

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y JUEGO EN LAS REDES SOCIALES DE ESCUELAS INFANTILES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

PROPOSTAS DE ENSINO E BRINCADEIRA NAS REDES SOCIAIS DAS EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

TEACHING AND PLAY PROPOSALS ON SOCIAL NETWORKS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION, DURING THE COVID -19 PANDEMIC PERIOD

DOI: 10.22481/rbba.v12i01.12375

Patricia M. Sarlé

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Buenos Aires, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1856-6072>
Dirección electrónica: psarle@gmail.com

Andrea Fernandez

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Buenos Aires, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9504-545X>
Dirección electrónica: andreafernandezlic@gmail.com

María Ileana Ibañez

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET), Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6919-0840>
Dirección electrónica: mariaileana86@gmail.com

Ana Clara Monteverde

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Buenos Aires, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2651-5996>
Dirección electrónica: anaclaramonteverde@gmail.com

Susan De Angelis

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Buenos Aires, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0849-8689>
Dirección electrónica: susan.de.angelis@gmail.com

Marcela Agullo

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-9049>
Dirección electrónica: marceagullo@gmail.com

Publicado sob a Licença Internacional – CC BY-NC-SA 4.0

ISSN 2316-1205	Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina	Vol. 12	Num.1	Jun/2023	p. 26-45
----------------	--	---------	-------	----------	----------

Submissão: 05.04.2023

Aprovação: 17.05.2023

Publicação: 08.06.2023

RESUMEN

Este estudio aborda las propuestas de enseñanza que realizaron las escuelas infantiles durante el contexto de pandemia, específicamente tomando al juego y el modo en que los docentes lo presentaron en las redes sociales. A partir de una metodología cualitativa, se analizan intensivamente posts realizados entre mayo y octubre del 2021 en cuatro escuelas ubicadas en diferentes barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Los resultados muestran que las escuelas realizan posts con diversos objetivos y contenidos. La cantidad de posts de actividades lúdicas se diferencia según el “grado de formalización” de las instituciones. Específicamente, los posts sobre juego, se caracterizaron por presentar distintos tipos de actividades lúdicas y formas de enseñanza y orientación a las familias por parte de los docentes. Los datos ofrecen evidencia sobre los aspectos a tener en cuenta para promover la inclusión genuina del juego y el lugar que tiene la escuela al enriquecer la experiencia y potenciar la posibilidad de jugar.

Palabras clave: Juego. Pandemia. Educación Infantil. Propuestas de enseñanza.

RESUMO

Este estudo aborda as propostas de ensino que realizam as aulas da educação infantil durante o contexto de pandemia, especificamente abordando a brincadeira e o modo em que os docentes o apresentam nas redes sociais. A partir de uma metodologia qualitativa, se analisaram intensivamente os posts realizados entre maio e outubro de 2021 em quatro escolas localizadas em diferentes bairros da área metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Os resultados mostram que as escolas realizam postagens com diversos objetivos e conteúdo. A quantidade de posts de atividades lúdicas se diferencia segundo o “grau de formalização” das instituições. Especificamente, os posts sobre brincadeira se caracterizam por apresentar diferentes tipos de atividades lúdicas e formas de ensino e orientação para as famílias por parte dos professores. Os dados fornecem evidências sobre os aspectos a ter em conta para dar passos na inclusão genuína do jogo e o lugar que tem a escola para enriquecer a experiência e potencializar a capacidade de jogar.

Palavras chave: Brincadeira. Pandemia. Educação infantil. Propostas de ensino.

ABSTRACT

This study addresses the teaching proposals built by early childhood education during the pandemic context, specifically taking into account play and the way in which teachers presented it, on social networks. Based on a qualitative methodology, we analyze posts made between May and October 2021, in four schools located in different neighborhoods of the Buenos Aires metropolitan area (AMBA). The results show that schools make posts with various aims and contents. The amount of posts of playful activities differs according to the "degree of formalization" of the institutions. Specifically, the posts about play were characterized by presenting different types of playful activities and ways of teaching as well as several guidelines for the families, all made by the teachers. The data offers evidence on the aspects to take into account to move towards the genuine inclusion of game and the place that assumes the pre-school as to enrich the experience and to enhance the possibility of playing.

Keywords: Play. Pandemic. Early childhood education. Teaching proposals.

INTRODUCCIÓN

En el año 2020, el comienzo del ciclo lectivo se vio interpelado por las medidas tomadas frente al COVID-19. En pocos días, el sistema educativo nacional argentino pasó de un formato presencial a uno virtual, sin antecedentes. El contexto de pandemia generó una serie de desafíos en particular para las escuelas infantiles.

Con el objetivo de controlar la circulación del virus, el 20 de marzo se inicia el “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO)ⁱ que implicó la interrupción de la asistencia escolar dando lugar a la prohibición de salir de sus domicilios y el confinamiento de los niñosⁱⁱ y sus familias en los hogares. El ASPO tuvo diferentes fases anunciadas con una frecuencia quincenal, generando de manera inesperada alteraciones en las rutinas, horarios y espacios familiares y mucha incertidumbre en la planificación de las tareas cotidianas. A partir de mayo del 2020, el país pasa a una nueva etapa denominada “distanciamiento social, preventivo y obligatorio” (DISPO) que implicó el paso de un aislamiento absoluto a poder circular por diferentes espacios cumpliendo determinados protocolos sanitarios. El regreso escalonado a la escuela comenzó, en las provincias con poca circulación del virus, en el mes de

agosto y en “burbujas” (pequeños grupos). El ciclo lectivo 2021 continuó con esta modalidad con momentos de suspensión de actividades presenciales en los períodos de mayor circulación del virus. Recién en el mes de septiembre, se recomienda la presencialidad plena en todo el país.

