

APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: EL JUEGO COMO DERECHO EN CONTEXTO
DE PANDEMIA – EL DERECHO AL JUEGO EN LA ESCUELA POST PANDEMIACONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING: THE GAME AS A RIGHT IN A PANDEMIC
CONTEXT - THE RIGHT TO PLAY IN POST-PANDEMIC SCHOOL

Noemí E Burgos¹ - María Fernanda de Casali²- Mariana Ingenthron³

Fecha de recepción: 12-03-2021

Fecha de aceptación y versión final: 23-08-2021

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto explorar, conocer, mostrar y caracterizar algunas de las vivencias que atravesaron las infancias en la pandemia COVID 19 en el año 2020, para develar cómo vivieron los procesos de encierro y aislamiento social forzado en distintos contextos y momentos de Argentina las niñas/niños que forman parte de la investigación. El estudio es parte del proyecto más amplio "Infancias en pandemia: cómo viven las infancias los procesos de encierro y aislamiento social forzado, en distintos contextos de Argentina. Sus voces, juegos, comunicación y educación en confinamiento".

Las autoras, en un contexto tan dramático y excepcional de emergencia sanitaria mundial, indagaron a través de encuestas virtuales a infancias de 3 a 13 años de edad. Les interesó especialmente, conocer desde las voces de las/os niñas y niños de entre 3 y 6 años de edad, a qué jugaron y con quiénes, cómo se vincularon con las instituciones educativas, qué actividades fueron propuestas desde las mismas, qué tipo de comunicación lograron establecer con los/as docentes, y demás situaciones; para construir así un conocimiento nuevo que posibilite reconocer las voces, juegos, formas de comunicación, relaciones vinculares y la educación en confinamiento vivida por ellos. A su vez, reconociendo la necesidad de garantizar el juego como derecho aún en contexto de pandemia para luego focalizar el derecho al juego en los próximos tiempos de postpandemia.

En el marco de un diseño de investigación metodológicamente exploratorio y descriptivo, el objetivo central que se informa ha sido caracterizar y explorar el juego de las infancias (de 3 a 6 años de edad) en un proceso de confinamiento y aislamiento social forzado, en las ciudades de Luján, Morón y Mercedes de la Provincia de Buenos Aires: cómo fueron sus voces, juegos, comunicación y educación en confinamiento. Para ello, el instrumento utilizado fue una encuesta que permitió tener en cuenta, además de los objetivos previstos, los siguientes aspectos: conocimiento de los niños/as acerca de la pandemia, percepción del tiempo de duración, del lugar y compañeros de juego y de los elementos de juego en el período de pandemia.

Palabras clave: Enseñanza – Escuela – Pandemia – Juego - Infancia.

¹Dra. Noemí E Burgos. Universidad Nacional de Luján, Programa Infancias y Políticas Públicas. Argentina. Correo electrónico: noemiburgos2@gmail.com.

² Lic. María Fernanda de Casali. Universidad Nacional de Luján, Programa Infancias y Políticas Públicas. Argentina. Correo electrónico: fernandadcasali@gmail.com.

³ Lic Mariana Ingenthron. Universidad Nacional de Luján, Programa Infancias y Políticas Públicas. Argentina. Correo electrónico: marianaingenthron_87@hotmail.com.

Abstract

The present work aims to explore, understand, show and characterize some of the experiences that childhood went through in the COVID 19 pandemic in 2020; in order to reveal how the target children lived the processes of confinement and forced social isolation at different moments and in different contexts in Argentina. The study is part of the broader project "Childhood in pandemic: how childhood lives the processes of confinement and forced social isolation, in different contexts of Argentina: Their voices, games, communication and education in confinement".

