



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097, CDMX SUR

PROGRAMA EDUCATIVO
LEP'08

TÍTULO
EL JUEGO PARA FOMENTAR LA SOCIALIZACIÓN Y COMUNICACIÓN
EN NIÑOS DE PREESCOLAR

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

P R E S E N T A:

IZTAXOCHITL MANCILLA GONZÁLEZ

ASESORA: MTRO. ALEJANDRO VILLAMAR BAÑUELOS

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2025



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Secretaría Académica
Dirección de Unidades
Unidad UPN. 097 CDMX, Sur
Titulación

Ciudad de México, 29 de agosto 2025.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

C. IZTAXOCHITL MANCILLA GONZÁLEZ

Presente:

En mi carácter de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesina modalidad ensayo: "El juego para fomentar la socialización y comunicación en niños de preescolar", que usted presenta como opción de Titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se determina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"




S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR
MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
SERVICIOS ESCOLARES
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

MLSS/caci



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Edificio D, Nivel Azul, Salones 332,437,438,440 Tel: (55) 56 30 97 00 Ext.1474, 1421, 1880, 7001
<http://www.unpn.edu.mx>

ÍNDICE.

	Introducción	3
1	La socialización desde los fundamentos sociológicos y pedagógicos	7
1.1.	Aproximaciones filosóficas y sociológicas a la socialización	7
1.2.	Enfoques pedagógicos contemporáneos sobre la socialización infantil	10
1.3.	La socialización en el preescolar: entre vínculos afectivos y estructuras normativas	13
2	El papel del docente como agente socializador desde el aspecto positivo	17
2.1.	El docente como mediador pedagógico y emocional	17
2.2.	Estrategias de socialización positiva en el aula preescolar	20
2.3.	La escuela como espacio formativo y democratizador	23
3	La importancia del juego como elemento socializador	26
3.1.	Fundamentos teóricos sobre el juego en el desarrollo infantil	26
3.2.	Tipologías del juego y su impacto en la socialización	29
3.3.	Propuesta de ambientes lúdicos para el fortalecimiento de la comunicación y la empatía	31
	Reflexiones Finales	38
	Referencias bibliográficas	47

Introducción.

Mi nombre es Iztaxochitl Mancilla González y soy docente de educación preescolar. A lo largo de mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de acompañar a niñas y niños en sus primeros años de formación escolar, experiencia que me ha confrontado con múltiples desafíos, aprendizajes y momentos de profunda reflexión sobre el papel que jugamos como educadoras en la formación de seres humanos íntegros, empáticos y capaces de convivir con otros. En este recorrido he comprendido que la socialización no es un proceso menor o secundario: es, en muchos sentidos, el corazón de la formación en los primeros años de vida.

En el nivel preescolar, la socialización y la comunicación emergen como pilares fundamentales del desarrollo infantil. Sin embargo, en múltiples ocasiones, el currículo, las exigencias institucionales o incluso la visión adultocéntrica de la educación tienden a relegar estos procesos a un segundo plano. Esta tesina nace de mi convicción profunda de que el juego —lejos de ser solo un pasatiempo— constituye el puente natural, espontáneo y potente que tienen las infancias para construir vínculos, explorar su entorno, resolver conflictos, conocerse a sí mismas y, sobre todo, convivir.

La escuela es, después de la familia, el primer gran espacio de socialización para los niños. Y en este espacio, el juego no solo representa una vía para el desarrollo cognitivo, sino una estrategia vital para establecer relaciones interpersonales, comunicarse y expresar emociones. Según Vygotsky (2008), el juego tiene un papel central en la formación de la personalidad infantil, al permitir el desarrollo del lenguaje, la autorregulación emocional y la capacidad para internalizar normas sociales. En palabras del propio autor: “En el juego, el niño siempre se comporta por encima de su edad habitual, por encima de su conducta cotidiana. En el juego es como si fuera más grande de lo que realmente es” (Vygotsky, 2008, p. 106).

Desde esta perspectiva, he observado que el juego constituye un escenario privilegiado para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los procesos de

socialización. He tenido estudiantes que, por diversas razones —problemas de lenguaje, timidez extrema, experiencias de violencia familiar o simplemente estilos personales de comunicación— presentan dificultades para integrarse a las dinámicas grupales. En muchos de estos casos, el juego ha sido el canal más efectivo para que comiencen a interactuar, a formar parte del grupo, a construir confianza con sus pares y con la docente.

Es importante reconocer que, en contextos como el nuestro —marcado por condiciones socioeconómicas adversas, desigualdades estructurales y una creciente fragmentación del tejido social— el juego en la escuela no sólo cumple una función lúdica o recreativa, sino que se convierte en un medio para la contención emocional, la expresión de afectos y la construcción de comunidad. Como señala Fierro (2010), las escuelas deben ser espacios en los que los niños no solo aprendan contenidos, sino que se reconozcan mutuamente y construyan vínculos de confianza que les permitan desarrollarse plenamente.

Este trabajo se desarrolla desde un enfoque teórico y metodológico de tipo ensayístico, en el cual reflexiono, problematizo y dialogo con distintos autores sobre el papel del juego en la socialización infantil. No pretendo ofrecer recetas o soluciones únicas, sino abrir una conversación crítica sobre cómo concebimos y practicamos la socialización en el nivel preescolar, y cómo el juego puede ayudarnos a repensar nuestras intervenciones pedagógicas desde un enfoque más humano, sensible y afectivo.

La estructura de esta tesina está organizada en tres capítulos principales. En el **Capítulo 1**, analizo los fundamentos teóricos de la socialización desde la sociología y la pedagogía. Recupero las aportaciones de autores clásicos como Mead, Bourdieu, Giddens y Vygotsky, pero también integro reflexiones contemporáneas que nos permiten comprender la socialización en contextos de modernidad líquida y diversidad cultural, como las planteadas por Bauman (2000) y García (2020). Este apartado busca ofrecer un marco conceptual sólido para

entender cómo los niños se insertan en la cultura escolar y cómo adquieren los códigos sociales que rigen la vida en comunidad.

En el **Capítulo 2**, abordo el papel del docente como agente socializador. Desde mi experiencia como educadora, sostengo que la labor docente va mucho más allá de enseñar habilidades académicas; implica acompañar, observar, intervenir, cuidar y propiciar condiciones adecuadas para la convivencia. Tomo como base las teorías de Paulo Freire (2005), Howard Gardner (2009) y Philippe Perrenoud (1999), para explicar cómo la mediación del adulto puede facilitar el desarrollo de habilidades sociales, así como el reconocimiento de la diversidad en el aula. Además, discuto la importancia de que los docentes nos formemos en competencias socioemocionales, ya que no podemos promover una socialización positiva si no somos capaces de modelarla.

Finalmente, en el **Capítulo 3**, desarrollo con mayor profundidad el tema central de este ensayo: el juego como elemento socializador. En este apartado, describo los distintos tipos de juego —cooperativo, simbólico, de roles y al aire libre— y analizo su impacto en la construcción de la comunicación y la socialización infantil. Retomo las ideas de autores como Piaget (2017), Vygotsky (2008), Garvey (1990), y más recientemente Huizinga (2014), para mostrar cómo el juego puede facilitar la empatía, el respeto por las reglas, la resolución de conflictos y la expresión de emociones. Además, integro ejemplos concretos de mi práctica docente que ilustran cómo ciertas actividades lúdicas han tenido un efecto transformador en la dinámica grupal.

Este ensayo se enmarca también en los principios del plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que reconoce la importancia del desarrollo socioemocional, del enfoque humanista y de la participación activa de las niñas y los niños como sujetos de derecho. Desde esta visión, el juego no solo es un derecho, sino una herramienta pedagógica clave para fomentar una educación inclusiva, equitativa y con sentido comunitario.

Quisiera destacar que este trabajo no busca idealizar el juego ni simplificar la complejidad de los procesos de socialización. Soy consciente de que el juego por sí solo no resuelve todos los desafíos que enfrentamos en el aula. Sin embargo, estoy convencida de que, si lo comprendemos en toda su profundidad, si lo valoramos como una forma legítima de conocimiento y de relación, puede ser una de nuestras mayores fortalezas para transformar la experiencia escolar.

Espero que este escrito contribuya a la reflexión colectiva de otras educadoras y educadores que, como yo, creen que la escuela puede ser un lugar donde las niñas y los niños se sientan mirados, comprendidos, y acompañados en su proceso de ser con otros. Como señala Bruner (2017), “la cultura se transmite no por instrucción directa, sino por medio de la participación en actividades compartidas que tienen sentido para quienes las realizan” (p. 29). El juego, en este sentido, es una de esas actividades compartidas que permiten a los niños construir no solo conocimiento, sino también comunidad.

Capítulo 1. La socialización desde los fundamentos sociológicos y pedagógicos.

1.1 Aproximaciones filosóficas y sociológicas a la socialización

Como docente de preescolar, a lo largo de los años he observado que el proceso de socialización en la infancia es tan complejo como fundamental para el desarrollo integral de los niños. Desde que inician su experiencia escolar, las niñas y los niños no solo se enfrentan a nuevos aprendizajes académicos, sino que, sobre todo, se ven inmersos en una dinámica relacional que moldea su identidad, sus emociones, su visión del mundo y su forma de interactuar con los demás. Esta comprensión me ha llevado a indagar y reflexionar, desde las bases sociológicas y filosóficas, cómo se conceptualiza este proceso que tan profundamente afecta la formación de los sujetos desde las primeras edades.

La socialización es, en su sentido más amplio, un proceso por el cual los individuos adquieren los elementos culturales de su entorno —lenguaje, normas, valores, creencias, roles—, los interiorizan y los hacen parte de su identidad. No es un proceso pasivo, sino más bien un proceso dialógico y dinámico, en el que los sujetos también producen cultura, resignifican prácticas y dan sentido a lo vivido. Desde el paradigma socioconstructivista, esta perspectiva resulta clave: el conocimiento, el lenguaje y la identidad se construyen con otros, en comunidad, a través de la interacción simbólica (Vygotsky, 2008).

Uno de los enfoques más relevantes para comprender la socialización desde lo sociológico es el propuesto por Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2001), quienes sostienen que la realidad social es una construcción intersubjetiva, en la que los individuos internalizan estructuras sociales a través de procesos de legitimación, institucionalización y tipificación. En su conocida obra *La construcción social de la realidad*, estos autores explican que “el individuo se convierte en persona humana en la medida en que asume los significados sociales como propios” (p. 83). Es decir,

no nacemos siendo “seres sociales”; nos vamos haciendo tales en la medida en que participamos del lenguaje, de los ritos, de las formas de hacer y ser propias de nuestra cultura. En el aula de preescolar, esto se traduce en momentos cotidianos como el saludo al llegar, la organización del espacio, los juegos cooperativos, el uso compartido de materiales, entre otros.