Esta breve reseña, que se repite con semejanzas y diferencias en los diferentes países, supuso para la escuela infantil encontrar caminos nuevos para garantizar el derecho a la educación “desde la cuna”. La situación de pandemia obligó a repensar las prácticas educativas asumiendo un doble destinatario: los niños y las familias que se tornaban en mediadoras de las propuestas educativas. Ministerios y secretarías de gobierno produjeron una serie de materiales en diversos formatos: plataformas digitales, programas de radio y televisión, cartillas impresas. Para acompañar el ASPO y la DISPO, se abrieron al público a través de la WEB una variedad de recursos. Estos materiales buscaban hacer disponibles a la sociedad ofertas para el tiempo de reclusión en el hogar.

Por su parte, las escuelas infantiles utilizaron formatos virtuales de acercamiento a las familias, especialmente a través de las redes sociales (principalmente Facebook e Instagram) o aplicaciones de mensajería (*WhatsApp*).

A partir de la pandemia, surgen nuevas preguntas: ¿Qué significa educar en estas edades? ¿Cuáles son los saberes que las escuelas necesitan acercar a los niños? ¿Cómo acompañar a las familias en una tarea educativa específica propia de la escuela? ¿Cuáles son los “irrenunciables” a la hora de pensar la educación en los más pequeños?

Partimos de la certeza de que la educación infantil es una experiencia significativa para los niños. La definimos como “un espacio (especialmente) diseñado para que se encuentren con otros, exploren nuevos conocimientos, descubran formas de expresar sus ideas y sean tratados como sujetos de derecho capaces de aprender y de producir sentidos”. Esta definición se completa afirmando que, “el juego y los diferentes lenguajes son vertebradores de las propuestas de enseñanza y el contexto físico, social, cultural es el sustrato del que se nutre la primera infancia” (SARLÉ, 2021, p. 4). En los últimos años, la educación inicial en la Argentina ha crecido significativamente en la definición de los saberes para esta franja etaria. A partir de la Ley Nacional de Educación (Ley 26206/06) cada jurisdicción elabora su diseño curricular siguiendo la política educativa emanada por el Ministerio de Educación (QUIRÓS; PICO; SOTO, 2012; CARDINI; GUEVARA; STEINBERG, 2021) y la pandemia enfrentaba a

las escuelas a focalizar en lo verdaderamente importante y asumir el desafío de poner en discusión las representaciones clásicas de la educación infantil.

Frente a la diversidad de acciones que realizaron las escuelas en este período, nos interesa como objeto de estudio en este trabajo, el modo en que los docentes generaron propuestas de juego para los niños durante el período de ASPO y DISPO utilizando las redes sociales como forma de comunicación con las familias. Centramos la mirada en uno de los ejes vertebradores de la vida en las salas infantiles desde la forma en que los docentes lo comunican a las familias y, al hacerlo, ponen de relieve la importancia que el juego tiene en los niños.

Nuestros problemas de investigación rondan en torno a: ¿Qué tipos de juego se ofrecen a los niños para realizar en los hogares? ¿Qué indicaciones dan las docentes para enseñar el juego? Los objetivos de investigación apuntan, en primer lugar, a describir los tipos de juegos que los docentes presentaban en las redes como parte de su propuesta durante el período ASPO y DISPO. En segundo lugar, nos interesa analizar el modo en que estos juegos se presentan y enseñan a través de las redes, a fin de describir cómo se considera al adulto como mediador en su enseñanza.

Este modo de focalizar el objeto nos permite también comprender una categoría teórica construida en nuestras investigaciones previas: la “inclusión genuina del juego” (SARLÉ, 2017) y avanzar en la interpretación de cómo hacer efectivo el derecho de jugar desde el modo en que la escuela lo considera en sus prácticas.

EL JUEGO EN LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

En la literatura pedagógica y didáctica de la educación infantil tanto argentina como latinoamericana, es fácilmente reconocible el lugar central que ocupa el juego. Considerado como un (sino el principal) “pilar didáctico” (SOTO; VIOLANTE, 2011), las reflexiones didácticas actuales persisten en sostener al juego como el modo en que deben estructurarse las prácticas de calidad destinadas a promover el desarrollo integral infantil (BATIUK; CORIA, 2015; PERALTA, 2012; SARLÉ; RODRIGUEZ SAENZ, 2022).

La centralidad del juego nace con Fröebel, acompañando la constitución misma del “kindergarten” como institución específicamente diseñada para la atención educativa de los más pequeños (SARLÉ, 2010). Desde entonces, el juego es un fenómeno que nutre la construcción didáctica del nivel, dando lugar a diversas estructuras prototípicas de trabajo con base lúdica

que potencian la dotación de sentido de la experiencia cotidiana y la apropiación de saberes ligados a recortes del mundo que se busca promover. En las propuestas del nivel, el juego también se utiliza como recurso para despertar el interés, sostener tiempos de espera y generar climas que propician al aprender.