The authors, in such a dramatic and exceptional context of a global health emergency, applied virtual surveys to children from 3 to 13 years of age. They were especially interested in getting to learn through the voices of the girls and boys between 3 and 6 years of age, what they played and with whom, how they linked with educational institutions, what activities were proposed to them, what type of communication they managed to establish with teachers, in different situations; so as to build a new knowledge that enables us to recognize voices, games, forms of communication, interrelationships and modes of education in confinement as experienced by children. And, at the same time, this research allows to acknowledge the need to guarantee play as a right even in a pandemic context; so as to focus later on, on the right to play in post-pandemic times.

Within the framework of a methodologically exploratory and descriptive research design, the central object reported has been to characterize and explore the game of childhood (3 to 6 years of age) in a process of confinement and forced social isolation, in the cities of Luján, Morón and Mercedes, from the province of Buenos Aires: how were their voices, games, communication and education in confinement. For this, the instrument used was a survey that made it possible to take into account, in addition to the planned objectives, the following aspects: knowledge of the children about the pandemic, perception of its duration, the place and playmates and the elements gambling in the pandemic period.

Key words: Teaching – School – Pandemic – Play - Childhood.

"El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía".
J.S. Bruner (2003)

1. Introducción

En el marco del proyecto 2020 "Infancias en pandemia: cómo viven las infancias los procesos de encierro y aislamiento social forzado, en distintos contextos de Argentina. Sus voces, juegos, comunicación y educación en confinamiento" (UNLU-Disp. CD-CS LUJ: 0000167-21, del 1° de julio de 2021 al 30 de junio de 2023), se tomó una encuesta a niños/as de 3 a 13 años de edad con el objeto de explorar, conocer, mostrar y caracterizar algunas de las vivencias que atraviesan las infancias en pandemia en el año 2020/2021, para develar cómo vivieron los procesos de encierro y aislamiento social forzado en distintos contextos y momentos de Argentina, y construir un conocimiento nuevo que nos acerque a sus voces, juegos, formas de comunicación, relaciones vinculares y la educación en confinamiento.

Para ello se realizó una investigación (en curso) que metodológicamente es descriptiva y exploratoria. Las encuestas fueron enviadas a niños de entre 3 (tres) y 6 (seis) años de edad, a través de un formulario de Google entre las familias que se pudieron contactar, a través de contactos personales de las investigadoras y de directoras, docentes de Jardines de Infantes públicos de gestión privada y estatal de las localidades de Morón, Luján y Mercedes, dado que el contexto impedía que sean administradas presencialmente. Por ello, ha sido una muestra aleatoria y restringida a quienes tuvieron la deferencia de responderla.

En este contexto tan dramático y excepcional especialmente nos interesó conocer desde las voces de las/os niñas y niños a qué jugaron o con quiénes, cómo se vincularon con las instituciones educativas, qué actividades fueron propuestas desde las mismas, qué tipo de comunicación lograron establecer con los/as docentes, etc.

Para el análisis de la encuesta se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: conocimiento de los niños/as acerca de la pandemia, percepción del tiempo de duración de la pandemia, lugar y compañeros de juego durante la pandemia, elementos de juego en el período de pandemia.

2. Las voces de infancias en pandemia

Las voces de los/as niños/as constituyen un principio de la Convención de los derechos del niño/a, aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989). Ésta reconoce que los niños son individuos con derechos de pleno desarrollo físico, mental y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones (en Argentina, ésta Convención adquiere carácter constitucional en 1994). Resulta necesario entonces, promover oportunidades en favor del derecho del niño a ser escuchado y de que esas opiniones sean tenidas en cuenta, habida cuenta de que la participación del niño es un

instrumento para estimular el futuro desarrollo de la personalidad y la evolución de sus facultades.