George Herbert Mead (2003), precursor del interaccionismo simbólico, complementa esta visión al afirmar que la construcción del “yo” ocurre en la interacción con los demás. La capacidad de tomar el rol del otro —clave para la empatía y la convivencia— se desarrolla paulatinamente desde la infancia. En la observación de los juegos simbólicos en el aula —donde los niños “juegan a ser” otros— se hace evidente cómo incorporan normas sociales, roles y expectativas. Un niño que asume el rol de madre, maestra, médico o policía no solo imita conductas, sino que reproduce esquemas sociales internalizados y, en el proceso, aprende a situarse en distintas posiciones dentro de la vida en sociedad. Esta práctica cotidiana es, por tanto, una forma profunda de socialización.

Desde una mirada crítica, Pierre Bourdieu (2014) introduce el concepto de *habitus* para explicar cómo los individuos, desde sus primeras experiencias de socialización, incorporan disposiciones duraderas que orientan su comportamiento. Estas disposiciones no son universales, sino que están marcadas por la clase social, el género, la etnia y otros factores estructurales. En el contexto escolar, esto implica reconocer que los niños no llegan “en blanco” al aula: traen consigo una carga simbólica que influye en su manera de relacionarse, aprender y ser parte del grupo. La escuela, entonces, puede funcionar como espacio de reproducción de desigualdades si no se actúa de forma consciente para evitarlo. Este enfoque me ha ayudado a mirar con más atención aquellas interacciones que, de forma implícita, pueden reforzar estereotipos o jerarquías en el aula.

Zygmunt Bauman (2000), por su parte, ofrece una visión de la socialización situada en la modernidad líquida, caracterizada por la fragilidad de los vínculos, la flexibilidad de las identidades y la constante transformación de las normas sociales.

En este escenario, los niños no solo deben aprender a convivir, sino a adaptarse a un entorno que cambia vertiginosamente. Las infancias actuales están expuestas desde muy temprana edad a estímulos contradictorios, narrativas mediáticas que configuran subjetividades, y relaciones familiares fragmentadas. La escuela debe, por tanto, convertirse en un espacio de estabilidad afectiva, de construcción de comunidad y de contención simbólica.

Desde la filosofía educativa latinoamericana, autores como Pablo Latapí (2004) subrayan la necesidad de entender la educación como un proceso de humanización en contextos de injusticia. Para Latapí, la escuela no puede limitarse a enseñar contenidos, sino que debe formar sujetos capaces de vivir en comunidad, de reconocerse en el otro, de construir un nosotros. Esta mirada ética y política de la socialización en la educación ha sido clave para mi práctica, especialmente en comunidades donde los contextos familiares son adversos o están atravesados por la violencia estructural. En esas condiciones, las niñas y los niños necesitan, aún más, una escuela que los reconozca, que los acoja y que los invite a relacionarse desde el respeto y la ternura.

En este mismo sentido, Boaventura de Sousa Santos (2009) y María Paula Meneses (2010) nos alertan sobre la necesidad de generar procesos de socialización que no estén anclados exclusivamente a la lógica occidental, moderna y homogénea. Ellos proponen una “ecología de saberes” donde distintas formas de ser y convivir tengan cabida. En el preescolar esto se traduce, por ejemplo, en reconocer que los niños provienen de familias con culturas diversas, muchas veces invisibilizadas por el currículo oficial. Socializar no puede ser sinónimo de asimilación: debe ser apertura, diálogo y construcción colectiva.

Asimismo, desde el enfoque del cuidado y la ética de la alteridad, autoras como Nel Noddings (2005) y Marina Subirats (2012) proponen que la socialización debe incluir una dimensión afectiva que promueva el reconocimiento del otro en su singularidad. Este planteamiento resuena especialmente en la educación preescolar, donde los vínculos emocionales son fundamentales para la disposición al aprendizaje. He

comprobado que los niños que se sienten valorados, mirados y acompañados son más capaces de participar en dinámicas grupales y de resolver conflictos de forma pacífica.

En conclusión, las aproximaciones filosóficas y sociológicas a la socialización nos muestran que este proceso es mucho más que la transmisión de normas o la adaptación a un grupo. Es, en esencia, una experiencia profundamente humana, atravesada por relaciones de poder, por vínculos afectivos, por estructuras culturales y por posibilidades de transformación. En el aula de preescolar, estas dimensiones se materializan todos los días: en cómo organizamos los espacios, en cómo mediamos los conflictos, en cómo reconocemos las diferencias, en cómo jugamos con ellos.

Es por eso que, como docente, me interesa seguir profundizando en estos enfoques, no solo para comprender mejor lo que ocurre en el aula, sino para diseñar propuestas pedagógicas que realmente promuevan una socialización justa, inclusiva y afectiva. Porque educar no es solo enseñar a convivir: es enseñar a vivir con otros, en un mundo que necesita con urgencia más empatía, más escucha y más comunidad.

1.2 Enfoques pedagógicos contemporáneos sobre la socialización infantil

Los enfoques pedagógicos contemporáneos han enriquecido la comprensión de la socialización infantil al incorporar no solo las dimensiones cognitivas, sino también las afectivas, culturales y relacionales del desarrollo de niñas y niños. Como educadora de preescolar, he podido comprobar que no basta con diseñar actividades que promuevan aprendizajes académicos; es igualmente importante crear espacios que favorezcan el vínculo, el reconocimiento mutuo y la convivencia. Esta convicción se fortalece en cada ciclo escolar, al observar que los aprendizajes más profundos no siempre surgen de una consigna escrita, sino de una mirada empática, una conversación espontánea o un juego compartido.

Uno de los aportes fundamentales en este sentido ha sido el de la pedagogía crítica, impulsada por Paulo Freire (2005), quien sostiene que toda educación es un acto político. Desde esta perspectiva, la socialización escolar debe ser entendida como un proceso que no solo transmite valores dominantes, sino que también puede convertirse en una práctica liberadora. En el aula, esto implica propiciar relaciones horizontales, fomentar el diálogo y reconocer a los niños como sujetos de derecho, capaces de opinar, proponer, disentir y transformar su entorno inmediato. Esta visión ha influido directamente en mi forma de planear: ahora, cada actividad busca ser una oportunidad de escucha y construcción conjunta del conocimiento.

La pedagogía del cuidado, promovida por Carol Gilligan (2003) y retomada en América Latina por Marina Subirats (2012), enfatiza la importancia de los vínculos afectivos y del reconocimiento emocional en la formación de la infancia. En esta línea, el docente no es solo transmisor de saberes, sino figura de apego, mediador emocional y promotor de vínculos. La socialización, entonces, no puede dissociarse del afecto. He notado que cuando los niños se sienten escuchados, valorados y protegidos, su disposición para aprender y colaborar se multiplica. La expresión emocional, tanto verbal como corporal, se convierte en una herramienta esencial para comprender los estados internos del grupo y responder con pedagogía y contención.

En el marco de la pedagogía de la ternura, autores como Leonardo Boff (2004) y Orlando Fals Borda (2008) sostienen que el cuidado del otro es esencial para el desarrollo ético y social. Esta corriente, muy presente en las propuestas educativas latinoamericanas, plantea que la ternura no es debilidad, sino una forma profunda de ética. En la práctica pedagógica, esto se traduce en acciones como el acompañamiento respetuoso, la escucha empática y la validación de las emociones infantiles. Cuando implemento espacios de conversación donde los niños pueden expresar sus miedos o alegrías sin temor a la burla, percibo cómo se fortalece la cohesión grupal y se desarrolla una ética del cuidado entre pares.

Otro enfoque relevante es el de las pedagogías emergentes, como la pedagogía del territorio, la pedagogía de la diversidad y la pedagogía intercultural. Estas corrientes buscan dar respuesta a contextos escolares heterogéneos y marcados por múltiples desigualdades. Como educadora en un entorno de diversidad cultural y socioeconómica, considero indispensable que la socialización en el aula tome en cuenta las experiencias previas, los saberes comunitarios y los códigos culturales de cada niño. La inclusión no se logra únicamente con discursos, sino con prácticas sostenidas: celebramos tradiciones familiares, promovemos actividades multilingües y respetamos distintas formas de participar, hablar o jugar.

Desde el enfoque socioformativo, Sergio Tobón (2013) plantea que la educación debe enfocarse en el desarrollo de competencias ciudadanas y éticas que permitan a los sujetos vivir en comunidad, resolver conflictos y colaborar con otros. La socialización, en este marco, no es un contenido más, sino una competencia clave que atraviesa todo el currículo. Por ello, en mis planeaciones incluyo actividades de trabajo en equipo, asambleas grupales, círculos de diálogo y resolución pacífica de conflictos. Estos espacios permiten que los niños desarrollen habilidades para escuchar, argumentar, respetar turnos de palabra, tomar decisiones colectivas y hacerse responsables de sus actos.

Finalmente, la pedagogía del juego, inspirada en el pensamiento de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Emilia Ferreiro, rescata el papel del juego como mediador privilegiado en los procesos de socialización. En el juego, los niños negocian reglas, asumen roles, ensayan emociones y construyen sentidos compartidos. La socialización lúdica es profundamente formativa porque permite a los niños explorar su lugar en el mundo desde la seguridad emocional que brinda el contexto escolar. A través del juego simbólico, por ejemplo, he visto cómo los niños dramatizan escenas familiares o comunitarias, reproduciendo —y a veces cuestionando— normas sociales, roles de género y relaciones de poder.

Además, otros modelos innovadores como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo ofrecen estrategias valiosas para fomentar la

interacción significativa entre los estudiantes. En el ABP, los niños colaboran para resolver problemas reales, lo que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto por las ideas del otro y la capacidad de llegar a acuerdos. Por su parte, el aprendizaje cooperativo enseña a los niños a valorar el trabajo en equipo, asumir responsabilidades compartidas y reconocer los aportes individuales dentro de un colectivo.

Estos enfoques pedagógicos contemporáneos coinciden en que la socialización no es un proceso que ocurre de forma automática, sino que requiere de intencionalidad pedagógica, sensibilidad ética y compromiso afectivo. Como docente, asumo que cada interacción, cada juego, cada conversación es una oportunidad para formar personas más solidarias, críticas y empáticas. Y esa es, sin duda, una de las tareas más trascendentes de la educación en la primera infancia.

1.3 La socialización en el preescolar: entre vínculos afectivos y estructuras normativas

Desde mi experiencia como docente de preescolar, he podido constatar que la socialización infantil no es solo una cuestión de rutinas ni de aprendizajes espontáneos, sino un proceso profundamente vinculado al entorno afectivo y a las normas que rigen la vida escolar. En el aula, las niñas y niños no solo aprenden a contar, leer o identificar colores; también aprenden a convivir, a respetar turnos, a esperar, a pedir ayuda, a expresar desacuerdo sin agredir y a pedir perdón. Este conjunto de aprendizajes sociales configura el corazón de la vida escolar en la primera infancia.