La importancia que tiene el juego resulta del reconocimiento del rol crucial en la propia constitución subjetiva. En el juego, el niño opera en un contexto que le permite ejercitar las funciones cognitivas (MUÑOZ, 2015); potenciar la exploración y la construcción del conocimiento (JOHNSON; CHRISTIE; YAWKEY, 1999); negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas (MIGDALEK, 2015); construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje (BRUNER, 1998); aprender a coordinar acciones y tomar una progresiva conciencia de su corporalidad (ABRAMOWSKI; ELIZONDO, 2015). Todo esto hace que, se constituya en la manera particular en que la escuela infantil dialoga con las infancias, abre las puertas del mundo y las anima a actuar sobre él (SARLÉ; RODRÍGUEZ SÁENZ, 2022)

La experiencia de jugar revela el carácter del jugador en cuanto conjunto de cualidades psíquicas, emocionales o afectivas, es decir, la posibilidad de divertirse, compartir, colaborar, enojarse, disfrutar, animarse a fracasar, volver a intentar, etc. Este modo personal puede observarse en la toma de decisiones que cada jugador realiza al decir que “está jugando”.

Durante la pandemia, desde las políticas educativas, se propició la presencia del juego a partir de propuestas específicas en las redes, las cartillas que se acercaban a las familias y el modo de aprender impuesto por la contingencia sanitaria. Al mismo tiempo, diferentes voces plantearon el derecho al juego y a ejercer la ciudadanía señalando que, los más perjudicados frente a las decisiones serían los niños “por la dificultad de comprender y aceptar una situación tan ajena a ellos como es un confinamiento total y prolongado” (TONUCCI, 2020, p. 22). Estudios realizados en diferentes ámbitos, buscaron recoger la voz de las infancias y analizar cómo respondió la educación infantil frente a la pandemia (REDONDO, 2020; FERNÁNDEZ RUIZ, 2021). También se estudió la poca formación del profesorado y las condiciones que la virtualidad impusieron en una edad en donde el interés y las necesidades son otras (SALDAÑA MONTERO, 2020).

En nuestro caso, mirando el juego y las infancias, nos preocupa cómo se instaló en las propuestas enviadas al hogar: si al plantear situaciones lúdicas se las consideraba como un

pasatiempo o si se lo vinculaba con el modo en que los niños construyen su mirada sobre el mundo e interactúan con él. Nos preocupaba la forma en que se planteaba en las redes y cómo se atendía a los procesos de mediación al jugar en el hogar.

En este sentido, hablamos de “mediación” y no de “intervención” en el jugar dado que nos interesa poner de relieve el protagonismo del jugador y el lugar del adulto acompañando el aprendizaje del juego. Nos situamos en el significado que el “proceso de mediación” tiene en las teorías socio-históricas (VYGOTSKI, 1988) y definimos la mediación como el proceso de interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de acompañar, facilitar, desplegar el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, cuando el juego se produce en el contexto escolar, el docente o los propios pares son los que se ofrecen como mediadores. Pero es el docente quien tiene un saber específico de cómo juegan los niños y actúa en función de esto al enseñarlo. A este saber didáctico lo hemos denominado “inclusión genuina” (SARLÉ, 2017-2022). La inclusión genuina del juego requiere atender simultáneamente dos planos: el del niño que juega y la forma en que el educador (que ofrece un juego) acompaña el proceso de apropiación del mismo por parte del jugador. De este modo jugar en la educación infantil se plantea como un problema didáctico que pone de relieve, la forma en que adultos e infancias miran un mismo hecho, en este caso el jugar.

La consideración de los modos de mediación y los tipos de juego, las discusiones en torno al derecho del niño a jugar y el modo en que se plantea la nueva agenda didáctica (LITWIN, 2008) para la educación infantil posicionan la inclusión del juego en un nuevo lugar en su relación con las prácticas de enseñanza y los modos propios de conocer del niño.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El presente estudio se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación didáctica (LITWIN, 2008). Se enfatiza la comprensión del objeto de estudio en su carácter contextualizado y en el análisis cualitativo (FORNI, 1993). Este modo pone el énfasis en los procedimientos de construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado. La naturaleza de los resultados buscados son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que pretenden ser fértiles teóricamente

para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos (RIGAL; SIRVENT, 2023). Nuestro objetivo es generar categorías conceptuales, con sus propiedades y relaciones mutuas, a partir de la comparación de constructos generados de los hechos observados (STRAUSS; CORBIN, 2002).

El modo de operar eminentemente cualitativo implicó la necesidad de elaborar estrategias diversas que pudieran dar cuenta de la complejidad del fenómeno en estudio. Las situaciones lúdicas analizadas son parte de los datos recogidos en el marco del repositorio elaborado por los estudiantes y profesoras de las materias Proyecto I y II de la Carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), durante el ciclo lectivo 2021. Como parte del trabajo de campo, se solicitó a los estudiantes que observaran en la red las propuestas lúdicas de las escuelas infantiles y compartieran los registros de observación en un muro colaborativo. A partir de este corpus inicial conformado por 24 escuelas ubicadas en diferentes ciudades del país, realizamos un muestreo intencional seleccionado 4 escuelas, considerando los siguientes criterios:

1. Escuelas infantiles ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) dado que es el ámbito con mayor disponibilidad y acceso a internet.
2. Escuelas infantiles que posteaban actividades de forma abierta en las redes sociales (principalmente Facebook) con una continuidad semanal.
3. Escuelas infantiles activas en las redes durante los meses de mayo a octubre del año 2021 (elegimos ese período dado que los docentes ya habían tenido experiencia de un año buscando formatos para acercarse a las familias de forma virtual).
4. Heterogeneidad en la dependencia administrativa de la escuela (escuelas de gestión social y escuelas de gestión educativa). La gestión de las escuelas 1, 2 y 3 era oficial (privada o pública) mientras que la escuela 4 era de gestión social.