De las primeras lecturas de las voces de los niños/as, podemos inferir que respecto al conocimiento de la pandemia COVID19:

- a) La totalidad de los y las niñas encuestadas refieren a la existencia de un virus asociado con la idea de muerte, con expresiones como: ... “un bicho con corona”, “algo malo”, “un monstruo transparente que si te entra en el cuerpo te mata”, “que puede matar a los que vivimos en casa, a toda mi familia”, “que te enferma mal” y otras respuestas ligadas al miedo a la muerte. Se enteraron de la existencia de una pandemia a través de sus padres y abuelos y por lo que informaban en la televisión, los noticieros o las autoridades como el Presidente.
- b) Respecto del tiempo de duración de la pandemia, en la mitad de las encuestas realizadas se observan expresiones vinculadas con una visión subjetiva de la pandemia y cuarentena, tales como: “hace como mil años”, “como doce años”, “como 2 años”.
- c) Con relación al lugar y compañeros de juego puede decirse que un tercio de la totalidad de los niños/as encuestados, jugaron en espacios cerrados (como habitaciones, cocina, living). Al consultar a las/os niñas/os con quiénes jugaron la mayoría respondió que lo hacen solos o con sus madres. Una minoría jugó con sus abuelos, hermanos, co-habitantes en el hogar y algunos, con sus padres.

3. Análisis preliminar de las encuestas

Respecto de la percepción que los niños y niñas pequeños tienen acerca de qué es la pandemia y cómo viven su transcurso temporal, se afirma que la ven como algo que despierta sus miedos y que da cuenta de un tiempo de intensidad y angustia prolongado. Esto tiene implicancias pedagógico-didácticas para pensar propuestas de juego en el nivel inicial. El tiempo de la infancia es hoy y ahora, es el tiempo del juego con los fantasmas, con los miedos, con su imaginación y expresión, de muy diversas maneras y con múltiples actividades lúdico expresivas. Es el tiempo del juego para jugar las emociones, descubrirlas y expresarlas. Es el tiempo privilegiado para aprender jugando y para que los docentes se jueguen con propuestas creativas...

Si el tiempo de pandemia es vivido como una percepción abrupta, que rompe la cotidianidad de modo muy peculiar y distinta a lo conocido, porque se prohíbe ver a los abuelos para no contagiarlos, se prohíbe estar con los amigos en el Jardín, o se reúne la familia a diario para ver en la TV, en vez de dibujitos, el conteo de los muertos y enfermos de esta rara y peligrosa enfermedad Covid19, donde todos los días se habla de muerte; decimos entonces que ese tiempo ya no está determinado por sensaciones o percepciones orgánicas, sino que es un tiempo subjetivo que da cuenta de novedades que generan expectativas, factor que afecta el tiempo subjetivo de manera directa, pues parece mucho mayor el tiempo de espera. Ya no se sabe cuándo saldremos de la pandemia, cuándo volveremos a la escuela y, de volver a ella, cuándo podrán interrumpirse nuevamente las clases. Las situaciones sociales y traumáticas vividas en las familias, la información periodística que circula en los informativos

radiales, televisivos y digitales acerca de los eventos que acaecen, generan mayor expectativa y estrés y actúan como aceleradores del reloj interno y la desestabilización emocional de la niñez. Por eso los días son vividos como años, pese a que el tiempo es percibido por varios de los niños y niñas como si nunca pasara. Como adultos también vivimos el tiempo de la pandemia como un proceso demasiado largo sin certezas ni respuestas.

Los bebés, niños y niñas menores de cinco años, por tener contacto permanente con adultos que satisfacen sus necesidades básicas en la cotidianidad, conocen lo que sucede en la realidad social en primer lugar con sus padres, hermanos y otros miembros del núcleo familiar inmediato. Pero, a la familia la acompañan otras personas en la crianza de sus hijos e hijas: desde el/la médico/a pediatra, los/as prestadores de servicios de salud, las personas que atienden a niños y niñas en espacios institucionales, personal de Psicología, Fonoaudiología, u otro personal especializado conforme a las necesidades de la niñez, los vecinos, comerciantes, adultos que forman parte de su entorno, etc. A todos esos agentes educativos que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña y que agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente, se les suman los medios de comunicación. Se les llama "agentes educativos" por estar involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años y ejercen el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley de Niñez y Adolescencia, tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad.