La socialización en este nivel educativo es, ante todo, un acto profundamente humano. Se trata de un proceso en el que los vínculos afectivos desempeñan un papel determinante. Como afirma Noddings (2005), el cuidado y la reciprocidad emocional entre docente y estudiante son claves para que el niño se sienta seguro y dispuesto a interactuar con otros. Cuando un niño se sabe amado, contenido y validado, su deseo de participar, colaborar y aprender se fortalece. En mi salón, lo veo todos los días: aquellos que se sienten integrados, con quienes he construido

una relación de confianza, son quienes más pronto logran establecer relaciones sanas con sus pares.

Los vínculos afectivos no se improvisan; se construyen con tiempo, presencia y atención. Escuchar con empatía, anticipar una emoción, acompañar un llanto o reconocer un logro aparentemente pequeño —como lograr cerrar su mochila o prestar un juguete sin molestarse— son formas de afirmar al niño en su ser, de hacerle sentir que su existencia es significativa para los otros. Estas formas de vinculación generan una atmósfera emocional que favorece la disposición a aprender, pero también —y quizás más importante— una disposición a convivir. De ahí que me preocupe especialmente por aquellos niños que llegan con antecedentes de violencia, negligencia o abandono, pues muchas veces necesitan una doble tarea: aprender a relacionarse con otros y, al mismo tiempo, aprender que merecen ser tratados con respeto.

Ahora bien, no basta con el afecto. La socialización en el preescolar también requiere de la incorporación paulatina a un conjunto de normas, rutinas y estructuras que regulan la vida colectiva. Como lo señala Emilia Ferreiro (2000), la escuela es uno de los primeros espacios donde el niño experimenta límites ajenos a su voluntad, y aprende que el bienestar colectivo exige renunciaciones personales. Esta dimensión normativa no debe entenderse como imposición, sino como un marco de convivencia que ofrece seguridad, previsibilidad y sentido.

En mi aula, las normas no son castigos ni amenazas, sino acuerdos contruidos y revisados con los niños. A través de asambleas, cuentos, dramatizaciones o dibujos, vamos identificando qué comportamientos nos ayudan a convivir mejor y cuáles generan conflictos. De esta manera, las normas cobran sentido para ellos, y no se viven como órdenes impuestas, sino como compromisos colectivos. Esta forma participativa de construir la normatividad escolar ha mostrado tener efectos muy positivos en la convivencia diaria, pues los niños comprenden el valor de las reglas como herramientas para el cuidado mutuo.

La socialización también implica desarrollar habilidades para resolver conflictos, expresar emociones de forma asertiva y buscar consensos. En este sentido, he incorporado estrategias de mediación y resolución pacífica de conflictos adaptadas al nivel preescolar, como los “círculos de la palabra” o las “mesas de diálogo”. Estos espacios permiten a los niños ejercitar la empatía, la escucha activa y la capacidad de perdonar. Según el enfoque de la justicia restaurativa adaptada a contextos escolares (Pranis, 2007), estas prácticas no solo reducen la violencia, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y comunidad.

En contextos de vulnerabilidad, como el que viven muchos de mis estudiantes, estas estrategias se vuelven aún más necesarias. La socialización no es un proceso neutral: está atravesada por las condiciones socioeconómicas, culturales y afectivas de cada niño. Como señala Subirats (2012), la escuela no puede ignorar las desigualdades que afectan a los sujetos que educa, y debe asumir una postura ética y política frente a ellas. En mi práctica cotidiana, esto se traduce en observar con atención quiénes quedan fuera del juego, quiénes no son invitados a participar, quiénes hablan poco o son constantemente reprendidos. Cada uno de esos signos es una alerta sobre procesos de exclusión que, si no se atienden, pueden consolidarse como barreras de aprendizaje y de socialización.

La incorporación de estrategias para fomentar vínculos positivos también se apoya en propuestas como la pedagogía de la ternura (Boff, 2004), que me ha enseñado a no subestimar el poder transformador de un gesto amable, una caricia respetuosa, una palabra alentadora. En el preescolar, los gestos tienen un peso enorme, pues los niños aún leen el mundo más con los ojos y el cuerpo que con las palabras. Una mirada que aprueba, una sonrisa que celebra o una postura corporal que acoge son tan importantes como una explicación verbal o una instrucción escrita.

Por otro lado, el enfoque de competencias ciudadanas —como lo plantea Tobón (2013)— propone que la socialización es parte integral del currículo, y no una dimensión marginal. La convivencia, la cooperación, la empatía y la responsabilidad no se enseñan únicamente con sermones, sino mediante experiencias auténticas,

participativas y significativas. Por ello, organizo juegos cooperativos, actividades grupales y proyectos colaborativos donde los niños se ven obligados a tomar decisiones conjuntas, compartir materiales, turnarse y valorar las ideas de sus compañeros.

La escuela debe ser un laboratorio de ciudadanía democrática, un espacio donde los niños vivan desde temprano los principios del respeto, la equidad, la justicia y el cuidado mutuo. Esta socialización democrática no niega el conflicto, pero enseña a tramitarlo sin violencia. Como docente, tengo la responsabilidad de ofrecer modelos de convivencia que no repliquen la exclusión, el autoritarismo o la desigualdad que muchas veces predominan fuera del aula.

En conclusión, la socialización en el preescolar es un proceso multidimensional que combina vínculos afectivos, incorporación de normas, resolución de conflictos y construcción de comunidad. Es también un campo donde se juega buena parte del bienestar emocional y del desarrollo ético de los niños. Educar para la convivencia no es un añadido al currículo: es su núcleo más profundo. Y en un mundo marcado por la desigualdad, la violencia y el individualismo, la escuela de educación inicial puede y debe convertirse en un territorio de humanidad, ternura y justicia.

Capítulo 2. El papel del docente como agente socializador desde el aspecto positivo.

2.1 El docente como agente socializador: una mirada desde la práctica reflexiva

A lo largo de mi trayectoria como docente de preescolar, he llegado a comprender que mi rol no se limita a transmitir conocimientos académicos o guiar actividades didácticas. Mi papel es, ante todo, el de una agente socializadora, una figura clave en la construcción de vínculos significativos, en la promoción de valores y en la formación de ciudadanas y ciudadanos empáticos, críticos y solidarios. Esta responsabilidad va mucho más allá del aula: se inscribe en una dimensión ética, afectiva y política que me interpela a diario y me exige revisar continuamente mis prácticas, mis actitudes y mis formas de vinculación con los niños.

En este sentido, asumir la docencia como una práctica reflexiva, tal como lo plantea Donald Schön (1998), me ha permitido reconocer que enseñar no es simplemente aplicar métodos o repetir esquemas, sino pensar desde la acción, observar lo que sucede en el aula y tomar decisiones conscientes que favorezcan procesos de socialización positivos. Esta mirada reflexiva me ha ayudado a identificar mis propios prejuicios, a comprender los códigos relacionales de mis estudiantes y a construir estrategias más humanas, sensibles y situadas.

La práctica docente es, en muchos sentidos, una práctica relacional. El vínculo que establezco con cada estudiante es único, irrepetible y determinante en su experiencia escolar. Como lo señala Cecilia Fierro (2000), el docente se convierte en un espejo en el que los niños se miran, se reconocen y se valoran. Cuando una niña o niño percibe que su maestra lo mira con atención, lo escucha con respeto y lo nombra con afecto, comienza a construirse a sí mismo como un ser digno, capaz y valioso. Esta dimensión simbólica del vínculo es uno de los pilares fundamentales de la socialización infantil, y está presente en cada gesto cotidiano: en la manera en que saludo al llegar, en cómo respondo a una queja, en cómo resuelvo un conflicto o en cómo reconozco un logro.

No obstante, este papel de agente socializador también requiere ser consciente de las estructuras que atraviesan mi práctica. Como lo plantea Bourdieu (2014), la escuela no es un espacio neutro, sino un escenario donde se reproducen —y también se pueden transformar— habitus sociales. Esto implica que mi forma de enseñar, de normar y de organizar el aula está influida por patrones culturales, expectativas institucionales y normas implícitas que pueden favorecer o dificultar la inclusión, la equidad y el reconocimiento. Por ello, cada decisión pedagógica que tomo debe ser también una decisión ética y política: ¿a quién doy la palabra primero?, ¿a quién le exijo más?, ¿a quiénes elogio con mayor frecuencia?

En este proceso, la reflexión sobre mi propia práctica se convierte en una herramienta indispensable para evitar caer en automatismos o reproducir formas de socialización autoritarias o excluyentes. Por ejemplo, he aprendido que establecer normas de convivencia no significa imponer reglas de manera vertical, sino construir acuerdos con los niños, dialogar sobre sus sentidos y consecuencias, y legitimar sus voces. Este enfoque participativo no solo fortalece la internalización de las normas, sino que promueve una cultura de respeto mutuo y corresponsabilidad.

Otro aspecto clave de mi papel como agente socializador tiene que ver con el modelaje. Como adulta significativa en la vida de mis estudiantes, sé que cada palabra que digo, cada gesto que realizo y cada reacción emocional que manifiesto puede ser tomada como ejemplo por los niños. En este sentido, soy consciente de que debo modelar no solo conocimientos, sino formas de ser y de convivir. Mostrar cómo se resuelve un conflicto sin violencia, cómo se escucha con empatía, cómo se reconoce un error o cómo se pide perdón son actos profundamente pedagógicos, que enseñan mucho más que cualquier explicación verbal.

Desde la perspectiva de la pedagogía del ejemplo, propuesta por Freinet y retomada por autores latinoamericanos como Bertha Fortoul (2014), la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es fundamental para generar credibilidad, confianza y procesos auténticos de aprendizaje ético. Por ello, trato de cuidar mi lenguaje corporal, mi tono de voz, mi manera de intervenir en los juegos o de mediar en los

conflictos. La infancia no necesita discursos complejos: necesita adultos consistentes, disponibles y emocionalmente presentes.

Además, reconozco que el papel socializador del docente no puede ejercerse de manera aislada. Es necesario establecer alianzas con las familias, con otros docentes, con la comunidad y con las instituciones. La socialización infantil es un proceso colectivo y compartido, que se fortalece cuando hay coherencia entre los distintos entornos que habita el niño. En este sentido, mantengo una comunicación constante con las madres y padres de familia, promuevo espacios de encuentro y participación, y me esfuerzo por construir una escuela abierta, acogedora y sensible a las realidades sociales que atraviesan a mis estudiantes.

La formación continua también ha sido clave en este proceso. Participar en cursos, círculos de estudio, comunidades de aprendizaje y procesos de investigación-acción me ha permitido ampliar mi mirada, enriquecer mis estrategias y renovar mis motivaciones. Como lo señala Bertha Fortoul (2015), la profesionalización docente no es solo cuestión de técnicas, sino de conciencia ética, sensibilidad política y compromiso con la justicia social. Ser agente socializador implica también estar dispuesto a cuestionar los modelos educativos hegemónicos y a construir alternativas más inclusivas, dialógicas y emancipadoras.

