunitario que pone en centralidad la promoción, la prevención y la participación lúdico-corporal de los integrantes del barrio y su comunidad de cuidados.
- Conformar una *cátedra viva*, en movimiento, que permita implementar un espacio de práctica y acción comunitaria llevando al territorio los conceptos y perspectivas teóricas trabajadas al interior de la misma, revalorizando la función social como parte del proceso formativo.
- Revalorizar la *función social de las Universidades*, siendo partícipes activas de un proyecto socio-comunitario y de política pública.

Los objetivos específicos propuestos:

Hacia los y las niñas pequeñas:

- Acompañar el desarrollo psicomotor y los procesos de corporización durante los primeros años de vida.
- Fortalecer los vínculos corporales en una etapa nodal de la vida, donde se sientan las bases de la constitución subjetiva.
- Establecer redes de contención, atención y ayuda, especialmente para aquellos niños o niñas pequeñas que presenten alguna particularidad en la constitución de sus manifestaciones corporales, que pueden estar obstaculizando sus procesos de expresión, interacción y/o aprendizaje.



- Promover espacios de juego corporal e intercambio afectivo con otros niños/niñas y personas adultas.

Hacia la comunidad de cuidado:

- Poner en valor los saberes populares, ancestrales y las formas colectivas de jugar y practicar la salud, en el marco del reconocimiento de las diversidades y del cuidado integral de las infancias.
- Abrir un espacio de intercambio y reflexión sobre temas e inquietudes vinculadas a la crianza y los procesos de corporización en tiempos tempranos del desarrollo.

Hacia los y las estudiantes:

- Valorar los aprendizajes situados producidos en territorio desde acciones y prácticas directas en barrios que presentan situaciones de vulneración social.
- Habilitar a los y las estudiantes a la imaginación, creación, reflexión y acción, implicados en una práctica educativa-social-sanitaria, problematizadora y liberadora, a partir de la lectura situada del mundo local.
- Pensar recursivamente las relaciones teoría-práctica, legalidades y marcos jurídicos normativos, desde la creación e implementación de propuestas lúdicas.
- Participar de redes intersectoriales de cuidado y producción de salud/ vida corporal.
- Construir un posicionamiento ético-político desde su rol como estudiantes y futuros docentes.

Aprender de y desde los barrios

Algunos de los puntos más relevantes que podemos destacar en términos de aprendizaje son:

La convocatoria hacia el espacio del taller.

Tener un proyecto armado no quiere decir que el mismo se instala de un día para otro. Entrar a un barrio, conocer a los y las que lo habitan, presentarnos, dar a conocer lo que proponemos, requiere de un *proceso de construcción de confianza*.

Este fue uno de los motivos por los que el número de participantes, a pesar de nuestras expectativas y entusiasmo con el que iniciamos fue reducido, y en cierta medida, constituyó uno de los primeros interrogantes/ preocupación: ¿Cómo entrar en esta comunidad? ¿Cómo entramarnos en el cuidado y desde el juego? ¿Cómo darnos a conocer? ¿Cómo invitar a que se acerquen al taller? ¿Por qué jugar no solo es importante, sino que hace bien?

La difusión también fue parte de este proceso. Grabar audios, confeccionar flyers, presentarnos, informar, estar en el barrio, jugar y saber esperar, fueron algunas de las claves que nos permitió comprender no sólo la dinámica del barrio sino cómo entrar a formar parte de esta comunidad de cuidados en la que *siendo de afuera* se transita *hacia el adentro*.

Las formas que tienen los y las estudiantes de implicación en el proyecto.

Las formas que elegimos convocar a los y las estudiantes también estuvo regida por la lógica del juego y del deseo. Esto quiere decir que no *obligamos*, ni *tomábamos lista*, sino que invitamos a que se comprometan desde dónde cada quién sentía que quería y podía hacerlo.