A diferencia de esta diversidad de perfiles que abarca el concepto de agente educativo (personal de servicio, miembros de la comunidad, familiares o profesionales) que se encuentren vinculados al sector de protección, nutrición, salud o educación, etc., la docencia establece interacciones con los niños y las niñas de manera intencional, organizada y sistemática, y por ello reviste suma importancia el modo en que puede relacionarse con los agentes educativos para ofrecer acercamiento a conocimientos relevantes para asegurar los cuidados de la salud en tiempos de pandemia: salud que según la definición que la OMS hace del término, es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

En tal sentido advertimos que las/los docentes somos agentes educativos con propósitos formativos diferentes del resto de la comunidad. Necesitamos recurrir a la formación específica para la búsqueda de certezas e información especializada que permita hacer frente a este nuevo conflicto aún con incertidumbre, profundizando y sistematizando el vínculo con los grupos familiares, promoviendo una mayor comunicación entre familias y escuela, pero, por sobre todo, para democratizar los conocimientos que los niños y niñas pequeños tienen que aprender para participar activamente como ciudadano y sujeto de derecho.

Con respecto al lugar y compañeros de juego, si bien la pandemia ha sido presentada como el impacto de la enfermedad y muerte sobre la vida para incitar específicamente al cambio en las pautas culturales de cuidado de la salud hasta tanto surja una cura en el planeta, es urgente recuperar la pulsión de vida en la escuela infantil en pandemia y en postpandemia. Situación que requiere focalizar, develar y significar la importancia del juego en la niñez y la necesidad de su estimulación y promoción para que las infancias y en especial los sectores más vulnerables accedan a recursos escolarmente valiosos.

A partir de la lectura de las encuestas, podemos inferir que los espacios de juego, al no poder disponer de espacios públicos incluida la escuela infantil, se han restringido al ámbito de lo privado, dentro de la casa/departamento, lo que los hace dependientes de las posibilidades y dimensiones de sus ámbitos habitacionales. Vinculado con esto se condiciona el tipo y calidad de las interrelaciones que los niños/as pequeños pueden tener entre sí (con sus hermanos/as, en el caso que los tengan o a quienes puedan invitar para jugar con ellos), con otros adultos (tíos, tías, primos/as, docentes, etc.) y también con los objetos con los cuales jugar.

Esto podría estar teniendo consecuencias en todas las áreas del desarrollo infantil pues afecta su derecho al juego como bien social, desde la cuna, y al sostén y contención que puedan estar brindando las instituciones educativas del nivel inicial que valoran el capital cultural y los hábitos de los sectores vulnerables y/o populares para considerarlos en su socialización temprana.

El juego, como señala Glanzer (2011), “siempre estará condicionado por las posibilidades que les permita el grado alcanzado en su desarrollo evolutivo y los estímulos que el medio les ofrece para ampliar sus intereses” (p.43).

Nos interesa detenernos en el dato de que los niños/as han manifestado jugar en espacios cerrados con juguetes. Coincidimos con Glanzer, que si bien destaca al juguete como producto socio-cultural, el juego con juguetes agrega al juego en sí la relación que se establece entre el jugador y el elemento juguete.

Las/os chicas/os manifiestan que juegan con sus juguetes en relación directa (playmobil, rompecabezas, autos, armas, etc.), por lo que se estima que el juguete solo aporta presencia y compañía.

Desde nuestra perspectiva, nos encontramos en condiciones de afirmar que pareciera que los juguetes con que los niños y niñas dicen jugar, estimulan el juego que se adapta a esas condiciones de restricción de los espacios y de cuidado que caracteriza a este tiempo de cuarentena y pandemia, propiciando un juego más solitario, ya que es el niño/a quien puede decidir qué hacer y cómo con el juguete. Es decir, que si consideramos las implicancias didácticas de esta situación, tendríamos que estar ofreciendo propuestas más abiertas, con materiales que estén a disposición de los niños/as e inclusive, incorporando la posibilidad de elegir compañeros imaginarios para que los acompañen dándoles forma y visión a través de la plástica.