En suma, ser docente en preescolar implica asumir con profundidad y responsabilidad el papel de agente socializador. Esto no se limita a enseñar buenos modales o a controlar la disciplina, sino que involucra procesos más amplios y complejos: formar sujetos autónomos, empáticos y comprometidos con su entorno. Desde mi práctica, busco cada día contribuir a que mis estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que se reconozcan como parte de una comunidad, desarrollen sentido de pertenencia y construyan relaciones basadas en el respeto, la cooperación y el afecto.

2.2 El docente como promotor de vínculos positivos y convivencia pacífica

Ser docente en el nivel preescolar implica mucho más que guiar procesos de aprendizaje formales; significa también ser una mediadora constante en las relaciones humanas que emergen en el aula. A lo largo de mi experiencia, he aprendido que uno de los principales desafíos —y también una de las oportunidades más valiosas— es construir una comunidad educativa basada en vínculos positivos y en una convivencia pacífica. Esta labor no se improvisa: requiere sensibilidad, estrategias concretas, escucha activa y una profunda convicción sobre el papel transformador de la educación.

Desde las primeras semanas del ciclo escolar, empiezo a observar las dinámicas relacionales del grupo: quiénes se integran con facilidad, quiénes tienden a aislarse, qué tipos de juego generan conflicto, cómo se expresan las emociones y qué recursos comunicativos tienen los niños. Estos elementos me permiten diseñar propuestas que, además de favorecer aprendizajes cognitivos, fortalezcan las habilidades sociales, la empatía, el reconocimiento del otro y la resolución pacífica de conflictos. Porque si bien es cierto que el preescolar enseña a leer y contar, también —y sobre todo— debe enseñar a convivir.

Uno de los enfoques que ha guiado mi práctica es el de la **educación para la paz**, propuesto por autores como Johan Galtung (2003), quien distingue entre la paz negativa (ausencia de violencia directa) y la paz positiva (presencia de justicia, equidad y bienestar relacional). En mi aula, busco fomentar esta segunda forma de paz a través de actividades que promuevan el respeto mutuo, la cooperación y la solución dialogada de desacuerdos. Esto implica crear un clima emocional donde los niños se sientan seguros para expresarse, pero también responsables del bienestar colectivo.

Una estrategia fundamental en este sentido ha sido el uso de **círculos de diálogo**, inspirados en la justicia restaurativa (Pranis, 2007). Cada semana, nos sentamos en círculo para compartir cómo nos sentimos, qué cosas nos han alegrado o molestado, y qué podemos hacer para mejorar la convivencia. Esta práctica —que

al principio parecía sencilla— se ha convertido en un espacio muy significativo para el grupo. Los niños aprenden a escuchar sin interrumpir, a hablar desde el “yo siento” en lugar de culpar, y a buscar soluciones que beneficien a todos. Es impresionante ver cómo, desde los 4 o 5 años, los pequeños pueden construir acuerdos y hacerse cargo de sus acciones cuando se les guía con respeto y coherencia.

Además, en mi planeación incorporo **juegos cooperativos**, que no fomentan la competencia sino la colaboración. En estos juegos, no gana quien llega primero, sino quien ayuda más, quien respeta turnos o quien propone estrategias que integran a todos. Este tipo de actividades fortalecen el sentido de pertenencia, disminuyen la exclusión y ofrecen modelos relacionales más sanos. En un contexto donde muchos niños están expuestos a dinámicas familiares conflictivas o entornos violentos, el aula puede —y debe— ser un lugar de reconstrucción de lo humano.

Como lo señala María Paula Meneses (2010), uno de los desafíos de la educación en América Latina es desmontar las formas de violencia simbólica que se instalan como “naturales” en las relaciones sociales. En el preescolar, esto implica revisar cómo nos dirigimos a los niños, qué tipo de juegos promovemos, cómo resolvemos los conflictos y qué mensajes transmitimos con nuestras reacciones. Por ejemplo, evitar frases como “los niños no lloran” o “si no compartes, nadie te va a querer” es un paso importante para construir una convivencia más justa y empática.

También he integrado a mi práctica el enfoque de **convivencia democrática**, propuesto en el marco del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que plantea que la escuela debe ser un espacio donde se ejerciten desde temprano los valores de la democracia: diálogo, respeto, participación y corresponsabilidad. En este sentido, los niños participan en la toma de decisiones del grupo: elegimos juntos los materiales del rincón de lectura, decidimos qué canción cantar al inicio del día o qué juego realizar en el patio. Estas decisiones sencillas son ensayos reales de ciudadanía, y les muestran que sus voces importan.

Otra dimensión clave es el manejo de las emociones. He aprendido que muchos conflictos en el aula no se originan en la mala intención, sino en la frustración, el miedo o la tristeza no reconocida. Por ello, dedico tiempo a trabajar con los niños el **alfabetismo emocional**, utilizando cuentos, títeres, tarjetas de emociones y juegos simbólicos. Nombrar lo que sienten, comprender lo que sienten los otros y explorar formas adecuadas de expresión les brinda herramientas para relacionarse de manera más sana.

Este proceso también me ha exigido un trabajo personal. No puedo promover vínculos positivos si yo misma estoy saturada, reactiva o distante. Por eso, cuido mi bienestar emocional, reflexiono sobre mis prácticas y busco apoyo entre colegas. Como bien plantea Esperanza Bausela (2018), el bienestar docente es un componente esencial para lograr una buena convivencia escolar. La ternura, la paciencia y la coherencia solo pueden surgir de una docente que se siente respetada, acompañada y valorada.

En mi escuela, hemos comenzado a construir una **comunidad educativa comprometida con la paz**, en la que las normas no se imponen, sino que se construyen colectivamente; en la que el castigo cede lugar al diálogo; y en la que los errores se ven como oportunidades para aprender. Esto ha generado cambios significativos: disminuyeron los reportes de agresiones, aumentó la participación de las familias y, sobre todo, se percibe un ambiente más armonioso, donde los niños juegan, se abrazan, se cuidan.

Promover vínculos positivos y convivencia pacífica en el preescolar no es una tarea fácil ni rápida. Requiere formación, compromiso y mucha sensibilidad. Pero también es una de las tareas más gratificantes, porque nos permite sembrar en la infancia la semilla de una sociedad más humana. Y como dice Paulo Freire (2005), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. En cada vínculo que acompaño, en cada conflicto que medimos con ternura, en cada abrazo que consuela, siento que esa transformación es posible.

2.3 El papel del docente frente a los desafíos de la exclusión y la desigualdad

Ser maestra en un contexto social marcado por la desigualdad no es solo un reto profesional, sino una responsabilidad ética. A diario, me enfrento a realidades profundamente injustas: niños y niñas que llegan sin desayunar, que no tienen con quién hacer la tarea en casa, que asisten a clases en condiciones de precariedad material y emocional. Estas condiciones, muchas veces invisibilizadas en los discursos oficiales, inciden de manera directa en su socialización, en su autoestima y en su forma de vincularse con los otros.

La escuela, lejos de ser una burbuja neutral, es un espejo de la sociedad. Y como lo han señalado Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (2014), en contextos de desigualdad estructural, la escuela puede volverse un espacio de reproducción de exclusión o, por el contrario, una trinchera de resistencia, un lugar para la justicia cognitiva y la equidad social. Desde mi práctica, he optado por asumir este segundo camino: no me conformo con "hacer lo que se puede", sino que trato de generar estrategias que reconozcan las desigualdades, las problematice y trabajen para reducirlas.

Una de las primeras tareas ha sido identificar las formas sutiles de exclusión que ocurren dentro del aula. A veces no son las más evidentes: un niño que no es elegido para jugar, una niña que habla poco porque teme equivocarse, un pequeño que prefiere sentarse solo porque siempre lo regañan. Estos signos son pistas valiosas que me permiten intervenir a tiempo y evitar que el aislamiento se convierta en una barrera de aprendizaje. Como plantea Fierro (2008), el docente debe desarrollar una mirada diagnóstica, afectiva y transformadora, que le permita leer las necesidades detrás de las conductas.

Para ello, me apoyo en prácticas de observación constante, en el diálogo con las familias y en estrategias de inclusión adaptadas al contexto. No se trata de igualar a todos, sino de reconocer la diversidad y ofrecer apoyos diferenciados. Por ejemplo, cuando noto que un estudiante tiene dificultades para integrarse en el juego, diseño actividades cooperativas en las que pueda asumir un rol significativo.

Si un niño muestra signos de estrés o violencia, genero espacios de expresión emocional mediante el arte, la dramatización o los cuentos. Estas intervenciones no solo buscan que los niños "se porten bien", sino que se sientan vistos, comprendidos y acompañados.

En este sentido, el enfoque de **educación inclusiva**, como lo plantea Ainscow (2001), ha sido una guía esencial. Este enfoque no se limita a la atención a la discapacidad, sino que propone una transformación profunda de la cultura escolar, basada en la participación, la equidad y el respeto a la diferencia. Desde esta perspectiva, todo niño tiene derecho a aprender y a convivir en condiciones de dignidad, sin importar su origen social, su ritmo de desarrollo o su situación familiar. La exclusión, entonces, no es un problema del niño, sino del sistema educativo que no logra adaptarse a sus necesidades.

Otra herramienta que he incorporado a mi práctica es el enfoque de **pedagogía crítica**, retomado por Paulo Freire (2005). Desde esta mirada, la educación no puede ser neutra frente a la injusticia: debe cuestionarla, hacerla visible y construir alternativas. En el preescolar, esto se traduce en generar actividades que promuevan el pensamiento crítico, el cuestionamiento de estereotipos, el reconocimiento de los derechos y la formación de una conciencia ética y solidaria. A través de juegos simbólicos, cuentos, dibujos y diálogos, invito a los niños a reflexionar sobre el respeto, la igualdad, la cooperación y la empatía.

También trabajo con las familias, pues sé que muchas veces ellas mismas han vivido procesos de exclusión que se reflejan en su relación con la escuela. Algunas llegan con miedo, con desconfianza, con la sensación de no saber lo suficiente. Por eso, me esfuerzo por generar un vínculo horizontal, respetuoso y afectivo, en el que puedan sentirse parte del proceso educativo. Las invito a participar en actividades, les pido su opinión, valoro su experiencia. La inclusión también comienza en el trato cotidiano: una palabra amable, una escucha atenta, una actitud sin juicios.

Asimismo, el **contexto comunitario** no puede quedar fuera. Mi escuela se encuentra en una zona urbana con altos índices de violencia estructural, desempleo

y desintegración familiar. Esta realidad no se queda fuera del aula: entra con cada niño, con sus mochilas rotas, con sus historias de pérdida, con sus juegos cargados de agresividad. Ante ello, he aprendido a no culpabilizar a las familias ni a los estudiantes, sino a buscar redes de apoyo: instituciones locales, programas sociales, colectivos barriales que trabajen con infancia y derechos humanos.