Aquí también, la carga de trabajo, que en un principio estuvo más del lado de los docentes fue de a poco distribuyéndose gracias a la participación y el entusiasmo de los y las estudiantes. Algunas de las tareas que realizaron fueron: Confección de volantes, folletería (en papel y virtuales), grabaciones de voz que invitaban a participar e informaban sobre la ley de los primeros 1000 días de vida. Construcción de objetos lúdicos, preparación de propuestas lúdicas, participación en el taller de juego y la evaluación del proyecto.

La confección de objetos lúdicos.

Los objetos que decidimos llevar al barrio tenían como principio dos ideas-fuerza:

- Que no tenían *que ser comprados* sino creados con materiales reciclables y cuyo producto final tenía que poder ser considerado por los y las estudiantes como un objeto estético (ver Figura N° 2). Nos interesaba acercar una propuesta, alejada de la mercantilización lúdica reconociendo que el mercado solo muestra una tendencia hegemónica para el consumo lúdico y que no íbamos al barrio con lo que *nos sobra* sino con lo que *creamos y valoramos*.

- Reconocemos que esas creaciones, realizadas con materias primas (como cartón, telas, botellas de plástico, tubos, papel higiénico, diarios, arena) recién en la experiencia lúdica devendría como juguete, a partir de las acciones y transformaciones de las/os niños junto a sus referentes.

Figura 2

Objetos contruidos por las y los estudiantes de la Carrera de Educación física



Nota: Fotografía realizada por las autoras durante los meses de julio, agosto, septiembre del año 2023.

Los mismos fueron presentados como *dispositivos de acción* que disponen al cuerpo para la exploración, la interacción y el juego, alejado de la lógica del estímulo y la ejercitación.

¿Y si otros niños y niñas de otras edades quieren venir al taller?

Considerando que los y las hermanas mayores y otros niños y niñas, forman parte de la comunidad de cuidado de los y las niñas pequeñas, más aún en los barrios como en el que se desarrolló este proyecto; invitarlos/as a que pudieran jugar no solo los restituye

en su propio lugar de niño/a sino que les ofreció recursos para poder observar, comprender y acompañar lo que los y las niñas más pequeñas expresaban.

La condición de permanencia en el espacio fue informarles que las propuestas estaban pensadas para los y las más pequeñas siendo ellos/as parte de la comunidad de cuidados. Fue también muy interesante escuchar los saberes que estos hermanos/as; primos/as; amigos/as tenían sobre los y las niños/as más pequeñas. ¿Qué pensaban de los límites, los miedos, las formas de calmar, cuidar, acunar o jugar?

En varios encuentros niños y niñas, de entre seis y siete años, que asistían al centro a recibir apoyo escolar, se sumaron en algún momento al taller para jugar con los y las niñas más pequeñas.

Nuestra forma de acompañar y jugar dentro del taller.

Lo primero que presentamos (y reiteramos en cada encuentro) fue el encuadre del taller, contándoles que las propuestas ofrecidas son invitaciones a jugar, explorar (no deber, ni obligación a realizar) tanto para los adultos/as presentes como para los y las niñas/niños/bebés. Sólo les pedimos que nos avisaran si necesitaban retirarse del lugar. También les expresamos que jugando *Vale todo* menos: lastimar y/o lastimar a otro, ni romper lo que no está destinado a poder ser destruido (esto también se lo fuimos enseñando a los bebés, niños y niñas pequeñas).

Les solicitamos a todos los presentes que tengan apagados sus celulares. Avisamos y acordamos que solo los íbamos a usar para ir armando un registro fotográfico de la experiencia.

Cada encuentro estuvo organizado en tres momentos (inicio-desarrollo y cierre). En el *inicio* retomamos con los *rituales de saludo* y presentamos la propuesta lúdica a desarrollar; el *desarrollo del juego* fue variando a partir de las *diferentes propuestas lúdicas* que acercamos y transitamos; y el *cierre*, lo constituyó la *ronda de intercambios* donde poder reflexionar sobre la experiencia de juego, retomando las preguntas que acercábamos y las que cada familia tenía sobre el desarrollo, el juego y la corporeidad.