Si bien la virtualidad en el nivel inicial y en período de pandemia provocó la restricción del juego con pares y adultos que no integren los grupos familiares directos o burbujas sanitarias sociales, podrían preverse actividades lúdicas postpandemia para restablecer y fortalecer vínculos sociales.

Nos interesa detenernos, en este contexto de nuevas normalidades por la pandemia, a fin de repensar qué nos ha pasado/pasa con las propuestas de juego que adultos y específicamente docentes brindamos a los niños/as. ¿Consideramos la importancia de indagar y conocer con quién/es estaban cohabitando para brindarles propuestas de juegos con otros/as? ¿Hemos podido recopilar información y datos significativos acerca de este punto con relación al juego en tiempo de cuarentena para complejizar los juegos que estaban realizando en sus hogares? ¿Pudimos reconocer las condiciones materiales de cada hogar para la realización de los juegos a fin de plantear propuestas de juego pertinentes con esas realidades? ¿Logramos sostener una comunicación fluida con las familias de los niños/as para poder brindarles

acompañamiento en las propuestas de juego y complejizarlas en variedad y cantidad para satisfacer y enriquecer el juego de los niños y niñas con propuestas que den lugar a la imaginación y a la expresión lúdica?

Entendemos que el objetivo de la enseñanza es ampliar las oportunidades de conocer y comprender la realidad complementando las singulares tradiciones y culturas familiares de los niños. Acorde con ello, consideramos a las propuestas pedagógicas como:

Un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. De este modo, una formación integral significa ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social (NAP, 2004, p 10).

En esta línea, la actividad lúdica es importante para el aprendizaje y el desarrollo subjetivo y la institución escolar cumple un importante rol en la enseñanza del juego, concebido como una estrategia privilegiada en las propuestas sistemáticas del nivel inicial.

De la población consultada, solo un tercio de 4 o 5 años mencionó que juegan, por ejemplo, con rompecabezas y bingo. Es interesante detener la mirada y reconocer si esos juegos fueron enseñados (en algún momento) en el Jardín y si realmente se juegan en los hogares; o si la mayoría de los niños/as posee los elementos para jugarlos en su casa.

Como ha señalado Vigotsky (1995), una de las características del juego es el atenerse a las reglas que pueden tener su origen en una convención social. Asimismo, consideramos importante revisar si en las propuestas generadas por las docentes ha habido repetición, si ante alguna dificultad que los jugadores hayan tenido han podido manifestar a la docente con el fin de continuar aprendiendo a jugar más y mejor, si han podido construir nuevas reglas de juego en sus hogares, como así también conocer cuáles de éstas se hace necesario socializar. Consideramos que una propuesta a realizar en la postpandemia podría estar orientada a pedirles a las familias de los niños/as que narren lo que ha sucedido cuando jugaron un juego de mesa por primera, segunda, tercera o cuarta vez; dicha información podrían socializarla con las otras familias de manera tal de conocer cómo juegan y a qué están jugando cada una de éstas, y si reconocen en la repetición del juego haber aprendido algo diferente...

Consideramos que el juego es un derecho y, por lo tanto, se constituye como responsabilidad de las Instituciones de educación inicial, brindar espacios para que eso suceda, al menos “espacios simbólicos” para esta cuarentena y postpandemia.

Otro dato observado en las respuestas del estudio referido, es que las voces infantiles no mencionan propuestas recibidas desde las instituciones educativas para el “entrar en juego” que significa salirse de la vida cotidiana, de considerar al juego como pulsión de vida, suspender otras acciones y adentrarse en otra dimensión del existir, de juegos donde no se requieran juguetes para jugar sino de incorporación de elementos como cajas, restos de telas, ropa de adultos, sombreros, disfraces, u otros elementos que puedan disponer en los hogares, para que los niños/as puedan

interactuar con materiales no convencionales y objetos que permitan la transformación en usos simbólicos.