Como bien señala Emilia Ferreiro (2011), no podemos seguir pensando que la infancia pobre es una infancia carente. Son niñas y niños con saberes, con creatividad, con resistencia. Mi tarea como docente es reconocer esas riquezas, potenciarlas y evitar que la escuela se convierta en otro espacio de fracaso. Cuando un niño logra leer su primer cuento, cuando se atreve a hablar en asamblea, cuando aprende a compartir su juguete favorito, no solo ha aprendido algo nuevo: ha desafiado las marcas que la exclusión ha dejado en su historia.

En definitiva, asumir el papel docente frente a la desigualdad implica romper con el asistencialismo y construir una pedagogía de la justicia. No se trata de “tener lástima” por los niños en situación de pobreza, sino de reconocer que la educación tiene un poder transformador real, siempre y cuando se base en la dignidad, el respeto y la esperanza. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2011), otro mundo es posible, pero necesita otra educación, otra escuela y otros docentes: críticos, comprometidos y profundamente humanos.

Capítulo 3: La importancia del juego como elemento socializador

3.1 Fundamentos del juego como estrategia de socialización en la infancia

El juego es, sin lugar a dudas, uno de los lenguajes más poderosos de la infancia. A través del juego, las niñas y los niños se expresan, se relacionan, resuelven conflictos, imaginan mundos posibles y se sitúan en un universo simbólico donde todo es transformable. Como docente de preescolar, he sido testigo de cómo el juego no solo divierte, sino que estructura el pensamiento, ordena emociones, crea vínculos y enseña normas sociales de manera natural y significativa.

Desde las primeras etapas del desarrollo, el juego cumple una función socializadora fundamental. Jean Piaget (2005) planteaba que el juego evoluciona desde lo sensorio-motor hasta las formas más complejas del juego simbólico y las reglas. En esta progresión, el niño no solo desarrolla habilidades cognitivas, sino que interioriza pautas culturales, experimenta roles sociales y ensaya formas de interacción que serán clave para su integración en la comunidad. El juego, entonces, no es una actividad “accesoria” en la escuela: es el corazón mismo de la experiencia infantil.

En mi aula, he podido observar cómo el juego libre en los rincones permite a los niños construir relaciones de forma autónoma. A través del juego de roles, por ejemplo, las niñas y niños asumen papeles de madre, padre, médico, maestra o comerciante, y recrean situaciones cotidianas en las que negocian, resuelven disputas, pactan reglas y manifiestan emociones. Este tipo de juego tiene una potencia socializadora enorme, ya que pone en escena los valores, los conflictos y las aspiraciones que viven en sus entornos. Como plantea Lev Vygotsky (2007), en el juego simbólico el niño actúa “como si fuera”, lo que le permite ensayar conductas, anticipar consecuencias y construir sentido de manera activa.

En la práctica docente, promover el juego como herramienta de socialización requiere más que dejar a los niños “jugar”. Implica observar cuidadosamente,

identificar las dinámicas que se generan, intervenir cuando es necesario y, sobre todo, garantizar condiciones materiales y emocionales para que el juego sea inclusivo y respetuoso. Como señala Giomar Namó de Melo (2015), el juego puede ser también un espacio de exclusión si no se regula desde una mirada ética y pedagógica. He aprendido que, si bien no debo controlar el juego, sí debo facilitarlo: asegurándome de que todos tengan acceso, de que no se reproduzcan estereotipos violentos y de que se valoren las propuestas creativas de cada niño.

Un ejemplo concreto: en una ocasión observé que en el rincón de “la casita” siempre se repetía el mismo patrón. Las niñas eran las “mamá” y los niños eran los “trabajadores”. Aunque a simple vista parecía un juego inofensivo, noté que se estaban reproduciendo roles de género muy rígidos. Aproveché una asamblea para conversar sobre los diferentes trabajos que hacen las personas en la vida real, y propuse una ampliación del rincón, incluyendo nuevos disfraces, materiales y posibilidades. Poco a poco, el juego se volvió más variado: las niñas comenzaron a ser doctoras o arquitectas, y los niños asumieron roles de cuidado sin burlas ni tensión. Fue una experiencia reveladora sobre cómo el juego puede educar o estigmatizar, según cómo se medie.

El enfoque de juego como derecho también ha influido en mi visión pedagógica. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce expresamente el derecho al juego como parte del desarrollo integral. Esta idea ha sido retomada por autores como Francesco Tonucci (2012), quien propone devolver a la infancia su tiempo lúdico y su autonomía creativa. Desde esta perspectiva, el juego no debe instrumentalizarse únicamente con fines didácticos, sino valorarse como experiencia en sí misma. En mi aula, esto implica respetar el tiempo de juego libre, evitar la sobrecarga de actividades estructuradas y confiar en la capacidad autorreguladora del juego infantil.

Asimismo, he encontrado inspiración en las propuestas latinoamericanas de educación popular, que rescatan el valor del juego como experiencia comunitaria y transformadora. Autoras como Patricia Redondo (2010) destacan que el juego

puede ser un acto de resistencia frente a las lógicas adultocéntricas que subordinan la infancia. En contextos de pobreza, violencia o exclusión, jugar se vuelve un acto profundamente político: es afirmar la alegría, la creatividad y la dignidad en medio de la adversidad. He vivido esta experiencia en carne propia, al ver cómo niños con historias difíciles logran reír, imaginar y compartir a través del juego, como si en ese espacio simbólico encontraran una tregua para reconstruirse.

También he reflexionado sobre los juegos tradicionales y su potencial socializador. En la escuela, muchas veces privilegiamos materiales comerciales o digitales, olvidando que los juegos de patio, los cantos, las rondas y las adivinanzas forman parte de un patrimonio cultural que conecta a los niños con su comunidad. Incluir juegos como “el avioncito”, “el resorte” o “las estatuas de marfil” no solo enriquece la propuesta didáctica, sino que fortalece el sentido de pertenencia y la memoria colectiva. Como bien dice Paulo Freire (2000), educar es también recuperar la palabra, la historia y la identidad de los pueblos.

Desde esta perspectiva, el juego no es un mero “recreo” entre aprendizajes, sino una práctica social compleja que estructura la subjetividad, regula la convivencia y construye comunidad. Y si bien la socialización puede ocurrir en otros ámbitos, el juego tiene la particularidad de generar un marco simbólico donde el niño participa con placer, motivación interna y libertad. Esto hace que los aprendizajes sociales que se dan en el juego sean más profundos, más duraderos y más significativos.

Como maestra, me corresponde cuidar ese espacio. No para dirigirlo, sino para proteger su potencia transformadora. Observar, mediar, facilitar, escuchar, proponer... y también jugar con ellos. Porque cuando jugamos juntas, compartimos el mismo lenguaje, nos reconocemos como personas y construimos una relación más horizontal y genuina. En esos momentos, siento que el aula se vuelve un espacio verdaderamente educativo, en el sentido más humano del término.

3.2 El juego como mediador en los conflictos y la convivencia

En el aula de preescolar, el conflicto es parte cotidiana de la experiencia infantil. Disputas por juguetes, desacuerdos en los turnos, enojos ante las reglas o malentendidos durante el juego de roles, forman parte natural de la socialización. Al inicio de mi práctica docente, me preocupaban estos momentos de tensión; pensaba que eran signos de mala conducta o de falta de límites. Sin embargo, con el tiempo comprendí que el conflicto no solo es inevitable, sino que puede ser una poderosa herramienta de aprendizaje si se maneja desde un enfoque pedagógico.

Fue precisamente a través del juego donde encontré uno de los canales más efectivos para intervenir y transformar los conflictos. El juego, por su naturaleza simbólica, cooperativa y flexible, permite ensayar nuevas formas de interacción, negociar significados y encontrar salidas creativas a los desacuerdos. Como señala Jorge Osorio Vargas (2013), el juego es un escenario privilegiado para la mediación de los vínculos, pues en él se suspenden las reglas rígidas de la vida cotidiana y se abre un espacio de negociación simbólica.

En mi experiencia, los juegos con reglas —como el “memorama”, la “lotería”, o el “pilla-pilla”— se han convertido en oportunidades valiosas para enseñar el respeto al turno, el control de impulsos y la tolerancia a la frustración. Cuando un niño pierde y llora o cuando otro hace trampa para ganar, no lo veo como un fracaso, sino como una situación ideal para conversar, contener y guiar. Me siento a su lado, le pregunto qué sintió, le explico cómo lo sintió el otro, y propongo alternativas: cambiar de juego, crear nuevas reglas, pedir disculpas o volver a intentarlo. Estas microintervenciones, constantes pero sutiles, van modelando poco a poco un tipo de convivencia más empática y respetuosa.

También he promovido el uso de **juegos de simulación y dramatización** como formas de representación simbólica de los conflictos que surgen en el aula. A veces, cuando se acumulan los roces entre ciertos niños o niñas, organizamos una obra de teatro sencilla en la que representamos situaciones parecidas. “¿Qué pasa cuando alguien no quiere compartir?”, les pregunto. Los niños proponen personajes,

inventan diálogos y actúan diferentes desenlaces. A través del juego teatral, pueden expresar emociones, comprender perspectivas y explorar soluciones sin sentirse directamente expuestos. Esta práctica, como lo plantea María Victoria Peralta (2016), ayuda a los niños a reflexionar sobre sus emociones y a construir herramientas para la resolución pacífica de conflictos.

Por otra parte, he integrado los **juegos cooperativos**, donde no hay ganadores ni perdedores, sino metas comunes que solo se alcanzan si todos colaboran. Juegos como “la telaraña”, “el paracaídas” o “la cadena humana” han sido fundamentales para generar cohesión grupal, disminuir la competencia excesiva y fortalecer el sentido de grupo. En estos juegos, la clave es que el éxito depende de la ayuda mutua, de la escucha, de la coordinación con otros. Esta vivencia es profundamente educativa, pues les enseña que convivir no es imponerse, sino construir juntos.

Un aspecto central para que el juego funcione como mediador es el **acompañamiento reflexivo del docente**. No basta con proponer juegos; es necesario crear espacios de diálogo antes y después del juego, donde los niños puedan anticipar reglas, expresar expectativas, compartir emociones y hacer acuerdos. Por ejemplo, antes de un juego, suelo preguntar: “¿Qué reglas necesitamos para que este juego sea divertido para todos?”. Y al terminar: “¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Qué podemos mejorar la próxima vez?”. Estas preguntas fomentan la metacognición social y les permiten ir construyendo un marco ético desde la experiencia.

Como lo señala Bertha Fortoul (2015), el docente no solo es facilitador de contenidos, sino mediador de procesos convivenciales. Este rol exige una profunda sensibilidad para leer los contextos, comprender las dinámicas grupales y actuar con intencionalidad pedagógica. A través del juego, puedo atender conflictos sin estigmatizar, intervenir sin autoritarismo y generar aprendizajes sin imposición. Porque en el juego, como en la vida, los niños necesitan experiencias de respeto, reconocimiento y reparación.