Si bien nos encontramos con algunos niños y niñas que manifestaban una atención especial en su desarrollo por presentar signos de retracción, evitamiento o irritabilidad, dimos tiempos a sus procesos y realizamos algunas indicaciones particularizadas para

abrir la posibilidad lúdica de esos niños/as. En todos los y las participantes observamos avances significativos en sus modos de expresión, interacción y aprendizaje.

Temas, encadenamientos de propuestas y problemáticas abordadas desde la dimensión lúdico-corporal.

Las propuestas lúdicas fueron pensadas a partir de alguna demanda particular que observábamos en el juego o a través de lo que los referentes de cuidado iban acercando y comentando, constituyéndose como: *temas de preocupación*.

Algunos temas estuvieron centrados en la demora de la adquisición y/o aparición de algún hito del desarrollo como por ejemplo (*mi hijo/a tarda en hablar, caminar, dejar el chupete*).

Otros temas se situaron en torno a las formas de relación e interacción corporal con los otros/otras adultos y/o pares como por ejemplo (*le cuesta compartir y no quiere prestar ningún juguete, juega siempre solo/ sola, pega, no acepta los límites, entre otros*).

Otras dificultades estuvieron vinculadas con las desregulaciones en torno a los *rituales y/o hábitos cotidianos* (*no quiere incorporar variaciones en la alimentación, le cuesta conciliar el sueño, tiene miedo a dormir con la luz apagada, hace un escándalo cuando lo quiero bañar, no sé cómo ayudarlo con el tema del control de esfínteres, no sé cómo hacer para que deje de usar el celular, etc.*).

De este modo, los *temas de preocupación* se pusieron a jugar a través de distintas propuestas:

- Jugamos con tubos de tela para probar distintas formas de emitir sonidos, voces, palabras susurradas y canciones; que luego fueron transformándose en espadas, telescopios, torres y rodillos donde poder recostarse y pasar.
- Jugamos al escondite con telas, que también fueron hamacas, refugios, capas, sostén y envolturas para el cuerpo.
- Armamos areneros, jugamos con agua y burbujas.
- Jugamos con luces y sombras, proyectamos figuras de animales en el techo,
- Construimos encastres, y objetos de arrastres. Con ellos probamos distintas formas de explorar el espacio (acercar-alejar; meter-sacar, unir-separar).

- Armamos casas y cuentos con cajas de cartón.
- Creamos títeres, jugamos a la cocinita y al supermercado. Intercambiamos objetos y probamos diferentes gestos de ofrecimiento y solicitud.
- Dibujamos con los pies y sobre diferentes superficies para dejar nuestras manchas y marcas.

Al final de cada encuentro y luego de haber jugado con las niñas y niños armamos la *ronda de intercambios*, mientras ellos y ellas seguían jugando en el centro o cercano a la misma (ver figura N° 3).

En estos intercambios se fueron compartiendo las resonancias del juego realizado y los saberes, creencias, miedos e inquietudes que de la misma experiencia pudieron haber surgido.

Figura 3

Las y los participantes del taller Corporeidades en juego en ronda de intercambios.



Nota: Fotografía realizada por las autoras durante el desarrollo del taller de juego en el mes de Julio del año 2023.

En estas conversaciones nuestro lugar intentó dinamizar el intercambio acercando *preguntas-acción*⁶ sobre los temas de preocupación que se presentaban y retomaban. Apelando a nuestra reflexividad y registro, evitamos responder desde el *academicismo*, el *etnocentrismo* y el *clasismo* propio de las *moralizaciones* en torno a la supuesta *buen a crianza* y abrir un espacio para la resignificación y valoración de las propias formas de cuidado y crianza.