El análisis de la evidencia empírica tuvo diferentes momentos que comprendieron el recorrido de la página de la escuela, la lectura de los post y sus comentarios y la selección de imágenes posteadas. En total fueron estudiados 564 post de los cuales 157 eran juegos. Los registros de las situaciones de juego fueron analizados empleando un procedimiento cualitativo que combina la elaboración inductiva de categorías, en base al método comparativo constante. Este método emplea un conjunto sistemático de pasos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos: análisis microscópico de los datos, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (STRAUSS; CORBIN, 2002).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como señalamos, nuestro objeto de estudio es el modo en que los docentes de escuelas infantiles generaron propuestas de juego para los niños utilizando las redes sociales como forma de comunicación con las familias durante el período entre mayo y octubre del año 2021 (ASPO y DISPO). Organizamos el análisis de los resultados y su discusión desde dos grandes ejes: abordamos los posts que las escuelas reseñaron en este período y su relación con el juego y describimos las propuestas de juego y cómo fueron presentadas.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN LAS REDES DURANTE LA ASPO Y LA DISPO

El análisis de los posts que las escuelas realizaron (564 post) muestra una diversidad de objetivos. Si nos detenemos en su frecuencia, los meses de mayo y junio son los que presentan mayor cantidad de intervenciones. En julio, por el receso de invierno, los posts están orientados a dar recomendaciones de sitios para visitar en familia. El comienzo de la presencialidad a partir de “burbujas” queda registrado con imágenes tomadas de actividades en el jardín e intercambio de mensajes entre las diferentes burbujas. En octubre, coincidiendo con la extensión de la presencialidad, el número de posts disminuye notablemente.

Si nos detenemos en el destinatario de los posts, en los videos que graba el docente, el destinatario es el niño. Cuando el post se refiere a una noticia, aviso o indicación de cómo realizar una actividad, en su mayoría, el post se dirige a la familia. En estos casos, el acento está puesto en mostrar una actividad realizada (“así trabaja sala roja”, cuando se sube una foto de una actividad sincrónica o de un niño cumpliendo la tarea. Esc. 3), comunicar alguna noticia (“los esperamos el día...” cuando se refiere a la búsqueda de mercadería, entrega de materiales para trabajar en la casa, etc. Esc. 1), recordar una efeméride o cumpleaños (“Otra fecha patria que nos une a través de nuestro canal de YouTube. Gracias a todas las familias y al plantel del Jardín por el trabajo comprometido” Esc. 3). En unos pocos casos, el post está dedicado a dar indicaciones que describen o facilitan la puesta en marcha de la actividad (“Se suele denominar rimas de movimiento a aquellas poesías que se dicen mientras se realiza alguna acción de movimiento corporal hacia el niño o en conjunto...” Esc. 2)

Si nos detenemos en el contenido de los posts, observamos que se refieren a una propuesta didáctica para llevar adelante en el hogar (48%); a noticias de la escuela o información (24%) o a presentar o reseñar actividades de juego (28%). El Cuadro 1 muestra cómo se distribuyen estos porcentajes en cada escuela.

Escuela	Actividades lúdicas	Actividades con un propósito didáctico	Brindar información / acontecimientos
Esc. 1	19,1 %	15,4 %	25,5 %
Esc. 2	19,7 %	12,9 %	33,6 %
Esc. 3	11,5 %	19,4 %	35,8 %
Esc. 4	49,7 %	49,1 %	5,1 %
Total	100 % (157)	100 % (270)	100 % (137)

Cuadro 1. Posts realizados entre mayo-octubre de 2021 según escuela y tipo de propuesta.

Tal como señalamos, las tres primeras escuelas corresponden a jardines públicos de gestión privada y oficial, mientras que la Esc. 4, es un jardín comunitario de gestión social. En los tres primeros, los posts que brindan información o solicitan y presentan imágenes enviadas por las familias como *feedback* a la propuesta previa, cuentan con posteo que varía entre el 35,8% y el 25,5%. En el caso de la Esc. 4, solo el 5% corresponde a esta categoría.

En relación con las actividades con propósito didáctico, se plantean propuestas vinculadas con las artes visuales (dibujar, pintar, cortar, modelar), lectura de cuentos y actividades con el cuerpo (expresión corporal o educación física). También encontramos una variedad de sitios recomendados, especialmente referidos a canciones, cuentos narrados, recorridos virtuales de museos de arte. En las escuelas públicas, numerosos posts están dedicados al trabajo de la Educación Sexual Integral (ESI) y de las emociones.

En cuanto al porcentaje asignado a actividades lúdicas (28%), los datos resultan interesantes dado que hablan del lugar que se le asigna al juego en la propuesta de enseñanza, más allá de la situación provocada por la pandemia. Aun cuando en las orientaciones de los diferentes ministerios y *webinars* de especialistas se planteaba la necesidad de atender al juego (especialmente en los meses de confinamiento donde los niños no podían salir de sus casas), la cantidad de posts de juego en relación con otras actividades es similar a la observada en estudios previos a la pandemia. En este sentido, la investigación de Batiuk; Coria (2015) sobre 240

actividades observadas en diferentes escuelas, el porcentaje correspondiente a juego era del 22%, mientras que en Sarlé (2006), se observó un 20% del tiempo escolar dedicado a jugar. Si tomáramos sólo las escuelas de gestión privada y pública, el porcentaje que observamos (28%) baja notablemente (17%). Es justamente, la Esc. 4 que responde a gestión social, la que presenta una mayor cantidad de propuestas. Cerca del 50% de los posts se destinaron a esta actividad.