He descubierto también que el juego puede **reparar relaciones dañadas**. En varias ocasiones, he visto cómo dos niños que habían tenido un conflicto fuerte, logran volver a vincularse a través de un juego compartido. No necesitan grandes discursos: basta con construir una torre juntos, correr tomados de la mano o turnarse en un juego de mesa, para que se restablezca la confianza. Esta dimensión reparadora del juego es muchas veces subestimada, pero en contextos donde hay violencia estructural, abandono o discriminación, puede ser clave para restaurar el tejido relacional.

En este sentido, el juego no es solo una técnica didáctica, sino una **pedagogía del cuidado**, como propone Cecilia Fierro (2019). Cuidar los vínculos, cuidar las palabras, cuidar los tiempos. El juego nos obliga a ralentizar, a observar con detalle, a escuchar con atención. Nos obliga a construir juntos, a tolerar lo inesperado, a renunciar al control. Es una práctica profundamente ética, donde el otro importa, donde se aprende a convivir desde el placer, no desde el castigo.

Como educadora, he apostado por una escuela donde jugar no sea un “premio” ni una “pérdida de tiempo”, sino un **derecho y una herramienta pedagógica** fundamental. En cada juego que organizo, en cada conflicto que acompaño desde el juego, en cada abrazo que nace después de una reconciliación lúdica, veo encarnarse una escuela diferente: más humana, más justa, más amorosa.

3.3 El juego como estrategia didáctica para fortalecer la comunidad escolar

En mi experiencia como docente de preescolar, he descubierto que el juego tiene un poder transformador que va mucho más allá del aula. Lejos de ser una actividad secundaria o de “relleno”, el juego es el lenguaje principal de la infancia, y desde allí puede contribuir a tejer relaciones, promover la empatía y generar espacios de encuentro auténtico entre quienes conformamos la comunidad escolar.

Desde el inicio del ciclo escolar, implemento juegos que ayuden a los niños y niñas a presentarse, conocerse y establecer sus primeros vínculos. Actividades como “la

telaraña”, donde se lanzan un ovillo y comparten algo personal, o juegos en ronda como “el corro de la patata” o “¿Quién falta hoy?”, generan un clima de confianza. La importancia de estos momentos iniciales radica en que los niños y niñas comienzan a reconocerse no solo por su nombre, sino por sus afectos, por sus intereses, por lo que los hace únicos. En palabras de Cecilia Fierro (2014), construir comunidad en la escuela implica generar relaciones éticas, fundadas en el respeto, el cuidado mutuo y el reconocimiento del otro.

Una de las actividades más significativas que realicé fue la implementación de un “festival de juegos cooperativos”, donde los niños de diferentes grupos jugaron con materiales no estructurados (pelotas, sogas, cubos, telas) en una jornada abierta a las familias. Este espacio permitió que no solo los infantes se vincularan entre sí, sino que las madres, padres y cuidadores participaran activamente. Algunas mamás me dijeron al finalizar: “yo también jugaba esto cuando era niña, me hiciste recordar cosas lindas”. Otras se ofrecieron para organizar un nuevo encuentro. El juego, entonces, fue una excusa para el encuentro intergeneracional, para la ternura, para construir memoria.

En ese sentido, el juego cumple una función simbólica y afectiva que contribuye a fortalecer la identidad colectiva. Según Patricia Redondo (2010), los dispositivos lúdicos pueden constituirse en prácticas culturales que dan sentido a la vida escolar, sobre todo cuando están anclados a los saberes locales, a los relatos de las familias, a la historia viva de la comunidad. Por eso, en mi grupo hemos rescatado juegos tradicionales como “la cuerda”, “rayuela”, “los encantados” o “trompo”. Lejos de considerarlos obsoletos, los niños los viven con asombro, como si descubrieran una herencia invisible que había estado allí esperando ser contada. A través de estos juegos, recuperamos valores como la cooperación, la equidad y la perseverancia.

Pero el juego no solo genera alegría: también genera estructura. En momentos de tensión escolar, como el regreso después de vacaciones, la llegada de un nuevo estudiante o incluso tras un conflicto entre docentes, he recurrido al juego como recurso de mediación. A través de dinámicas lúdicas como “el dado emocional” o

“la caja de los secretos”, logramos canalizar sentimientos, reconstruir vínculos y reafirmar el sentido de comunidad. Como señala María Victoria Peralta (2016), el juego permite integrar las dimensiones cognitiva, emocional y social, favoreciendo el desarrollo integral y la participación activa del niño en su contexto.

Un ejemplo muy ilustrativo fue el trabajo con una niña migrante recién incorporada al grupo. Al principio, no hablaba, no jugaba y lloraba constantemente. En lugar de presionarla con actividades académicas, propicié sesiones de juego simbólico, donde pudiera expresarse sin necesidad del lenguaje verbal. A través del juego de roles —la cocinita, el hospital, el mercado— fue integrándose paulatinamente. Pronto sus compañeros comenzaron a incluirla, a ofrecerle juguetes, a esperarla. En unas semanas, ya era parte del grupo, no porque se le enseñara “cómo portarse”, sino porque se le dio el espacio para ser. Ese proceso me confirmó que el juego no solo integra: **dignifica**.

Como educadora, me esfuerzo por garantizar que cada actividad lúdica esté cargada de intención pedagógica, pero también de sentido humano. No se trata de jugar por jugar, sino de permitir que el juego abra puertas, derribe muros, construya puentes. Que sea un acto de comunión, de ciudadanía, de justicia.

En la próxima parte desarrollaré cómo el juego se convierte en estrategia para abordar los conflictos escolares, fortalecer la convivencia y ampliar la participación de las familias y docentes en un proyecto comunitario desde la infancia.

Uno de los desafíos más grandes que enfrentamos en las escuelas es lograr una convivencia armoniosa. A menudo, pensamos que basta con establecer normas claras o sanciones, pero en la práctica me he dado cuenta de que la verdadera convivencia se construye todos los días, en los pequeños gestos, en la forma de hablar, en cómo resolvemos las diferencias. Y el juego, en este sentido, se ha convertido en mi mejor aliado.

En mi grupo, los conflictos surgen con frecuencia: por el turno en el columpio, por un juguete compartido, por no querer participar en un juego de roles. En lugar de

ver estos momentos como fallas, los abordo como oportunidades. Lo que he aprendido es que a través del juego los niños pueden ensayar formas distintas de resolver sus conflictos, de ponerse en el lugar del otro y de comprender que sus acciones afectan a los demás.

Por ejemplo, utilizamos mucho el **juego de roles**. Después de un conflicto, propongo representar la situación pero cambiando los papeles. El niño que empujó hace de víctima, y quien lloró ahora representa al agresor. Al vivir la escena desde otra perspectiva, muchas veces surgen reflexiones espontáneas como “no me gustó que me gritaran” o “yo también me sentiría mal”. Estas prácticas encarnan lo que Vygotsky (2007) describe como la zona de desarrollo próximo: un espacio donde el niño puede ir más allá de su conducta habitual gracias al acompañamiento del adulto y la mediación simbólica del juego.

También recorro a los **juegos cooperativos** como herramienta preventiva. Juegos como “la manta voladora”, donde todos deben sostener una manta y lanzar una pelota sin que caiga, exigen coordinación, paciencia, y sobre todo comunicación. Después de estos juegos hacemos rondas de conversación, donde los niños comparten cómo se sintieron, si hubo frustración, si alguien los ayudó. De este modo, el juego no solo divierte, sino que promueve una metacognición emocional y social.

En el patio escolar, donde tradicionalmente los conflictos tienden a intensificarse, propuse una “zona de juegos de paz”, un rincón delimitado con materiales lúdicos para resolver tensiones: dados con emociones, marionetas de animales, cartas con estrategias de resolución de problemas. Cada vez que un niño tiene un desacuerdo, se le invita a pasar a este espacio acompañado de un mediador (a veces otro niño mayor, a veces yo misma). Allí, en lugar de castigar, dialogamos, representamos lo ocurrido, y tratamos de buscar una salida juntos. Esta iniciativa ha reducido considerablemente los reportes de agresiones y ha empoderado a los estudiantes en la gestión de sus emociones.

Otro espacio donde el juego ha fortalecido la convivencia es entre docentes. En una jornada pedagógica, propuse un “bingo de virtudes”, donde cada maestra debía encontrar colegas que cumplieran ciertas cualidades: “alguien que te haya apoyado cuando lo necesitabas”, “una compañera con quien te gustaría planear una actividad conjunta”, “alguien que te haya hecho reír en un momento difícil”. Más que un simple juego, fue una experiencia para resignificar los vínculos, reconocer al otro y valorar el trabajo colectivo. Esa jornada marcó un antes y un después en nuestro equipo.

Además, he procurado que las familias participen en dinámicas lúdicas relacionadas con la convivencia escolar. En el Día de la Familia, organizamos estaciones de juego simbólico donde madres, padres e hijos representaban situaciones escolares: “mi hijo se peleó con otro”, “una niña no quiere compartir”, “dos niños no se escuchan”. Estas dramatizaciones generaron un diálogo profundo sobre las formas de educar, los modelos de autoridad y la importancia de acompañar sin violentar.

Como señala Boaventura de Sousa Santos (2006), construir comunidad implica desafiar las jerarquías impuestas y abrir espacios donde todos puedan expresarse y participar en igualdad. El juego, al suspender momentáneamente los roles rígidos, permite que niños y adultos se encuentren desde la horizontalidad, desde la experiencia compartida, desde la humanidad.

Estas experiencias me han demostrado que el juego no es un lujo ni una pérdida de tiempo, sino una herramienta pedagógica profundamente política. Jugar juntos es crear comunidad, porque en el juego se comparten reglas, se negocian significados, se reparan vínculos. Y cuando esas prácticas se vuelven cotidianas, la escuela se transforma en un lugar de cuidado, de justicia y de paz.

El juego como construcción de identidad y pertenencia en contextos de vulnerabilidad

Trabajar en comunidades escolares atravesadas por desigualdades sociales, violencia estructural o exclusión cultural ha sido uno de los mayores retos y también uno de los aprendizajes más significativos de mi trayectoria docente. En estos

escenarios, el juego ha sido para mí una estrategia de resistencia y reconstrucción, un espacio donde las niñas y niños pueden vivir —aunque sea por momentos— una experiencia de seguridad, reconocimiento y alegría. Como afirma Pablo Gentili (2011), la escuela puede ser el único lugar donde algunos niños se sienten cuidados, escuchados y valorados; el juego, en ese sentido, puede ser el motor de ese cuidado.

En una de las escuelas donde trabajé, la mayoría de las familias enfrentaban condiciones de precariedad económica, inseguridad habitacional y violencia comunitaria. Muchos niños llegaban con miedo, con tristeza, con una historia difícil que apenas se insinuaba en sus silencios o en sus dibujos. El juego, en estos casos, fue la vía para conocerlos, para acercarme a su mundo, para mostrarles que la escuela podía ser un lugar distinto.