Por ello nos parece interesante promover, desde la nueva vinculación educativa en estos tiempos, una convocatoria para compartir con otros/as, para descubrir, para soñar, para explorar posibilidades, para la creación de situaciones imaginarias donde los niños/as puedan “entrar y salir “de ellos/as cuantas veces lo deseen. Aún en esta postpandemia con cuidados, los niños pueden armar situaciones de juego debajo de las mesas, con las sillas, con lo que puedan y quieran disponer las familias.

Sería pertinente incorporar el juego espontáneo ya que el juego en las plazas se circunscribe a otro tipo de experiencias lúdicas que no siempre posibilitan el juego espontáneo y el armado de proyectos de juego.

Estimamos que la falta de espacios públicos para el juego con otros/as niños/as, puede estar privándolos del contexto relacional donde, entre iguales, se esfuerzan aprendiendo para enseñar y enseñando para aprender. A su vez, consideramos que los des-habita de su espacio y los des-liga de su tiempo con sujetos reales que transitan su historia de vida y su experiencia de ser infantes.

Figura 1.

Eres un niño con mucha suerte



Fuente: Frato

La práctica docente, en este contexto, nos invita a revincularnos con las familias para fortalecer la importancia del Nivel Inicial en la educación temprana de las infancias. Esa misma tarea tiene que producir el encuentro y el diálogo con las familias, partiendo de una situación inédita donde prevalece la incertidumbre, el conflicto, la incompletitud que requiere el hacer con otros. Compartir reglas de juego, armar un encuadre de trabajo, puede constituirse como inclusión de una cierta transmisión de saberes entre maestros y padres, entre padres e hijos. Así podrá fundarse la experiencia de centrarse en un esfuerzo mancomunado de conocimiento y de búsqueda de significados, signos y dificultades que se irán resolviendo

paulatinamente, sabiendo que es una tarea que incluye conflictos y que no puede ser pre-determinada.

4. Conclusiones provisorias...

Al inicio del presente informe manifestamos que en un contexto tan dramático y excepcional de pandemia COVID19-2020/2021, nos interesamos por conocer desde las voces de las/os niñas y niños a qué jugaron o con quiénes, cómo se vincularon con las instituciones educativas, qué actividades fueron propuestas desde las mismas, qué tipo de comunicación se logró establecer entre infancias, familias y docentes para desarrollar estas propuestas, etc.

Las conclusiones y la construcción de los datos científicos no son de ninguna manera generalización para todas las infancias, sino que se limita a un conocimiento nuevo construido en el marco de la población encuestada y solo da cuenta y se analiza como casos estudiados metodológicamente, aplicable al grupo y al contexto histórico estudiado (marzo-diciembre 2020).

Por otra parte, queremos destacar el esfuerzo que han realizado nuestras colegas e instituciones del nivel inicial para sostener la educación virtual, digitalizada y a distancia, sin recursos ni conocimientos disponibles acerca del abordaje de este tipo de pedagogía en el mundo. Vaya a cada una de ellas/os nuestro reconocimiento.

Por eso, ante los interrogantes formulados y comprendiendo la dificultad de los y las docentes para transmitir propuestas de juego y para que los padres colaboren como guías en sus hogares, advertimos la manera en que los espacios privados de juego, espacios de incompletitud, tan propios del juego infantil, parecieran haber sido desplazados por juegos reglados y o dirigidos.

También reconocemos que la organización de normas de convivencia y de hábitos de higiene y de juego con base en la entrega de dones de Fröebel constituyó un peso específico de los docentes de Educación Inicial dentro de la estructura social en el momento fundacional de los Jardines de infantes: hoy la persistencia de estos principios reguladores de la actividad docente y de una concepción de juego dirigido por el maestro como única acción pedagógica podría constituirse en un obstáculo. Reconocer la incompletitud del juego también nos alcanza como docentes posibilitando salir al encuentro entre contextos y escuela para dar sentido a la escuela y encontrar otras formas de juego con los niños y niñas pequeños.