Los datos observados ponen en relieve nuevamente como el “grado de formalización” (SIRVENT, 2008) de las instituciones pesa a la hora de definir las actividades. Para Sirvent, desde la perspectiva de educación permanente, la división tradicional entre educación formal, no formal e informal, no resulta fértil para analizar las instituciones que ofrecen estos servicios. Su perspectiva permite considerar un continuo de grados en las experiencias educativas desde de una mayor formalización (en el caso de las escuelas) hasta una mínima formalización (como los Centros de Primera Infancia, Ludotecas). Para el caso de la educación infantil es particular, este concepto facilita el modo en que se visualizan las prácticas de enseñanza en los diferentes marcos y espacios. El mayor grado de formalización que encontramos en las Esc. 1, 2 y 3 se refleja en la cantidad de post dedicados a informar y dar noticias que, en la presencialidad también se observa reflejada en actividades administrativas, saludos, tiempos de organizar el grupo, preparación de celebraciones. Esta formalización pareciera afectar también a los posts de juego y de otras actividades. En la Esc. 4, los posts se distribuyen casi equitativamente entre los dedicados al jugar o las actividades con propósitos didácticos.

LAS PROPUESTAS DE JUEGO Y SUS CARACTERÍSTICAS

Dentro de esta diversidad de propuestas lúdicas posteadas, diferenciamos aquellas que ofrecen juegos para que realicen en casa de las que presentan juegos que se desarrollan en el jardín y que se comparten a través de las redes en tiempo de semi-presencialidad o presencialidad cuidada.

En el primer grupo, las propuestas pueden implicar un mayor o menor grado de participación del adulto, necesitar otro jugador o los niños pueden jugar solos. Encontramos juegos con objetos cotidianos (construir con envases vacíos, jugar con barro) y también juegos sin objetos (adivanzas); juegos vinculados a algún tipo contenido (juegos con cartas, bingos de letras), juegos tradicionales (rayuelas, ta-te-ti, piedra papel o tijera), juegos con el cuerpo

(bailar con o sin objetos, saltar, armar recorridos con obstáculos para subir, saltar, hacer equilibrio). En los tiempos de semipresencialidad, los posts muestran principalmente los juegos en el patio.

Ante esta diversidad, nos preguntamos ¿Qué propuestas seleccionan las instituciones para compartir? ¿Qué información sobre el juego y el jugar ofrecen? ¿Qué nos dicen los posts sobre el lugar que se le asigna al juego en la propuesta de enseñanza?

LOS TIPOS DE JUEGO

Los posts diferencian juegos para niños según su edad, la sala a la que asisten y el tipo de juego (dramático, con o sin objetos, con reglas convencionales, con el cuerpo, tradicionales). Las Esc. 1 y 3 presentan los juegos destinados a una sala en particular mientras que las Esc. 2 y 4 lo hacen para todos los niños que asisten al jardín.

Entre los juegos que se presentan para las salas de 1 y 2 años, encontramos principalmente juegos de exploración y combinación de objetos (trasvasado, enhebrado, arrastre), juegos con el cuerpo (juegos de ocultamiento, persecución o sostén), y en menor medida, juegos simbólicos (dar de comer a un muñeco, jugar a cocinar). Para las salas de 3, 4 o 5 años, los juegos que se incluyen aumentan en diversidad: juegos tradicionales (juegos de palmas, gallito ciego, cigarrillo 43), juegos con objetos (construir, describir objetos), juegos de mesa (recorridos, memotest, adivinar el personaje), juegos con el cuerpo (laberintos dibujados o con obstáculos, emboque, juegos con cintas y música) y juegos con base simbólica (hacer máscaras, jugar a los bomberos, al supermercado). Entre estos juegos, los que aparecen recurrentemente son los tradicionales. En la Esc. 4 contabilizamos 38 post de este tipo (48,7%). Los juegos que menor presencia tienen son los juegos dramáticos (5 post, 3%) y juegos de construcción (4 post, 2,5%). Estos porcentajes coinciden con estudios previos. Arrúe (2015) también observa que los juegos más presentes en las escuelas corresponden a los tradicionales o con reglas convencionales mientras que, el juego dramático es el que menos frecuencia registra. Este dato resulta relevante dado que en la etapa entre los 2 y los 5 años predominan los juegos con base simbólica y resultan fundamentales para el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en general (MIGDALEK, 2015). La variación en el tema de juego (eventos cotidianos o lejanos) depende del conocimiento que los niños tienen de los contextos sociales

que están representando. La escuela, al ampliar la experiencia a partir de cuentos, relatos de diferentes situaciones de la vida social, sus instituciones y sus trabajos (el barrio, el supermercado, el centro médico) ofrece una variedad de situaciones nuevas para la imaginación y la creación de contextos ficcionales. Probablemente esta ausencia haya sido una de las carencias más complejas que planteó la pandemia.

LA RESPUESTA O *FEEDBACK* DE LAS FAMILIAS

Uno de los primeros aspectos a señalar al recorrer los posts es la dedicación y cuidado que los docentes han puesto en acercarse a las familias y a los niños a partir de las redes sociales. El acabado en la grabación de videos, la selección de imágenes, la búsqueda de sitios interesantes para recomendar, el modo en que se estaba cerca de las necesidades de la comunidad, la custodia del derecho a la educación desde la cuna, evidencia esta dedicación. El agradecimiento por esta presencia constante se observa en los comentarios de elogio, los saludos, las imágenes y videos que desde los hogares se registran como respuesta o *feedback*.