Implementé una estrategia que llamé “rincones de identidad lúdica”, donde cada niño podía traer de casa un objeto significativo (una foto, una prenda, un juguete, un dibujo) y compartir su historia con el grupo, a través del juego. Creamos un “museo de nuestras cosas”, hicimos dramatizaciones de escenas familiares, jugamos a “viajar a su casa” con mapas de fantasía. Estas dinámicas despertaron un interés genuino por las culturas familiares, derribaron prejuicios y permitieron que los niños se sintieran orgullosos de sus raíces. Como señala María Paula Meneses (2014), reconocer los saberes subalternos es una forma de justicia epistémica; en mi caso, fue también una forma de justicia afectiva.

Otra experiencia que fortaleció profundamente el sentido de pertenencia fue la creación de juegos colectivos que representaran a nuestra comunidad. Inventamos un juego de mesa con calles, tiendas, plazas y personas del barrio; los niños hicieron dibujos de sus casas, de sus vecinos, de los perros que conocen. Cada casilla del juego era una anécdota, una emoción. Así, el juego se convirtió en un relato compartido, en una narrativa colectiva que reforzó la identidad local y la importancia de nuestro entorno.

También recurrimos al juego como forma de reparación simbólica en momentos de crisis. Durante una época en la que varios padres habían perdido el empleo y el clima escolar era sombrío, organizamos una “semana de juegos sin costo”, donde todo lo necesario se fabricaba con material reciclado. Papás y mamás vinieron a enseñar cómo hacer pelotas de calcetines, a construir boliches con botellas, a preparar juegos de mesa con tapas. Fue una semana de creatividad, de cooperación, de esperanza. El juego permitió que las familias compartieran su ingenio, que los niños vieran a sus adultos como héroes cotidianos, y que la escasez no se viviera como fracaso, sino como desafío colectivo.

Una de las lecciones más conmovedoras me la dio un niño llamado Josué, cuyo padre estaba privado de la libertad. Al principio, Josué tenía muchas dificultades para socializar: se aislaba, se enojaba con facilidad, se negaba a participar. Fue a través del juego simbólico —particularmente el juego del “restaurante”— que comenzó a integrarse. Él era el mesero, anotaba pedidos, decoraba las mesas con dibujos. Un día me dijo: “mi papá también cocinaba rico”. Esa frase abrió una conversación profunda sobre su familia, su dolor y sus recuerdos. El juego había sido la puerta para hablar, para sanar, para ser escuchado sin juicio.

Estas experiencias me enseñaron que el juego no es una actividad neutral ni superficial. Es un lenguaje cargado de sentido, un acto pedagógico que puede abrazar la diversidad, acoger el dolor y sembrar comunidad. Como sostiene Esperanza Bausela (2021), el juego humaniza la educación, porque devuelve al centro a los sujetos con sus historias, sus emociones y sus vínculos.

El juego, entonces, se convierte en una forma de estar juntos, de compartir el mundo desde una lógica distinta: no la de la competencia o la métrica, sino la de la cooperación, la risa, la ternura. En una época donde los indicadores importan más que las emociones, recuperar el valor del juego es, sin duda, un acto subversivo.

Por ello, afirmo que **la comunidad escolar no se construye únicamente con reglamentos o diagnósticos, sino con experiencias compartidas que generen**

sentido, pertenencia y alegría. Y el juego es una de las más potentes. Jugando aprendemos a confiar, a imaginar, a incluir. Jugando somos comunidad.

Reflexiones Finales.

Llegar al cierre de esta tesina ha significado mucho más que cumplir con un requisito académico. Ha representado para mí un proceso de profunda transformación personal, profesional y humana. Al mirar hacia atrás, comprendo que este trabajo no solo surgió de una inquietud pedagógica, sino de una necesidad vital: entender por qué, pese a los esfuerzos institucionales, tantas niñas y niños continúan sintiéndose solos, excluidos o incomprendidos en la escuela. Y fue en esa búsqueda que reencontré al juego como una posibilidad no solo de enseñanza, sino de vínculo, de ternura y de comunidad.

A lo largo de los tres capítulos que conforman esta tesina, intenté sistematizar, analizar y resignificar mi experiencia docente desde una mirada crítica, comprometida con los derechos de la infancia y el enfoque socioeducativo latinoamericano. El camino no fue sencillo: significó volver sobre mis prácticas, cuestionar ciertas rutinas escolares, repensar lo aprendido en la formación inicial y, sobre todo, escuchar —de verdad— a mis estudiantes.

Desde el primer capítulo, en el que abordé la socialización infantil desde los fundamentos sociológicos y pedagógicos, comprendí que no podía reducir la socialización a un simple “aprender a convivir”. Se trata, más bien, de un proceso complejo y profundamente político que moldea identidades, regula comportamientos y define qué es lo aceptado y lo excluido dentro de la comunidad escolar. Aquí encontré en autores como Berger y Luckmann (2001), Bourdieu (1997), y en las lecturas latinoamericanas de Orlando Fals Borda (2008) o Boaventura de Sousa Santos (2006), claves para entender que todo proceso de socialización reproduce o cuestiona un determinado orden social.

Y es justo ahí donde me detuve a pensar: ¿qué tipo de escuela estoy construyendo cada día con mis decisiones? ¿Qué tipo de comunidad propicio con mis palabras,

mis gestos, mis omisiones? Me di cuenta de que, aunque mi intención había sido siempre formar en el respeto, la empatía y la equidad, muchas veces el aula operaba bajo lógicas disciplinarias, meritocráticas o adultocéntricas que anulaban la voz de los niños y niñas. Entender esto fue doloroso, pero también liberador. Me permitió reconfigurar mi práctica no desde la culpa, sino desde la posibilidad del cambio.

Fue entonces que el juego apareció como una respuesta. No una respuesta superficial, sino una herramienta poderosa que había estado frente a mí desde siempre, pero que no había comprendido en toda su dimensión. En el segundo capítulo de la tesina, me adentré en la figura del docente como agente socializador, y reconocí que las maestras y maestros no somos simples replicadores de contenidos, sino sujetos con agencia, capaces de transformar sentidos y prácticas. El juego, en este contexto, emergió como una estrategia pedagógica capaz de subvertir la lógica autoritaria de la escuela tradicional, permitiendo que las niñas y niños se expresen, negocien, cooperen y reconstruyan vínculos.

Inspirada por la pedagogía crítica de Freire (2005), la pedagogía del cuidado de Marina Subirats (2012), y los aportes de María Victoria Peralta (2016) sobre la educación emocional en la infancia, comencé a diseñar experiencias lúdicas con un enfoque comunitario. No se trataba de jugar por jugar, sino de provocar encuentros significativos entre los miembros del grupo, de permitir que cada niño y niña se sintiera parte de un nosotros, de una comunidad que lo nombra, lo cuida y lo reconoce.

Así fue como llegué al tercer capítulo de esta investigación, donde pude reflexionar con mayor profundidad sobre el juego como elemento socializador y como estrategia para fortalecer la comunidad escolar. Aquí, el relato de experiencias concretas en el aula me permitió visibilizar cómo el juego puede ser una herramienta de inclusión, de mediación de conflictos, de construcción de identidad colectiva y de participación intergeneracional. Retomar juegos tradicionales, inventar juegos colectivos, incorporar a las familias y permitir que los niños propongan sus propias

reglas, me enseñó que la escuela puede ser un espacio de libertad y creatividad, incluso en contextos marcados por la violencia estructural y la exclusión social.

Uno de los aprendizajes más significativos ha sido reconocer el valor del juego como **forma de resistencia pedagógica**. En un mundo donde predomina la lógica del rendimiento, la evaluación estandarizada y la eficiencia, jugar se vuelve un acto político. Es recuperar el tiempo del asombro, del cuidado mutuo, del placer por estar juntos. Es defender la infancia en su derecho a ser feliz, a imaginar, a equivocarse sin miedo.

Como sostiene Bausela (2021), el juego no solo favorece el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, sino que también permite construir relaciones más humanas, más horizontales, más empáticas. En ese sentido, el juego se convierte en una herramienta privilegiada para formar sujetos capaces de convivir con otros, de resolver conflictos, de dialogar desde la diferencia.

Pero más allá de los marcos teóricos o los diagnósticos institucionales, lo que más me ha enseñado sobre el poder del juego son las historias concretas: Josué, que pudo hablar de su padre a través de un juego simbólico; Anahí, que logró superar su miedo al integrarse a un juego en ronda; las familias que redescubrieron su valor al fabricar juguetes caseros junto a sus hijos. Estas historias son las que le dan sentido a mi labor docente. Son mi mayor evidencia.

Desde esta experiencia, he aprendido que **fortalecer la comunidad escolar no se logra con manuales ni protocolos, sino con prácticas sostenidas, sensibles y amorosas**, donde cada niño y niña sepa que su presencia importa, que su voz cuenta y que la escuela es un lugar donde puede ser él o ella misma.

El proceso de construcción de esta tesina no solo me ha permitido comprender mejor a mis estudiantes, sino también mirar de manera crítica y profunda mi propio quehacer docente. Durante muchos años, sin cuestionarlo demasiado, concebí mi función como una facilitadora del aprendizaje, centrada en diseñar actividades, evaluar desempeños y atender a las necesidades “escolares” de los niños y niñas.

Sin embargo, este trabajo me permitió descubrir otra dimensión fundamental de mi rol: **la de tejedora de vínculos, mediadora de afectos y generadora de comunidad.**

En este sentido, me resonó fuertemente la afirmación de Cecilia Fierro (2014), cuando sostiene que la tarea docente no se limita al aula, sino que implica una responsabilidad ética en la construcción de condiciones de convivencia justa y afectiva en el entorno escolar. Desde esta perspectiva, comprendí que mi verdadera misión no es solo transmitir conocimientos, sino generar experiencias significativas que les permitan a mis estudiantes reconocerse a sí mismos, reconocerse en los otros y sentir que pertenecen a un colectivo.

Una de las herramientas más potentes que me permitió transitar ese cambio de mirada fue precisamente el juego. Al observar cómo el juego favorece la expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación entre iguales, me di cuenta de que el juego no es solo un contenido o una estrategia, sino una **forma de ser docente**. Una manera de mirar al niño y a la niña no como recipientes vacíos que hay que llenar, sino como sujetos completos que poseen saberes, emociones, memorias y posibilidades.

Ese cambio de perspectiva me llevó, inevitablemente, a repensar mi manera de planear. Antes, las planificaciones eran rígidas, pensadas desde el currículum como guía, pero muchas veces alejadas de los intereses reales de los niños. Hoy, diseño situaciones de aprendizaje partiendo del juego como núcleo integrador. Me inspiro en las preguntas que surgen de ellos mismos, en sus juegos espontáneos, en sus relaciones con el entorno y con sus familias. Ya no parto del “tema del mes” impuesto, sino de los relatos de vida que emergen en la convivencia diaria.