La propuesta de invitar a jugar creando esos lugares de juego puede contribuir y/o condicionar un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad.

Consideramos que cuando las/os docentes proponemos construir un puente entre la realidad de los niños y la enseñanza, seguramente encontraremos elementos lúdicos que tengan que ver con la riqueza del contexto que habitan, con los elementos que son propios de su cultura y que les son significativos. Para la construcción de este puente, la tarea institucional centrada en el conocimiento, revisión y transformación permanente de las prácticas, es otra llave en mano para forjar un vínculo pedagógico-afectivo que responda a las necesidades de las infancias y sus entornos. La

reinención de la institución escolar requiere de una mirada crítica, real y analítica del colectivo institucional. Consideramos al juego como cosa seria.

El juego, en clave de derecho, exige el respeto y de adultos disponibles que lo garanticen. El juego implica también depositar la confianza en los niños y niñas como sujeto que, progresivamente, construye autonomía. Hacemos propias las palabras de Huizinga (1954) cuando afirma que, “el juego es una actividad libre, el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y allí reside su libertad” (p.20).

Entendemos que la intervención docente en este contexto de aislamiento persigue la finalidad de acompañar a los adultos a través de propuestas que permitan que los niños/as organicen sus propios proyectos de juego. Esta cuestión es central para revisar si somos coherentes en posibilitar que el protagonismo sea del niño, niña.

De la lectura de las voces de los niños/as, se evidencia que las docentes se comunican con ellos/as para propiciar actividades plásticas, bailes, cocina, educación física, títeres, juegos reglados. Es decir, que podría revisarse si se plantean como actividades escolarizadas para la producción de un determinado resultado que tiene que ver solo con la enseñanza de contenidos o si plantean también para que aparezca el juego espontáneo de los niños/as, tan necesario en esta etapa de la vida y en contextos de aislamiento como el actual.

La tarea docente nos obliga a repensar-nos, a construir- de-construir y reconstruir problematizando la realidad, mirando con ojos de interpelación a cada momento, en cada vínculo, ante cada niño, cada familia, cada docente, cada Jardín...

Al decir de Skliar (2017):

(...) quienes enseñamos deberíamos dejar pasar lo que sabemos y atravesarnos por lo que no sabemos todavía. Deberíamos atravesar signos, palabras, textos y sabores que puedan atravesar a quienes los reciban. Educar como travesía hacia el mundo (...), ofrecer signos diversos del mundo (...) y que el tiempo no pase tan deprisa. (p.78).

Por último, y retomando la idea central del presente informe, consideramos que urge resolver en tiempos de post pandemia la visibilidad de las infancias más desprotegidas, para que se constituya en un desafío que nos convoque a reparar las inequidades sociales y educativas. Como plantea Roxana Mazzola (2020):

La agenda de las desigualdades múltiples, por lo tanto, no puede estar desligada de la contención a desplegar para los sectores más vulnerables. En toda la región, las inequidades tienen edad y género: son las infancias y las mujeres quienes más las padecen. Si hay efectivamente una “nueva normalidad” en la realidad que se imponga post pandemia, estas desigualdades deben ser abordadas de inmediato y la acción del Estado debe contemplarlas incrementalmente en sus políticas, consagrando nuevos derechos que contribuyan a erradicarlas en forma definitiva. (p. 7)