En relación con los posts de juegos, encontramos fotos de los niños jugando solos, con otros niños y niñas en el hogar o con adultos. En algunos casos, cuando la escuela realiza encuentros sincrónicos (por la plataforma Zoom o por WhatsApp), se postean las imágenes o un breve video de las pantallas. Las imágenes son acompañadas por un encabezado que presenta la actividad realizada.

Esc. 3. Sala Amarilla TM. Zoom armando recorridos (7/5/2021). La imagen muestra dos pantallas de Zoom con 8 niños conectados. En los recuadros se observan sectores de la casa (patio, habitación) con armado de trayectos que los niños recorren. Algunos están señalados con cinta, otros con objetos a modo de obstáculo.

En otros casos, los posts son videos de niños realizando la propuesta.

Esc. 4. 5/7/21. Encabezado del post: Jeremías. Se postea una foto que muestra al niño sentado detrás de dos sillas en las que se encuentran dispuestos objetos que se venden en el supermercado con carteles que indican el precio (como respuesta a los diversos videos que fueron subiendo la docente sobre juntar envases, hacer la lista, los roles de los empleados).

Con respecto a los comentarios, se observan pocas respuestas escritas por parte de las familias. La mayoría elige algún símbolo para expresar su agradecimiento. No encontramos

comentarios relativos a cómo fue el juego, si encontraron alguna dificultad, si resultó divertido, quiénes participaron, cuándo lo jugaron.

¿CÓMO SE ENSEÑA A JUGAR LOS JUEGOS?

Una de nuestras preocupaciones reside no solo en la presencia del juego sino en cómo los docentes lo presentan y enseñan. Tal como señalamos, el juego no es sólo una actividad infantil sino un objeto cultural que se ve enriquecido por la posibilidad de compartir con otros jugadores, la riqueza de las imágenes mentales sobre las que se puede construir una situación imaginada, la diversidad de reglas convencionales que sostienen los juegos, la experiencia que se adquiere al jugar muchas veces el juego y convertirse en experto. Enseñar a jugar y aprender a jugar cada vez con mayor autonomía y libertad forman parte de las tareas de la escuela infantil (SARLÉ, 2011). Estas dos intenciones están en la base de lo que llamamos inclusión genuina del juego (SARLÉ, 2017, 2023). En torno a esta preocupación organizamos esta categoría deteniéndonos en el modo en que se presenta al juego. Encontramos tres formas diferentes a las que llamamos picoteo, cambios superficiales y atención al proceso de jugar.

Cuando hablamos de picoteo nos referimos a todos aquellos posts en donde el interés está puesto en presentar el modo en que se juega, las reglas o los materiales que se necesitan, pero no se explicitan las dificultades que pueden aparecer, la forma en que los niños pueden jugarlo o las variaciones que enriquecen el jugar. En estos casos, cuando los posts son videos, suelen estar dirigidos a los niños:

Esc. 4. 1/6/21. Encabezado del post: Construir con tubos de cartón (a continuación, el video muestra a la maestra de cara a la cámara con tubos de cartón de diferente tamaño) “Hola amigos ¿cómo están? Miren que tengo acá. Tubos de cartón de diferentes tamaños. Vamos a jugar a construir. Con estos tubos a ver qué podemos hacer.... podemos hacer una torre (la hace). Con estos otros, los podemos colocar así y hacer un estacionamiento para los autos (coloca los tubos en forma horizontal y pone en cada uno un auto pequeño). Con este largo miren lo que voy a hacer... lo voy a recortar, lo voy a abrir... miren lo que voy a hacer... una pista para mi auto. Así que espero que lo puedan hacer y divertirse. Les mando un beso grande.”

Como se observa en el post, se da por hecho que los niños saben jugar a construir, cuentan con modelos para combinar los objetos de diferente modo más allá de apilar, superponer o colocar uno al lado del otro.

Este mismo modo lo encontramos cuando se describen los objetos. La Esc. 2, tiene dos posts referidos a la Cesta de los tesoros. El primero, describe qué es y cómo se usa. El segundo, presenta un listado de objetos que se pueden incluir.

Esc. 2 8/6/2021. En el encabezado del post se describe la Cesta: “¿De qué se trata? La cesta del tesoro como propuesta de juego y aprendizaje para bebés.... Es un juego de descubrimiento, donde el/la participante descubre por sí mismo/a las cosas. Este tipo de juegos, privilegia la actividad exploratoria espontánea y voluntaria, la manipulación y la elección libre. Para llevarlo a la práctica se utiliza una cesta de mimbre, caja o recipiente contenedor. Deben contar con una base plana y ser fuertes para permitir apoyarse en ellos sin volcarlos (preferentemente fabricados con materiales no plásticos) ... ¿Te animas a armar una cesta del tesoro en casa?” El post incluye fotos de la cesta con los objetos que contiene y niños manipulando.

Dada la edad de los niños, el post está dirigido a las familias. Describen las características y objetivos del juego y también cómo confeccionarlo. Los posts siguientes cambian de juego y siguen la misma mecánica. No se observan comentarios de las familias ni imágenes de cómo se armaron estos juegos en los hogares.

En relación con la selección y las propuestas que se ofrecen, se observa variedad de juegos tradicionales. Sin embargo, no se observa una decisión respecto de la progresión en que se presentan los juegos (grado de complejidad, el tipo de desafío que propone o las habilidades que se necesitan para jugarlo).