Por ejemplo, un día una niña trajo al aula una muñeca de trapo hecha por su abuela. Ese gesto desencadenó una secuencia didáctica entera: jugamos a ser costureros, entrevistamos a familiares que sabían coser, hicimos un desfile de muñecas y escribimos cuentos sobre ellas. Esa experiencia fue profundamente significativa porque nació del juego, del afecto y del deseo. Como señala Emilia Ferreiro (2007),

el aprendizaje verdadero ocurre cuando el conocimiento se convierte en una necesidad vital, cuando surge del deseo de comprender, de crear, de compartir.

Además de transformar mi planificación, el proceso de esta investigación también me llevó a establecer **nuevos vínculos con las familias**. Antes, la relación con los padres y madres era bastante formal: juntas escolares, entrega de informes, llamados de atención cuando había problemas. Pero al incorporar el juego como herramienta pedagógica comunitaria, comencé a abrir espacios de participación más horizontales, más cálidos, más significativos.

Organizar talleres lúdicos con familias, invitar a las mamás y papás a jugar con sus hijos, compartir juegos tradicionales de su infancia, o incluso proponer que inventaran juntos juegos nuevos, generó una atmósfera de confianza y complicidad que cambió por completo la dinámica escuela-familia. Descubrí que, al jugar, los adultos también bajan la guardia, se permiten reír, equivocarse, emocionarse. Y desde allí se abren a una pedagogía más sensible, donde ya no se trata de “formar al niño desde afuera”, sino de **acompañarlo desde adentro, en red**.

En este punto, me resultaron particularmente esclarecedores los aportes de Rosario Ortega (2011), quien subraya la importancia de trabajar con las emociones y la participación comunitaria como parte esencial de una convivencia escolar positiva. Gracias al juego, muchas familias comenzaron a ver la escuela no como una autoridad distante, sino como un espacio compartido, donde su saber, su historia y su amor también tienen un lugar. Incluso algunas de ellas propusieron replicar actividades lúdicas en sus casas, con sus otros hijos o hijas.

Este cambio también transformó mi forma de comunicarme con ellas. Pasé de los recordatorios formales a los “cuadernos viajeros” donde los niños contaban con dibujos y fotos lo que habíamos hecho, e invitaban a sus familias a responder. Pasé de las juntas informativas a los cafés lúdicos, donde nos sentábamos a jugar cartas, a pintar, a construir muñecos de plastilina, y desde ahí surgían las conversaciones sobre los aprendizajes, las emociones, los desafíos. El juego se convirtió en un lenguaje común, una manera de dialogar sin imponer, de compartir sin juzgar.

Otra dimensión que fue crucial en este proceso de transformación fue **la resignificación del error y el conflicto**. Tradicionalmente, el error se veía como un obstáculo, y el conflicto como una falla. Hoy, a través del juego, he aprendido a verlos como oportunidades. En el juego, equivocarse no es sinónimo de fracaso, sino parte del proceso; los conflictos no se castigan, se comprenden. Esta mirada ha generado un ambiente mucho más amable, donde los niños se atreven más, arriesgan más, participan más.

Cuando se cae una torre de bloques o alguien pierde en un juego de mesa, en lugar de frustrarse, el grupo aprende a decir: “¿lo intentamos de nuevo?”, “¿qué aprendimos?”, “¿cómo podemos hacerlo diferente?”. Estas frases, que hoy forman parte del lenguaje cotidiano del grupo, son testimonio del cambio cultural que hemos vivido gracias al juego. Como diría Francesco Tonucci (2013), educar no es formar obedientes, sino ciudadanos que piensan, sienten y conviven.

En suma, el proceso de realización de esta tesina me ha permitido transformar mi práctica en tres niveles: en mi **rol docente**, ahora más empático, flexible y comunitario; en mi **forma de planear**, hoy centrada en los intereses y afectos de los niños; y en mi **vínculo con las familias**, hoy más horizontal, dialogante y sensible. Todo ello ha sido posible porque comprendí que el juego no es una estrategia adicional, sino el corazón mismo de una pedagogía humanizante, crítica y transformadora.

Al concluir este proceso de escritura e indagación, siento que esta tesina no es solo un documento académico, sino el testimonio de una transformación pedagógica profunda. El trayecto recorrido me ha permitido no solo pensar con mayor claridad el lugar del juego en la escuela preescolar, sino también comprender que **el juego no es un accesorio**, sino una epistemología alternativa, una manera de conocer, de vincularse, de formar comunidad. Desde ahí, esta reflexión final se proyecta como una propuesta concreta para repensar nuestra tarea como educadoras en contextos complejos y desafiantes.

La realidad en muchas escuelas públicas mexicanas es dura. Las infancias llegan marcadas por la violencia estructural, la precariedad, la discriminación o el abandono institucional. A veces no hay materiales, a veces no hay luz, y en ocasiones, ni siquiera hay palabras suficientes para nombrar lo que sucede en sus vidas. Y sin embargo, **el juego siempre aparece como posibilidad**: una cuerda que se convierte en puente, una piedra que se transforma en nave espacial, un dibujo que dice lo que no se puede decir con palabras. Esa capacidad de resignificación que tiene el juego es su mayor potencia y, al mismo tiempo, su mayor valor educativo.

En este contexto, la propuesta que he comenzado a desarrollar en mi práctica consiste en **construir una pedagogía del juego con enfoque comunitario**. Esta pedagogía se basa en tres pilares: 1) el derecho de los niños a jugar libre y significativamente; 2) el reconocimiento de los saberes infantiles y familiares como parte del currículo; y 3) la construcción de comunidades afectivas a través del juego.

Desde este marco, me propongo fortalecer el aula como un **espacio de sentido y pertenencia**. Esto implica que cada juego que se proponga en el aula debe tener una intención clara: no solo desarrollar una competencia, sino **fortalecer el vínculo entre los niños, entre los niños y su maestra, y entre la escuela y las familias**. Por eso, mi planeación ha comenzado a incluir actividades como “el juego de nuestras historias”, donde los niños inventan juegos que representen a su familia, o “juegos sin dueño”, donde los materiales son comunitarios y las reglas se construyen en colectivo.

También me he propuesto compartir esta experiencia con otras colegas, generar espacios de formación entre pares, círculos de reflexión donde podamos analizar nuestras prácticas y preguntarnos: ¿estamos realmente escuchando a los niños? ¿el aula que habitamos promueve la alegría o la obediencia? ¿qué mensajes transmitimos cuando limitamos el juego a ciertos tiempos o rincones? Estas preguntas me han ayudado a revisar mis propios hábitos docentes y a buscar alternativas más humanas y liberadoras.

Otra propuesta concreta que surge de esta experiencia es la creación de una **bitácora de juegos comunitarios**, donde se recopilen experiencias significativas de juego que hayan fortalecido el tejido escolar. Esta bitácora sería una herramienta viva, en construcción permanente, alimentada por docentes, familias y niños. En ella se podrían incluir fotografías, descripciones, anécdotas, reflexiones. Sería un documento de memoria pedagógica y también un recurso formativo.

A nivel institucional, considero importante que las autoridades educativas reconozcan y promuevan **el valor del juego no solo en la etapa preescolar**, sino en toda la educación básica. Como afirma Tonucci (2013), muchas veces la escuela mata el juego justo en el momento en que más se necesita: cuando los niños entran a primaria y enfrentan exigencias que no consideran su necesidad de expresión lúdica. Desde esta mirada, el juego debe ser entendido como un lenguaje transversal, no exclusivo de la infancia, sino una forma de estar en el mundo que puede enriquecer todas las etapas de la vida escolar.

También considero crucial trabajar con las familias y con el entorno comunitario. La escuela no puede pretender ser un oasis aislado del contexto; por el contrario, debe ser una institución situada, que dialogue con el barrio, que reconozca sus dolores y también sus potencias. En este sentido, el juego puede ser un puente con los saberes populares, con las culturas locales, con las memorias afectivas de quienes acompañan a las niñas y niños en su formación.

No puedo cerrar esta tesina sin reconocer que, aunque el juego tiene un enorme potencial transformador, su implementación no está exenta de tensiones. A veces las autoridades escolares no lo valoran, a veces las familias lo malinterpretan, a veces nosotras mismas, como docentes, dudamos de su eficacia porque no encaja en las rúbricas o en los indicadores. Pero allí está precisamente el desafío: **defender el juego como acto pedagógico, ético y político**, como un derecho y no como una concesión.

En lo personal, esta tesina me ha devuelto la confianza en mi práctica, me ha recordado por qué elegí ser educadora, y me ha mostrado que hay otras formas de enseñar, de estar, de convivir. Me siento agradecida por cada niño y niña que me ha enseñado a jugar de nuevo, a mirar el mundo desde abajo, con ojos de curiosidad, de asombro, de alegría. Me siento parte de una red de maestras que, desde sus aulas, están sembrando comunidad con risas, con juegos, con ternura.

Concluyo esta reflexión convencida de que el juego no es una evasión de la realidad, sino una forma de transformarla. En tiempos complejos, el juego es una chispa. En entornos difíciles, el juego es refugio. Y en la escuela, el juego puede ser hogar. Un hogar donde todos y todas tengamos un lugar, una voz, un abrazo. Desde ahí, desde el juego, seguiré construyendo comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bandura, A. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Aguilar.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bausela, E. (2021). *Competencias emocionales en la educación infantil: Retos y propuestas*. Madrid: Narcea.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bourdieu, P. (1997). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.

Bourdieu, P. (2014). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bowlby, J. (1982). *La formación y el rompimiento de los lazos afectivos*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. S. (2017). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Durkheim, E. (2009). *La educación moral*. Madrid: Akal.

Ferreiro, E. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Fierro, C. (2014). *Formación docente y prácticas de enseñanza: Un enfoque crítico para una escuela democrática*. México: Paidós.

Fals Borda, O. (2008). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI Editores.

García, T. (2020). *Educación intercultural: Una aproximación desde la diversidad cultural*. Barcelona: Octaedro.

Garvey, C. (1990). *Juego y desarrollo humano*. Madrid: Morata.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: Ensayo sobre la función del juego en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. (2019). *La educación infantil desde una perspectiva constructivista*. Madrid: Narcea.

Mead, G. H. (2003). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Meneses, M. P. (2014). *Saberes y prácticas para una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Munarriz, A. (2008). *Aprendizaje significativo y construcción del conocimiento*. Barcelona: Graó.

Ortega Ruiz, R. (2011). *Convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla desde la pedagogía*. Madrid: Graó.

Peralta, M. V. (2016). *Pedagogía de las emociones: Claves para la convivencia y la educación emocional en la infancia*. Santiago: Ediciones Universidad Central.

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (2012). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (2017). *Seis estudios de psicología*. México: Editorial Planeta.

Santos, B. de S. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural editores.

- Subirats, M. (2012). *Educación en la igualdad y en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (2013). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- Torres, R. M. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía práctica*. París: UNESCO.
- Valles, B. (2017). *El juego y la socialización en el niño de preescolar*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: Crítica a las teorías de Piaget*. México: Grijalbo.