En tal sentido, muchos referentes han advertido acerca de ciertas situaciones que se han observado en Argentina y la región en relación a las infancias, coincidiendo en que los Estados y sus representantes han focalizado sus miradas y políticas públicas en la atención sanitaria directa de los efectos de Covid19. En Argentina no se observó impacto en esa franja etaria en cuanto a infecciones, pero si se rotuló a las

infancias como portadoras de la infección a la población adulta (imposibilidad de contacto con adultos mayores para no matarlos). Sin embargo, no se han considerado los efectos indirectos del COVID-19 en la niñez. Coincidimos con lo expresado por Mazzola en que los ingresos familiares se han visto afectados; el distanciamiento físico y social también vino acompañado de aumento de la ansiedad, la falta del juego y el incremento de los comportamientos sedentarios, a las que agregamos la falta de socialización con otros adultos y niñas/niños en el ámbito escolar, la falta de regularidad y ordenamiento que en las infancias y familias provoca la concurrencia a las escuelas y Jardines de infantes. Otro punto que consideramos no se advierte como preocupante a nivel político en Argentina, es aquel estrechamente relacionado con las medidas preventivas impulsadas del espacio y tiempo lúdico requerido para las infancias. Apreciamos que desde marzo de 2020 y hasta casi el mes de julio en Argentina estuvo prohibida la salida de las infancias de sus hogares desapareciendo y perdiendo por meses los espacios donde habitualmente se sucedían procesos de socialización mediados por el juego con el cierre de la escuela, el club, hasta el cierre de las plazas públicas y veredas. Recién en las últimas semanas del mes de julio, la Ciudad de Buenos Aires habilitó “la vuelta a la manzana” con uno de los dos progenitores en días y horarios establecidos.

Gran tarea la de la escuela post covid: nada será igual después de la pandemia que atravesamos, y la escuela no estará exenta...Urge entonces “re enamorarnos” de nuestra tarea docente, reaprendiendo cada día a “ser” con otros/as; recreándonos, con tiempos más lentos... Se tratará entonces, de pensar desde qué lugar construimos resiliencias junto a nuestras comunidades: ¿nos reconstruiremos entonces como las mariposas que se transforman día a día a través de una metamorfosis? ¿Seremos telarañas que demostraremos la fragilidad como fortaleza? ¿o seremos como las hormigas que produciremos inteligencia colectiva?

De igual forma, el desafío entonces será comprender que la escuela trasciende lo material, que la escuela habita en el encuentro, en el ser con el otro/a. Si el Jardín abraza y vuelve a generar el vínculo creador de la identidad individual y colectiva necesaria para la construcción de un relato en torno al orden de lo común, entonces, al regreso, será mucho más esperanzador...

Habremos de encontrar juntos el sentido de educar que tiene la escuela; de retomar en nuestras manos la tarea de dar intencionalidad pedagógica al diario quehacer, de pensar nuevas propuestas de aprendizaje y enseñanza con la centralidad de un juego “vivo”, reconociendo así la centralidad del juego como derecho en contexto de pandemia para que se garantice y cumpla con el derecho al juego en la escuela post pandemia...

En ese sentido, consideramos que la formación del docente, tal como plantea San Martín (1988) “... debe ser reformulada, tan marginada hasta ahora de lo social y también de su tarea específica de enseñar” (p. 7).

5. Referencias bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del niño, Estados Unidos de América.
- Bruner, J. (2003). Juego: pensamiento y lengua. *Infancia: educar de 0 a 6 años*. Revista de la Asociación de Mestres Rosa Sensat. 78, 4-16
- Glanzer, M. (2011). *EL juego en la niñez*, Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Buenos Aires, Argentina: Ed Alianza/Emecé.
- Mazzola, R. (2020). La realidad de los niños y adolescentes ha quedado invisibilizada en el debate del Covid-19". Recuperado de <https://www.cenital.com/covid-19-e-infancias-invisibles/>
- Núcleos de aprendizaje prioritarios -NAP- (2004). Nivel Inicial, Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- San Martín, H. (1988). *Educación inicial y desigualdades sociales*. Buenos Aires, Argentina: Mimeo.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Ed. noveduc.
- Vigotsky, L. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Akal.

Nota

- (1) En 1884, por iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento se crearon Jardines de Infantes y el curso de Profesorado de Kindergarten para difundir los principios froebelianos.