La segunda categoría la llamamos cambios superficiales. En estos casos, observamos una preocupación por ayudar a los niños a jugar de manera cada vez más compleja un juego, a modo de secuencia, pero sin pistas que desafíen el modo de jugarlo. Así encontramos varios posts referidos al juego del Memotest en donde la variación está dada en el tipo de imagen que se invita a dibujar; diversidad de propuestas de Rompecabezas en donde se indica un cambio en el corte (dos cortes verticales, cortes en diagonal); juegos de tablero y dados, bingos con dibujos, letras, números. La dificultad reside en la falta de información al adulto responsable sobre cómo acompañar la situación lúdica. En el siguiente ejemplo se postea un video que dura 30 segundos. Llama la atención la rapidez con que el adulto da las respuestas.

Esc. 4 12/5/21. Encabezado Selene y a continuación el video de un Memotest de nombres que muestra las manos de Selene dando vuelta las fichas y la voz en off del adulto diciendo “da vuelta... otro... no son iguales... esperá... estos ahí son iguales...”

Dentro de esta categoría también encontramos post donde el docente modifica el juego para facilitar que los niños puedan jugar solos o con mínima participación de acompañantes. Tal es el caso de “La brujita de los colores” (Esc. 4. 1/6/2021). En el video explicativo, se conserva el diálogo inicial, pero se modifica el juego de persecución por un juego de búsqueda de objetos de un determinado color.

El tercer modo de enseñar a jugar lo llamamos *atención al proceso de jugar*. En estos casos, los posts están dirigidos al niño, pero también al adulto que acompaña el juego; informa sobre lo que se necesita para jugar; da algunas ideas de cómo seguir jugando. En algunos casos, incluye un video mostrando el juego y, fundamentalmente, se indica al adulto que puede pasar al jugar cuando acompaña el juego.

Esc. 1. 27/5/21. Encabezado del post “Jueves de trasvasado”. A partir de allí se presentan imágenes de la propuesta. (Imagen 1) ¿Qué es? Consiste en pasar sustancias de un recipiente a otro para así desarrollar la motricidad ¿Por qué es importante? Será de gran importancia al servir alimentos, comer, controlar esfínteres. (Imagen 2) ¿Qué necesitamos? Una palangana o un balde. Potes (yogur, vasos de plástico), Arena, Mucha concentración y ganas de jugar. (Imagen 3) ¿Qué hacemos? Elegimos un lugar de la casa que podamos ensuciar o salimos fuera. Ponemos un poco de arena en el balde. Exploramos, pasamos de un tarro a otro, y todo lo que se nos pueda ocurrir (Imagen 4) Cosas que pueden pasar: que no quieran jugar, que abandonen jugar, que no quieran traspasar. Importante: no obligarlos, no enojarse... con práctica irá saliendo.

En este caso, hay indicaciones claras sobre el juego, lo que sucede con los niños y el modo en que se espera que el adulto intervenga. Este modo de presentar los posts es una constante que observamos en esta escuela.

Otra forma en que se atiende el proceso de jugar, aparece cuando el docente repite la estructura que el juego tiene en la presencialidad, armando una secuencia en el tiempo. Tal es el caso de la Esc. 4 frente a la unidad El Supermercado. A partir del 1/6/21 y hasta el 16/7/21, los posts que se suben asumen el formato de la propuesta de “Trabajo juego”: se invita a juntar envases vacíos, armar carteles, billetes, monedas, la caja registradora, la balanza. Se habla sobre los roles y las funciones, los sectores del supermercado. Los posts de información se alternan con post donde se suben imágenes de niños jugando en sus casas. En el regreso de la presencialidad, se continúa con el juego presentando breves videos de situaciones de compra y venta en el jardín y en la escuela.

CONCLUSIONES

El análisis de los posts de actividades lúdicas pone de relieve la preocupación de los docentes por enseñar juegos y la elección de una gran variedad de propuestas lúdicas.

El estudio revela el reconocimiento del valor del juego y la necesidad de acercarlo a los niños, pero sin variedad ni orden. Con respecto a los juegos que fueron ofrecidos para realizar en sus hogares, tuvieron una mayor presencia los juegos de exploración, de combinación de objetos y juegos con el cuerpo para las salas de uno y dos años. Los juegos tradicionales, juegos con objetos, juegos de mesa, juegos con el cuerpo y juegos con base simbólica para las salas de 3, 4 y 5 años. Es llamativo dada su importancia en esta etapa que los juegos que menor presencia tienen son los juegos dramáticos y juegos de construcción.

En relación con las indicaciones que ofrecen las docentes para llevar a cabo el juego, observamos en la virtualidad, la misma dificultad que en la presencialidad. Al docente le resulta complejo explicitar cómo acompañar al niño “durante” el juego y cómo allanar los caminos para que se convierta en un jugador experto que puede elegir a qué jugar. Los posts analizados ponen en evidencia esta ausencia. Sólo en contadas ocasiones y en una sola escuela, el docente presenta juegos y al mismo tiempo, facilita y da pistas para comprender la respuesta de los niños al jugarlos.

Atender al significado que cobra el juego mientras se produce, es una tarea compleja, aún para los docentes. Esta dificultad es la que marca la diferencia entre una inclusión efectiva del juego (un juego convocado como algo propio del niño donde se asume que sabe jugar) y la inclusión genuina (un acompañamiento del juego hasta asegurarse su apropiación por parte del jugador).