De este modo, cuando jugamos con nuestras voces y los tubos de cartón, pudimos preguntarnos:

¿Qué relación hay entre la voz y la escucha? ¿Escuchar ayuda al otro/a a hablar? ¿En el balbuceo, los gorjeos, el grito, los sonidos guturales hay voces y esbozos de palabras? ¿Se puede jugar con la voz: cambiarla, alargarla, elevarla, susurrarla? ¿Será que la voz de los y las que criamos y cuidamos puede ser un puente de unión aunque no estemos tan cerca físicamente? ¿Por qué le cantamos a los bebés, niños y niñas? ¿La voz cantada, dirigida amorosamente hacia les niñas y niños pequeños, puede producir calma y contención? ¿Los gritos y los ruidos pueden provocar desequilibrios posturales en los bebés y niños, niñas pequeñas? ¿Los niños y niñas pequeñas reconocen los tonos, los ritmos y las modulaciones de las voces de quienes le hablan, cantan, juegan? ¿Qué diferencia habrá entre cantar y ponerles música grabada del celular?

O cuando jugamos con telas y pudimos conversar sobre la importancia de los juegos corporales abriendo preguntas-acción tales como:

¿A qué juegan en sus casas con sus niños y niñas? ¿Qué le gusta o con qué se entretienen? ¿Jugaste alguna vez, con tu hijo o hija al caballito o a la calesita sobre tu cuerpo? ¿Le gusta que le hagas upa o que le hagas una hamaquita? ¿Probaste a aparecer y desaparecer estando muy cerquita del cuerpo de tu hija o de tu hijo?

⁶ Denominamos **preguntas-acción** a aquellos interrogantes que nos permiten identificar/ leer/ analizar/ interpretar una realidad encarnada. Tienen como objetivo registrar, abrir, poner en diálogo o resignificar los sentidos silenciados o sublaternizados. Se dirigen a nuestras percepciones, raíces tónicas y fundamentos que crean las posibilidades de acción, los enunciados y los horizontes entre los cuales es posible observar, decir y elegir. Por ello no tienen una única respuesta ni verdad, valen en el hecho mismo de la presentación, como instrumento epistémico de desnaturalización o apertura de los obvios. Una pregunta acción da lugar a las versiones contra hegemónicas (populares, campesinas, indígenas, niños y niñas, discapacitados/as, disidencias sexuales o de género) que tensan o discuten con las expectativas dominantes, los mandatos de género, sexualidad, raza, clase, edad y capacidad.

¿Recordás su rostro, sus gestos o algún sonido o palabra que le ibas diciendo en ese juego? ¿Juega él o ella a taparse y a aparecer? ¿Sabías que estos juegos se llaman *juegos de crianza* y posibilitan el armado de la corporeidad, la confianza y la reelaboración de temores primarios? ¿A qué jugaban ustedes en la infancia?

También cuando jugamos con arrastres y encastrés nos preguntamos:

¿Juegan los niños y las niñas de tu casa a tirar objetos al suelo para que vos los levantes? ¿Por qué se repiten con tanta insistencia estos juegos de tirar y recoger?

¿Será que estas escenas permiten ensayar distancias y formas de explorar el espacio?

¿Qué haces cuando tenes que separarte corporalmente de él o ella para salir? ¿Juegan con sus manos a saludar, pedir, tirar besitos, señalar lo que se quiere alcanzar? ¿Hay algún objeto que agarra cuando alguien significativo se aleja? ¿Le gustan los juegos de meter y sacar objetos? ¿Juega a soltar los objetos o los mantiene agarrados en sus manos? ¿Cerrar y abrir, retener y soltar serán acciones que permiten ir consolidando el proceso de control de esfínteres?

Trabajar con nuestros prejuicios y formas “idealizadas” de materner o cuidar la primera infancia.

Acercarnos al barrio desde una posición des-estigmatizante de la pobreza implica revisar los prejuicios e imaginarios que operan muchas veces desde el clasismo y la colonización del saber, ubicando a los asentamientos o barrios populares como desprovistos de formas de cuidado hacia las infancias.

Del mismo modo, no es nuestra función *moralizar* los saberes en torno al cuidado, sino identificar qué formas de cuidado son efectivas y producen vida corporal y afectiva. Eso no implica problematizar ni negar las formas de descuido, maltrato o violencias que pueden estar con-viviendo en estos contextos de vulneración social.

Fue así que frente a muchos temas que se iban abriendo, nos dimos cuenta de que la información y conceptos elaborados en torno al cuerpo en la crianza, están pensados desde posiciones sociales y políticas que suponen un tipo, no solo *ideal de familia*, sino también de *casa-hogar* y de *barrio-comunidad* -de clase media o media alta-. Así, por ejemplo, el uso del andador, de la mamadera, del chupete, el colecho prolongado, el habitar o no las calles, o incluso, el uso del celular, necesitan problematizarse y

analizarse desde la intersección de otras variables analíticas que contemplen las características situadas y particulares de estos contextos de crianza.

Una de las preguntas que nos hicimos frente a algunos niños que querían jugar más en el *afuera* que, en el lugar creado y contenido para jugar (adentro), nos permitió interpelar desde qué lógicas estábamos pensando el adentro-afuera del mismo espacio de juego.

En general en las culturas urbanas la *calle* es el espacio considerado como el espacio del afuera, donde incluso pueden advenir *los peligros*, y el adentro lo constituye la casa-hogar, considerada esta como lugar de resguardo y protección. Por ello preguntarnos qué significa para estas infancias la calle y no trasladar los imaginarios impregnados de otras culturas barriales, nos permitió escuchar que la calle es para algunos de ellos y ellas un espacio donde se camina, se habita y se juega.

El andador ha sido criticado desde las corrientes pedagógicas que impulsan el *movimiento libre*, desaconsejando su uso ya que se considera que no beneficia a la conciencia exploratoria de los límites corpóreos ni a la tonificación y seguridad del auto sostén necesario para la marcha autónoma. Cabe destacar, en este punto el aporte que Pikler (1994) le ha otorgado al movimiento autónomo durante los primeros tiempos de vida. Ella destaca que la motricidad y la postura cumple dos importantes funciones en la relación del niño con su entorno: la primera, a través de los movimientos expresivos hace posible la comunicación entre los seres humanos –posturas y gestos que acompañan a la comunicación verbal–, la segunda permite los desplazamientos del propio cuerpo en el espacio y la manipulación de los objetos. Señala también que la actividad motriz no es un *puro acto mecánico*, sino que se conquista e integra en actividades que surgen de la iniciativa del niño, en el intercambio activo y permanente con su entorno.

Un niño o niña está preparado para caminar si cuenta con la posibilidad de poner en juego su equilibrio estático y dinámico. Si está tonificado tanto a nivel del eje del cuerpo (postura) como a nivel de los miembros inferiores. “Es tan importante poder lograr la estabilidad como haber ensayado caídas reguladas, bajar a posiciones intermedias, reacomodar el cuerpo, buscar los apoyos y sostenes necesarios para probar el ascenso y el descenso corporal” (Lesbegueris, 2023, p. 14).

Sin embargo, qué decir de su uso cuando nos cuentan que en sus casas hay pisos de tierra y piedras, y no hay suelo, para poder recostar al bebé e ir probando distintos posicionamientos y acciones.

Algo parecido sucede con el uso del celular en tiempos tempranos del desarrollo. Hay un consenso generalizado desde las asociaciones de pediatría y la Organización Mundial de la salud (OMS) en desaconsejar su uso a los menores de dos años de edad, ya que puede provocar problemas de desconexión, retraimiento, aislamiento, irritabilidad, llevando a procesos de corporización en una etapa crucial, donde el vínculo afectivo se torna condición de posibilidad para la vida relacional y expresiva. Pero, qué decir cuando un padre nos cuenta que le da el celular a su hijo pequeño cuando tiene que trabajar y para cuidarlo, porque no tiene otras personas ni espacio para que pueda jugar ni en su casa ni en la calle, y porque, en el barrio, no solo no hay veredas, sino que teme que se caiga en la zanja que se ubica frente a su casa.

Como estos temas, muchos otros: *mamaderas con Coca-Cola, chirlos o zamarreos cuando entran en berrinche, madres que no dan la teta*, que rápidamente podrían ser juzgados desde miradas educativas simplistas como *inapropiadas*.

Sin embargo, también se podría enumerar las maneras que tienen de cuidar desde los abrazos y besos que contienen, la alegría en el rostro cuando ven a sus niños o niñas jugar, la paciencia y el gesto indicativo para explicarles el uso de un objeto, la mano que acompaña para decir que *no*; y la disponibilidad corporal para participar activamente de un taller de juego. Esto también pasa en los barrios populares.

Estas formas *no académicas* de constituir experiencias formativas son las que consideramos relevantes a la hora de evaluar nuestros tránsitos por el voluntariado.

Cómo armar un cierre que no signifique un toco y me voy

Si bien la experiencia por sí misma de cada encuentro fue muy valiosa, la posibilidad de concluir, a pesar de las demandas de prolongación del taller, fue muy importante. Consideramos que cerrar implica a su vez, una resignificación de la experiencia, una celebración de un proceso realizado con afecto y compromiso junto a una posibilidad de apertura hacia nuevas posibilidades de juego y aprendizaje.

Poner en valor los recursos que se llevan de las vivencias junto a las reflexiones realizadas a través de fotos y videos, fue también el medio utilizado para *espejar* lo

construido, permitiendo pensar que la experiencia del jugar no queda del lado de *los y las especialistas* sino de quienes transitaron por el taller.

Asimismo, la posibilidad de entramarnos con la unidad sanitaria *17 de marzo*, nos permitió realizar acciones intersectoriales junto a profesionales de la salud que continúan el acompañamiento del desarrollo integral de estas infancias y sus comunidades de cuidado.

Continuamos durante el período de vacaciones dejando abierta una línea telefónica, para el *acompañamiento de las familias* que asistieron al taller, habilitando una vía de comunicación que permita recibir sus dudas e inquietudes en torno a temas vinculados con la crianza y el proceso de corporización de sus niños y niñas.

Consideraciones finales

Aprender jugando-nos

A juzgar por las valoraciones y evaluaciones del proyecto realizadas por los y las estudiantes, el voluntariado ha constituido una experiencia significativa en el curso de sus trayectorias educativas universitarias. En el conjunto de aportaciones que destacan, podríamos encontrar valoraciones muy positivas relativas a:

- A. El armado metodológico de proyectos y propuestas creativas / innovadoras/ estéticas.
- B. Las perspectivas epistemológicas, éticas y políticas.
- C. El valor y la función social.
- D. La toma de conciencia de las desigualdades e intersecciones de las diferencias.
- E. Los modos de participación.
- F. La potencia de la gestión colectiva.
- G. Las prácticas en territorio situado.
- H. El hecho educativo y el cuidado a las infancias en miras a la transformación social.

- I. La posibilidad de mirar de otro modo (revisando prejuicios y formas naturalizadas de violencias, con perspectivas de género y de derechos)
- J. La resignificación del placer y los espacios lúdicos y expresivos.
- K. El respeto a la diversidad e interculturalidad y el aprendizaje junto a otros.
- L. La deconstrucción de una educación física ligada al estímulo motor; el entrenamiento de las funciones, los ejercicios e intervenciones precoces en el desarrollo.

Desde las valoraciones del equipo que integra la red territorial N° 12 del Partido de la Matanza destacan que:

Admiramos profundamente el armado y preparación de cada uno de los encuentros, se observó el profesionalismo, compromiso y la amorosidad con los que llevaron adelante cada uno de los encuentros. Nos quedan resonando como reflexión: libertad en el movimiento. Responsabilidad en los cuidados, crianzas respetuosas, jugar como constituyentes del ser en el desarrollo de las niñas. (M.C. Parrachini, comunicación personal, 22 de diciembre de 2023)

Para el equipo docente la posibilidad de implementar prácticas de intervención social en territorios locales ha sido un *desafío formativo* y una *apuesta social, política, corporal y afectiva*.

El **desafío**, lo constituyó, el hecho de invitar (y no presionar u obligar) a los y las estudiantes a que participaran *voluntariamente* desde dónde cada quién sentía que podía y quería hacerlo.

La **apuesta**, estaba vinculada a considerar que la dimensión lúdica-creativa de la mano de los y las estudiantes de la carrera de Educación Física, podía no solo ser considerada como una herramienta eficaz de transformación social, gestora de vínculos, bienestar y salud corporal para los y las destinatarias del taller, sino para ellos y ellas mismas, vinculadas también a los alcances académicos de esta experiencia, que facilitaron la participación y la adquisición de conceptos, metodologías y perspectivas estudiadas.

Asimismo, esta experiencia nos abrió la posibilidad como docente de continuar aprendiendo, integrándonos, en un equipo de investigación-acción⁷ y creación, que

⁷ El equipo de trabajo adhiere al concepto de la investigación-acción que implica el compromiso de la universidad con los actores sociales superando la verticalidad en la transmisión de saberes, ya que el



Corporeidades en juego ¿Cómo cuidamos desde la Universidad Pública a la primera infancia en los barrios populares?

Mara Lesbegueris, Karen Schamberger

Licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

indaga los Voluntariados Universitarios en el marco de la convocatoria 2022-2023, de la Secretaría de Políticas Universitarias implementados por el departamento de Humanidades de la UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza). Esta experiencia es también otra de las formas inéditas de seguir construyendo e inventando el mundo académico y social que deseamos vivir.

conocimiento es entendido en términos de mutuo intercambio y considerado valioso no sólo por las transformaciones que se espera producir en la comunidad de destino sino también por los aprendizajes de los que se nutrirán los estudiantes (Tapia, 2008).

81

Referencias bibliográficas

- Calméls, D. (2004). *El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Cooperativa El Farol.
- Calméls, D. (2009). *Del Sostén a la Transgresión. El cuerpo en la crianza*. Biblos
- Calméls, D. (2010). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- Calméls, D. (2021b). *Cuerpo y saber*. Novedades Educativas
- Carrasco, C. (2003). *La Sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?*. Veras Comunicao.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones cinco. Colección fundari.
- Esquivel, V. (2011) *La Economía del Cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. Serie Atando cabos/Deshaciendo nudos. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
- Faur, E. (2014) *El cuidado infantil en el Siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI.
- Federici, S. (2020). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de Sueños
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblos.
- Lesbegueris, M. (2022). *Mi cuerpo mi territorio, mi identidad*. En *La Constitución de la corporeidad durante los tres primeros años de vida*. Praxis
- Lesbegueris, M. (2023). *Notas sobre los vínculos corporales y el cuidado de la vida corporal en niños y niñas pequeñas*. Documento para Jardines Maternales, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires Argentina.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.
- Pikler, E. (1994). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.



Corporeidades en juego ¿Cómo cuidamos desde la Universidad Pública a la primera infancia en los barrios populares?

Mara Lesbegueris, Karen Schamberger

Licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](#)

Rodríguez Enríquez, C. (2017). *Economía del cuidado y desigualdad en América Latina: avances recientes y desafíos pendientes*. Entre pueblos.

Tapia, M. (2008). *Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias*. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Octaedro.