Los posts analizados ofrecen evidencia sobre los aspectos a tener en cuenta para dar pasos en la inclusión genuina del juego. En primer lugar, pareciera ser necesario proponer el juego como “secuencia lúdica”, es decir, como una propuesta que se repite varias veces a fin de ofrecerle a los niños la posibilidad de aprender a jugar solos y modificar aquellos elementos del juego que le permitan jugar cada vez mejor, es decir, con mayor autonomía y flexibilidad. En segundo lugar, atender mientras se está jugando al modo en que, esta actividad rectora de las infancias, es asumida por ellos a fin de contar con pistas que le permitan acompañar, orientar, ofrecer alternativas, re-orientar, esperar, respetar la forma en que los jugadores resuelven en el proceso el transcurrir el juego.

Si el juego en la infancia está en la base de su capacidad de vivir en un mundo culturalmente simbólico en el cual utilizar símbolos y con ellos representar y, a la vez, como objeto cultural depende de los contextos culturales con que los niños cuentan y sobre los que construyen la situación imaginada propia del jugar, la escuela necesita descubrir caminos para enseñarlo. La posibilidad de jugar depende tanto del desarrollo del niño como de la riqueza del marco sociocultural de referencia. La escuela, al enriquecer la experiencia, ofrecer pares y adultos con quienes jugar, potencia el hecho de jugar.

REFERENCIAS

ABRAMOWSKI A.; ELIZONDO, C. Infancia, cuerpo y movimiento. Revista *En cursiva*. p. 4-5. 2015.

ARRÚE, J. El juego en el contexto de la familia y las comunidades en distintos grupos socioculturales. En SARLÉ, P., ROSEMBERG, C. Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños Rosario, Homo Sapiens, 2015. Cap. 6, p. 125-144.

BATIUK, V.; CORIA, J. Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires, OEI - UNICEF, 2015.

BRUNER, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza Psicología, 1998.

CARDINI, A., GUEVARA, J.; STEINBERG, C. Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia. Buenos Aires, Unicef-Cippec, 2021.

FERNÁNDEZ RUIZ, M. R. Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. Estudios sobre educación. p. 49-70. 2021.

FORNI, F. Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1993.

JOHNSON, J., CHRISTIE, J. Y YAWKEY, T. Play and early childhood development. New York, Longman, 1999.

LITWIN, E. El oficio de enseñar. Buenos Aires, Paidós, 2008

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. Ley Nacional de Educación. Ministerio de Justicia y Derechos humanos, 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acceso 31 marzo 2023. Consultado el: 3 de abril. 2023.

MIGDALEK, M. J. La argumentación también es cosa de niños. SARLÉ, P.; ROSEMBERG, C. (Coord.) Dale qué... Juego dramático y desarrollo del lenguaje. Rosario, Homo Sapiens, 2015. Cap. 7, 145-166.

MUÑOZ, C. Literacidad Inicial y Juego serio en el aula: Potencial educativo, creencias y cambio conceptual en profesores de párvulo y primer ciclo básico. Santiago, Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología. Informe Final Fondecyt de Postdoctorado 3130398., 2015.

PERALTA, M.V. Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Santiago de Chile, Andrés Bello, 2002.

QUIROS, A.; PICCO, P.; SOTO, C. Políticas de enseñanza. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

REDONDO, P. Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En DUSSEL, I., FERRANTE, P., PULFER, D. Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires, Unipe. Editorial Universitaria, 2020. Cap. 11, p. 137-148.

RIGAL, L.; SIRVENT, MT. Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2023.

SALDAÑA MONTERO, J. Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, vol. 20, n. 2, p. 336-348, 2020.

SARLÉ, P. Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2006.

SARLÉ, P. El juego como método: una historia que comienza con Froebel. En SARLE, P. Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2010, (p. 23-40).

SARLÉ, P. El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. Revista Infancia-Imágenes, vol. 10, n. 2 (julio – diciembre), 2011. p. 83-92. Disponible en: El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico | Infancias Imágenes. Acceso 31, marzo 2023

SARLÉ, P. La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación, 2017. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4913>. Acceso 31, marzo 2023

SARLÉ, P.; RODRIGUEZ SAENZ, I. Educar en la primera infancia. Desafíos y prioridades en contextos de emergencia. Buenos Aires, Unicef, 2021.

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SÁENZ, I. La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil. Bahía Blanca, Praxis Grupo Editor, 2022.

SARLÉ, P. Jugar en la escuela infantil: un invitado con derecho propio. MANTILLA, L.; RIVERO, I. (coord.). Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México. México, Universidad de Guadalajara, 2023, Cap. 7. p. 153-176.

SIRVENT, M. Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

SOTO, C.; VIOLANTE, R. Didáctica de la educación inicial, Los pilares, 2011. En: FORO PARA LA EDUCACIÓN INICIAL. ENCUENTRO REGIONAL ZONA SUR. POLÍTICAS DE ENSEÑANZA Y DEFINICIONES CURRICULARES. Disponible en: https://isfdyt24-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_-Inicial-PILARES-MCyE.pdf. Acceso 31 marzo 2023

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

TONUCCI, F. ¿Puede un virus favorecer una escuela mejor? Los cinco puntos. Aula de innovación educativa, n. 297, p. 21-26, 2020.

VYGOTSKI, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo, 1988.

NOTAS

ⁱDecreto 297/2020 del Poder Ejecutivo Nacional (Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>).

ⁱⁱ El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajamos en este artículo. Sin embargo, a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje no visibilizaremos el género excepto cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieran.