

LAS PROPUESTAS LÚDICAS EN LA RED ANDANDO SENTIDOS Y DESAFÍOS DEL JUEGO EN COMUNIDAD

Autora: Silvina Davio

Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Profesora en docencia superior (UTN). Docente e investigadora en UNLu y en UNIPE.
Correo electrónico: silvidavio@gmail.com

Cita: Silvina Davio. LAS PROPUESTAS LÚDICAS EN LA RED ANDANDO. SENTIDOS Y DESAFÍOS DEL JUEGO EN COMUNIDAD. Lúdicamente, Vol. 11, N°23, Año 2023. Octubre 2022- Abril 2023, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de febrero 2022 y aceptado para su publicación el 01 de abril de 2022.

Resumen

El artículo presenta reflexiones en el marco de proyectos de investigación iniciados en 2020 (UNLu y UNLP), donde se analizan las intervenciones con niños y niñas en diferentes ámbitos. A partir de un enfoque metodológico de tipo etnográfico, el trabajo de campo en sus inicios estuvo atravesado por la pandemia de COVID-19 y, por ello, tuvieron lugar diferentes formas de acercamiento y participación. El escrito, focaliza en las propuestas lúdicas de intervención en la Red Andando de Centros Comunitarios, ubicados en Merlo y Moreno del conurbano bonaerense. Con perspectiva histórica, se presenta el lugar y los sentidos que adquiere el juego para educadoras de la Red, niños y niñas. Se analizan propuestas de los últimos años en las áreas de maternal e infantes que atienden a niños y niñas entre 45 días y 5 años, recuperando las interacciones con las familias. Las reflexiones e interrogantes compartidos, plantean las intervenciones vinculadas a distintos sentidos acerca del juego, y en diálogo con diferentes miradas acerca de las infancias y las familias, en contextos de diversidad y profunda desigualdad social. Se consideran, además, las tensiones respecto de la presencia del juego en el ámbito educativo, incluyendo distintas líneas para profundizar en futuras investigaciones.

Palabras clave: juego, propuestas, organización, comunidad, educación.

Abstract

The article presents reflections in the framework of research projects started in 2020 (UNLu and UNLP), where interventions with children in different areas are analyzed. Based on an ethnographic methodological approach, fieldwork in its beginnings was affected by the COVID-19 pandemic and, therefore, different forms of approach and participation took place. The writing focuses on the playful proposals for intervention in Red Andando, a network of Community Centers located in Merlo and Moreno in Buenos Aires suburbs. The place and the meanings that game acquires for children and educators of the network are presented from a historical perspective. The analysis includes proposals from recent years in nursery and infant areas for children between 45 days and 5 years old, recovering interactions with families. The reflections and questions shared set out the interventions linked to different senses about the game, in dialogue with different perspectives about childhoods and families, in contexts of diversity and deep social inequality. The tensions regarding the presence of the game in the educational field are also considered, including different lines to deepen future research

Key word: game, proposals, organization, community, education.



Introducción

Desde marzo de 2020, investigadores de distintas disciplinas, llevamos adelante proyectos de investigación articulados: “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares” (2019-2023), con dirección de Analía García, y el proyecto “Infancia, cuidados y participación: análisis de intervenciones sociales con niños y niñas en ámbitos comunitarios, educativos, de atención de la salud, organizaciones sociales y organismos de promoción y protección de derechos” (2020-2024), dirigido por Ma. Adelaida Colángelo. Centradas en el análisis de las intervenciones que involucran a niños y niñas, los equipos de investigación realizamos simultáneamente parte del trabajo de campo en organizaciones comunitarias, entre las que se encuentra la Red Andando de Centros Comunitarios de Educación Popular. Además, compartimos espacios de discusión en torno a la construcción de la infancia en las intervenciones, considerando los procesos de participación de las niñas en las relaciones sociales y las distintas posiciones en disputa.

Ambos proyectos, abordan las intervenciones desde un enfoque etnográfico, atendiendo a la construcción y sentidos otorgados por los distintos actores que trabajan con niños y niñas en diferentes contextos, observando para participar y participando para observar (GUBER, 2001). No obstante, el trabajo de campo se modificó frente a la coyuntura impuesta por la pandemia de COVID-19, incluyendo la observación participante, entrevistas y análisis de documentos, pero también contenidos digitales de la red (página web de la Red, grupos de facebook y whatsapp). La etnografía digital se propone como un estudio de las comunidades generadas en el espacio virtual, pero también fuera de él (DI PRÓSPERO, 2017).

Inicialmente, el artículo historiza los modos en que fue conformándose la Red Andando, en tanto organización comunitaria surgida en determinado contexto socio histórico. Se resaltan las características y marcas identitarias que reconocen sus integrantes y el carácter dinámico de la construcción.

A su vez, el trabajo se detiene en los modos organizativos que tuvieron lugar durante las medidas de aislamiento y distanciamiento social con la pandemia, focalizando en la creación de dispositivos de educación a distancia y acompañamiento a familias, niños y niñas.

Se realiza especial hincapié en las propuestas lúdicas, sus condiciones y sentidos diversos para los distintos actores, abordando la relación entre educadoras comunitarias y familias en corresponsabilidad para la crianza de niños y niñas. Se analizan las principales tensiones en torno al juego infantil, las miradas de infancia, de educación y aprendizaje, a la vez que se plantean las limitaciones de los abordajes que presentan dicotomías entre: juego adulto/juego infantil; juegos de mujeres/juegos de varones; juego/aprendizaje; juego/trabajo.

Finalmente, se dejan planteadas reflexiones e interrogantes acerca de la relación entre juego, crianza y educación popular, como elementos entramados en las actividades con los niños y niñas en el ámbito comunitario, sobre los cuales se continuará profundizando en futuros trabajos investigativos.

La Red Andando: organización comunitaria en movimiento

La Red Andando se conformó hacia fines de la década del 80 y principios de los 90, momento en que la profundización del modelo neoliberal en Latinoamérica, agudizó las desigualdades sociales. La crisis económica de aquellos años en Argentina, y particularmente en el conurbano bonaerense, dio lugar a una expansión de los espacios de asistencia alimentaria, y como producto de la organización barrial entre vecinos/as, se generaron gran cantidad de comedores, merenderos y ollas populares.

Poco a poco, el entramado comunitario se fue organizando y en los primeros años del 2000, las y los referentes comunitarios constituyeron redes de organizaciones comunicadas colaborando entre sí¹. Las redes se nuclean en torno al propósito de incidir y transformar la realidad, generando propuestas culturales, recreativas y educativas con participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. (INTERREDES, 2019)

Paulatinamente, las iniciativas vinculadas a la asistencia alimentaria y contención, se consolidaron como Centros Comunitarios, y alrededor de 2010, ampliaron sus propuestas para las niñas y juventudes, con la incorporación de tareas de apoyo escolar, arte y juego.

El colectivo de educadoras de la Red Andando², sintetizan las propuestas actuales manifestando que:

“Desde los 45 días, proponemos un espacio para 2.700 niñas y niños, en el que se promueve el derecho a la educación infantil, a través de propuestas lúdicas-expresivas a cargo de adultos que los cuidan, los valoran y acompañan la singularidad de trayectorias de vida” (GARCÍA Y ROSALES, 2017: 2).

Se identifican como parte de una Red donde *todas las personas y centros son diferentes*³. Cada centro elabora su *proyecto en relación con su comunidad con autonomía y corresponsabilidad*. Destacan que existen *acuerdos innegociables: los chicos son de todos; cuestiones básicas de la educación popular; en los centros los chicos tienen que poder experimentar, manipular, jugar, tienen derecho a opinar; tener educadores o referentes adultos que los quieran, valoren, escuchen, que partan de lo que los chicos saben (MARTIN, 2016)*

En distintos momentos de su historia, las educadoras de la Red fueron buscando su identidad, incluyendo la decisión del nombre *Andando*, relacionado con la reflexión de Nilda (educadora histórica) acerca de lo que hacen cotidianamente frente a los problemas, *“salimos a recorrer el barrio”*. Luego, definieron un logo hacia 2005-2006, que expresara la idea de *“movimiento con otros”*, sostienen que los cambios en la imagen:

¹ En el año 1993 se constituye Inter Redes, que nuclea a 170 Centros Comunitarios, organizados en seis redes: Andando, El Encuentro, Cáritas San Isidro, Colectivo de a pie, Coordinadora de Jardines Comunitarios de La Matanza y Red de apoyo Escolar. Relevamiento realizado en noviembre de 2022, disponible en: <https://bit.ly/InformeFinalCenso>

³ Se escriben en letra cursiva los modos en que se refieren, tal como se expresan, las y los integrantes de la Red Andando.

“Refleja un poco esto de que en la historia de la red muchas veces tuvimos que hacer un cambio, un giro de mirada, a veces por conflictos difíciles por ejemplo con la iglesia, y otras veces por preguntar nosotras, por desafiarnos, por el contexto, por los barrios, por las compañeras” (Integrante histórica del EA, entrevista a EA, 09/2020).



desde 1994
construyendo en Red

Logo de la Red Andando⁴

Afirman que su organización es de carácter comunitario. En trabajos anteriores (GARCÍA, 2021) hemos analizado las distintas formas en que aparece lo comunitario en sus discursos y prácticas. Ligada a la idea de territorialidad, la comunidad se organiza para dar respuestas colectivas y sostenidas en el tiempo, a problemas que los y las atraviesan en su vida diaria. Familias y educadoras se reconocen como parte de un entramado simbólico, atravesados por problemas comunes (CERTEAU, 1990).

De este modo, más de 200 mujeres que integran la Red Andando se reconocen entre sí como educadoras, y se organizan en distintas áreas con tareas específicas: maternal, infantes, escolares, jóvenes, cocina y administración. Sostienen que su *identidad*, organización y propuestas, se modificaron en el pasaje de *madres cuidadoras* a *educadoras populares*, incluyendo la dimensión política de su trabajo, así como también la perspectiva de género, posicionándose en la condición de mujeres trabajadoras. El pasaje estuvo orientado por procesos colectivos de reflexión y formación sobre las prácticas:

“Fuimos haciendo un camino para valorar las historias de vida de las compañeras, recuperar sus conocimientos y ponerlos a dialogar y reflexionar con aquellos que han sido construidos en el sistema educativo escolar (...) no sólo derivó en el replanteo de algunas marcas identitarias vinculadas al origen, sino también en repensar qué saberes son necesarios para trabajar con las infancias.” (GARCÍA Y ROSALES, 2017: 4)

En gran medida, la problematización de las prácticas estuvo ligada a la conformación desde 2003, de un Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Educativo, que interviene respecto de la direccionalidad política-pedagógica de la organización. El *Equipo de Acompañamiento* (EA) cuenta con la presencia estable de muchos/as de sus integrantes desde hace dos décadas, promoviendo espacios de formación y reflexión, acompañamiento en terreno y producción colectiva de materiales pedagógico-didácticos y lúdicos. El EA, además, fortalece las iniciativas y proyectos de educadoras, ampliando y profundizando lazos interinstitucionales, desarrollando funciones de gestión político administrativa de

⁴ La totalidad de las imágenes y fotografías presentadas, cuentan con autorización de quienes tienen sus derechos para su difusión.



programas y convenios con diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales.

Una de las estrategias formativas y de difusión puesta en marcha por el EA, es la promoción de la escritura colectiva de situaciones o escenas que acontecen en los centros comunitarios. La sistematización de experiencias reviste un ejercicio de producción de conocimiento crítico sobre las prácticas, que permite una elaboración inédita de construcción de saber, a partir de la memoria colectiva. (GARCÍA Y ROSALES, et. al) Asimismo, los textos y publicaciones realizadas por la Red, resultan muy significativos para la formación y acompañamiento a quienes se incorporan más recientemente al trabajo en los centros, transmitiendo la riqueza de la diversidad de experiencias y los criterios comunes construidos históricamente.

Dentro de los espacios que reconocen como especialmente formativos, se encuentra el Grupo de Interés que funcionó entre 2010 y 2015, donde educadoras de primera infancia y EA, de modo voluntario, se reunían una vez al mes, para reflexionar sobre las prácticas: *“En ese espacio leíamos, escribíamos, documentábamos las prácticas, trabajábamos sobre nuestras fotografías, realizamos visitas a otras organizaciones e instituciones de primera infancia; recorriamos los centros de la red, haciendo intervenciones en los espacios físicos”* (RED ANDANDO, 2016:7; Entrevista a nueve educadoras que participaron de un grupo de interés, 04/2021)

Las instancias formativas, posibilitaron la escritura colectiva de un libro, “Abriendo el juego” (2016), donde realizan una serie de definiciones acerca de la propuesta y proyecto político educativo comunitario, su identidad diferente a los jardines de infantes; la relación con las familias; las propuestas de juego en los centros; los espacios y las intervenciones durante los juegos.

Por otro lado, en la investigación, analizamos de qué manera la organización debió repensar sus modos de planificar, las formas de comunicación y la presencia con las niñeces y familias en los últimos años. Durante las medidas de aislamiento y distanciamiento social con la pandemia, generaron un dispositivo de educación a distancia y acompañamiento, llamado *Aprendo en casa*. El dispositivo, en tanto organización con carácter estratégico de acciones, discursos, recursos, tiempos y dinámicas (FOUCAULT, 1977; AGAMBEN, 2006; NICASTRO, 2017), se vincula con determinadas concepciones y miradas en torno a las niñeces, las familias, la educación, la crianza, el juego, entre otras. *Aprendo en casa*, disputó sentido respecto de otras formas de acercamiento a las familias y niñeces durante la pandemia, representando una alternativa a los materiales de tipo estandarizados concebidos independientemente de las condiciones de vida, problemáticas y posibilidades de las comunidades.

Dentro de las decisiones tomadas, acordaron que, los *pibes* entre 45 días a 5 años, iban a recibir como mínimo una propuesta virtual y un juego/material para usar en sus hogares, garantizando un mínimo de igualdad. Es preciso señalar que la mayoría de los niños y niñas de dichas edades, concurren únicamente a los centros comunitarios como espacios de educación y cuidado, ya que el sistema educativo es altamente insuficiente en cantidad de jardines y vacantes.

La dinámica del dispositivo *Aprendo en casa*, requirió gran cantidad de reuniones virtuales donde los grupos de educadoras de las diferentes áreas, discutieron lineamientos generales y construyeron acuerdos, produjeron materiales que compartieron vía grupo de Facebook o

WhatsApp, y nuevamente en reuniones reflexionaron de manera colectiva acerca de la recepción de las propuestas y las devoluciones de las familias. Analizar el dispositivo, evidenció que lo que orientó la planificación y variabilidad, es la mirada colectiva y territorial que portan las educadoras, a partir de la cual se gesta una intervención cuyo propósito es modificar las condiciones de desigualdad educativa y económica de la comunidad de cada centro comunitario. (GARCÍA Y DAVIO, et. al)

La pandemia afectó de distinto modo a las familias y niñas, dejando al descubierto las desigualdades económicas, educativas y de accesibilidad a la información, pero también la comunicación mediada por tecnologías, por medio de llamadas, dibujos, fotos, videos, producidos por y con los niños, jóvenes y adultos, posibilitó observar en qué prácticas e intercambios aprenden, participan, colaboran y juegan, y el valor que le otorgan a los espacios comunitarios. (GARCÍA, 2020)

Las propuestas lúdicas de intervención en la Red Andando: el lugar y el sentido del juego

Analizar las intervenciones sociales, requiere atender a los dispositivos en su artificialidad y a la perspectiva de los actores que intervienen en contextos históricos y sociales determinados, que construyen problemas y buscan soluciones, y, por ello, la intervención constituye un acto político (CARBALLEDA, 2012).

Las educadoras de la Red Andando, llevan a cabo diferentes propuestas de intervención en distintas direcciones. Algunas tienen lugar entre educadoras y EA, otras entre educadoras y familias, de manera directa con niñas y niños, al mismo tiempo que con distintos actores sociales que trabajan con y para las niñas y juventudes.

Las charlas informales, entrevistas y escritos colectivos de educadoras de la Red como parte del trabajo de campo, permiten acercarnos a sus concepciones acerca del juego, las infancias, las familias y la educación, en distintos momentos de su historia.

Educadoras y EA, en reiteradas ocasiones, remiten a un momento de fuerte presencia del tema del juego en la Red, a raíz de su participación en 2002 en el Proyecto denominado “Innovando en la Atención a la Niñez en Riesgo: ONGs argentinas y canadienses aprenden juntas”, promovido por la Federación Canadiense de Servicios de Cuidado Infantil con otras entidades asociadas. En conjunto con la Red El Encuentro y la Universidad de General Sarmiento, se llevaron a cabo dos experiencias piloto de un modelo: “Basado en el juego y centrado en el niño y la niña”, en los Centros Comunitarios CF⁵ (Red Andando) y EC (Red El Encuentro).

La experiencia, señalan que les permitió:

“profundizar sobre el valor que adquiere el juego en la vida de los chicos y chicas (...) Supimos que a través del mismo, exploran, conocen el mundo, se expresan, desarrollan la creatividad, aprenden nuevas cosas, se divierten, establecen vínculos con otros, resuelven conflictos, desarrollan la autonomía y la toma de decisiones, estimulan el deseo, pueden crear nuevas ideas, investigan a través del juego. Claro que no era cualquier tipo de juego, sino aquel juego que propone desafíos, que no establece roles de género, que no es siempre dirigido, que presenta diversos tipos de materiales; en donde los adultos estamos presentes,

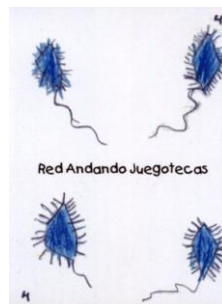
⁵ Se utilizan siglas para referirse a los centros comunitarios, preservando en parte su identidad.

para acompañar, complejizar y diversificar, y que siempre ofrece la posibilidad de elegir. En el transcurso de algunos años, logramos diseñar una propuesta propia, que, si bien nos cuesta implementar, nos desafía en el modo de organizar la vida cotidiana” (RED ANDANDO, 2016: 9; MARTIN, 2016: 142)

La relevancia de esa experiencia es reconocida por el EA en la manera en que aparece el juego en los dos centros implicados (CF y SK), hasta la actualidad. En la organización de las actividades cotidianas, diseño de espacios y materiales, organización de festejos, sostienen que se observa aquella impronta, dando cuenta de lo que significó el viaje a Canadá para conocer de modo directo los espacios de juego (Registro de visita al centro CF, 21/12/2021).

La articulación con diferentes actores, también ha posibilitado a las educadoras participar de procesos formativos llevados adelante por la Asociación Civil Centro Lekotek⁶, dentro del Programa “Piedralibre” de apertura de juegotecas comunitarias. Sostiene Sergio Fajn (2020), a partir de una investigación realizada en 2015 desde Lekotek, donde se consultó a las educadoras comunitarias, que se desarrolló un proceso de “*toma de conciencia de chicos y adultos al considerar el juego como un derecho*” (p.129). Tal proceso, favoreció el reconocimiento de las necesidades materiales, lugares, tiempos y condiciones favorables para jugar. Expresa el autor, que en la Red, el juego y la educación popular se entrelazan, donde se educa a través del juego pero también se juega por jugar, llevando el juego a las calles.

De acuerdo con la información aportada por el EA, las primeras juegotecas con el aporte de Lekotek se crearon alrededor de 2007, en los Centros MP, NM, BA y ND. A su vez, en ese año, educadoras, niños, niñas y familias, participaron del “Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo⁷”, marchando bajo el lema: “El hambre es un crimen; ni un pibe menos”, obsequiando juegos de naipes:



Naipes elaborados y obsequiados por el Centro MP, 2007

La Red Andando, asume como posición política la defensa del derecho al juego, trabajando en pos de garantizarlo, pero también denunciando las desigualdades sociales existentes que impiden su cumplimiento. Se reconocen como parte del sistema de Protección y

⁶ La Asociación sin fines de lucro Lekotek, surgió en 1960 en Suecia, con el objetivo de promover la inclusión social a través del juego de personas con discapacidad. En Argentina, el Centro Lekotek se creó en 1990, y a raíz de las problemáticas de pobreza e indigencia, extendió sus servicios a familias, niñas y niños en situación de vulnerabilidad socioeconómica. www.lekotek.org.ar

⁷ El Movimiento integrado por más de 400 instituciones y organizaciones sociales, comenzó a organizar encuentros nacionales hacia 1990 con la coordinación de Alberto Morlachetti.

Promoción Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes⁸ (Ley 26.061) y participan en diferentes instancias de lucha con otras organizaciones. Al respecto, resulta muy importante considerar la interdependencia e indivisibilidad de los derechos enunciados en la Convención Internacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (ONU, 1989). Es decir, que el derecho al juego reconocido en el art. 31, se relaciona con otros derechos, tales como la identidad, la educación, la salud, etc. Es necesario considerar, más aún en contextos de profunda desigualdad social, que la retórica de derechos de los NNA en abstracto de las condiciones estructurales, territoriales y particulares en que transcurren las experiencias infantiles, vuelve a la Convención una herramienta sacralizada que vela la complejidad de los procesos sociopolíticos. (FONSECA y CARDARELLO, 2005; BARNA, 2012). Desde la retórica del derecho a jugar, en muchas ocasiones se proponen clasificaciones y diferenciaciones estrictas entre el juego y otras prácticas sociales, lo cual redundará en una simplificación de la complejidad y riqueza de la experiencia.

Por otra parte, resulta interesante, para futuras indagaciones, ahondar en las acciones que desarrollaron hacia 2015 desde el área de jóvenes, un proyecto de producción artesanal de juegos de mesa, funcionando a modo de cooperativa que diseñaba y producía juegos, entre ellos un dominó trilingüe (guaraní, español y wichi).

En el libro “Abriendo el juego” (2016) escrito desde el área de maternal, educadoras y EA aproximan un modo de comprender el juego en la Red, destacando su potencia para el conocimiento y aprendizaje, imaginación y recreación, capacidad simbólica, expresión y elaboración de situaciones:

Sostenemos la propuesta “Basada en el Juego, centrado en el niño y niña” porque cuando los chicos y chicas juegan:

Exploran los elementos de juego. Experimentan. Deducen cosas por sí mismos. Les fomenta la creatividad y su capacidad para resolver problemas. A través del juego se puede empezar a conocer las letras, las palabras y los números, las poesías, las canciones. Desarrollan fuerza y coordinación. Expresan sus emociones de manera positiva y les permite expresar sus sentimientos. Actúan y asumen diferentes roles, aprenden la igualdad en la diversidad. **Pero además, mediante el juego aprenden a relacionarse con los demás y a sentirse bien con ellos/as mismos.** Aprenden a respetar turnos, a compartir, a colaborar. Desarrollan lazos de amistad con otros. Adquieren un mayor respeto hacia su persona y aprenden a tratar a los demás con respeto.



Imagen del cuadernillo “Abriendo el Juego” (RED ANDANDO, 2016:10)

En la publicación mencionada, explicitan con distintos términos las propuestas de juego, refiriéndose también a diferentes tipos de juego: juego libre, juegos de mesa, juego heurístico, juegos de psicomotricidad, juegos de dramatización y juegos de construcción. A su vez, se realizan sugerencias en torno a cómo organizar los espacios y materiales, destacando la importancia de los sectores y escenarios de juego: “(...) organizar los espacios de manera que los chicos y las chicas tengan la oportunidad de actuar libremente, tomando iniciativas para jugar (...) se puedan mover con autonomía y elegir los sectores de juego” (RED ANDANDO, 2016: 10).

⁸ En adelante NNA.

No sólo en el texto, sino también en reuniones de educadoras y EA, como en charlas informales, se hace mención a la recuperación de los aportes de Emmi Pikler, respecto del valor de la autonomía infantil, promovida desde la primera infancia.

En este sentido, la mirada en torno a las infancias, con especial valoración de su autonomía e iniciativa, reconoce que forman parte activa de las relaciones sociales, que modifican con su presencia y acción los espacios, tiempos, condiciones materiales y simbólicas, vinculado a su capacidad de agencia social, lo que permite encontrar alternativas frente a los discursos que universalizan, despersonalizan y cosifican a las infancias (SZULC, 2006).

Por su parte, en videos institucionales, niños y niñas expresan qué les gusta de ir a los centros comunitarios:

“Nos divertimos; voy a jugar con amigos y compañeros; jugamos, siempre jugamos a la mancha, a las escondidas; siempre nos divertimos, jugamos cada día; hay juguetes; me gusta jugar al vóley; jugar a la pelota; jugar con todos los juegos; saltamos la soga; jugamos a la cocinita; jugamos con masa y también con muñecas; jugamos al tobogán (Niños y niñas, Registro fílmico de la Red, 30/08/2018)”⁹

Afirman que los centros comunitarios son espacios de juego, y refieren a ciertas dificultades que existen en sus barrios para jugar en el espacio público, por ejemplo en las plazas. Algunas niñas señalan que “no hay juegos”, y varones contentos cuentan que “hay canchas de básquet y se puede patinar”. (GARCÍA, 2019: 203)

El juego y las relaciones entre educadoras comunitarias y familias

Entre los años 2017 y 2019 las educadoras y el EA, desarrollaron un nuevo proceso de escritura colectiva, publicando el libro “Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas” (2020). Allí, presentan reflexiones en torno a las *propuestas lúdicas*, como “un modo de propiciar la diversidad” (p.17) y en los relatos dan cuenta del lugar del juego en la vida de los centros:

“Hace ya varios años sostenemos y repetimos un ritual, que es la realización de una jornada de juegos (...) nos pareció bueno que los pibes, junto a sus familias, compartan y disfruten de lindos momentos juntos (...) ¡Nunca nos deja de sorprender la cara de felicidad que hay en los pibes! Quizás porque no solo están compartiendo un encuentro de juego junto a sus pares, sino también con alguien de su familia” (Relato del Centro SK, en GARCÍA, 2020: 25-26)

Educadoras de otro Centro, relatan cómo el juego forma parte del período de inicio:

“(...) decidimos planificar un encuentro de juego, para darles una bienvenida diferente. Deseábamos construir un clima de diversión y reflexión, que fuera un puente para contarles la importancia del juego en los primeros años de vida de los niños. Queríamos transmitirles que el juego es una de las actividades esenciales del desarrollo y es uno de los medios por los cuales los niños expresan sus sentimientos, miedos, intereses y fantasías (...) Se escuchaban risas, aliento para los jugadores, y se comenzaban a desdibujar la seriedad y rigidez de los rostros” (Relato del Centro SC, en GARCÍA, 2020: 46)

⁹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=usRL9sSCOKE>

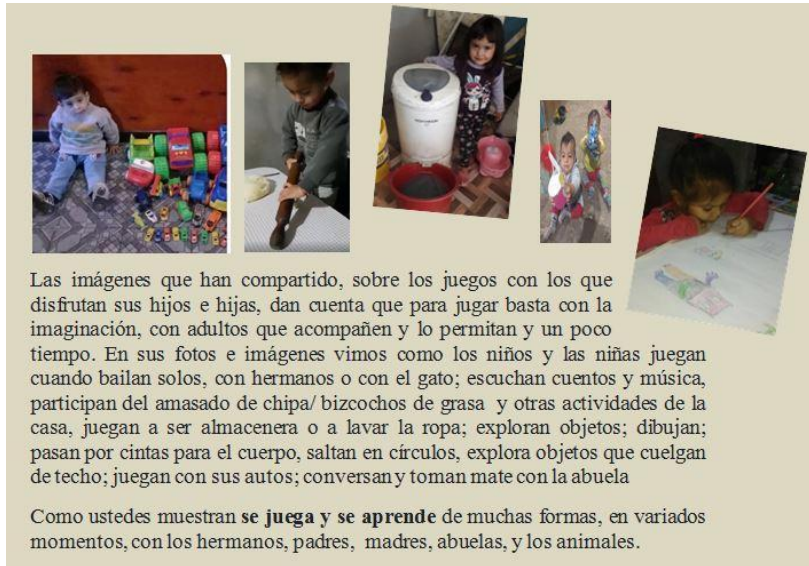
Los relatos ponen en evidencia que las propuestas de juego realizadas desde los centros en comunicación con las familias, se encuentran en un marco relaciones de proximidad, vecindad, fluidez y flexibilidad de tiempos y espacios (SANTILLÁN, 2016) y el juego aparece allí como modo de acercamiento y distensión que posibilita la construcción de confianza.

Tal como se presentó más arriba, la pandemia significó nuevos desafíos, entre ellos la organización del trabajo mediado por tecnologías y la comunicación con niñeces y familias a través de otros medios. Educadoras y EA se encontraron enfrentando múltiples problemáticas, sanitarias, económicas, ambientales, educativas, tecnológicas, vinculares y subjetivas en los barrios. La excepcional coyuntura, evidenció búsquedas de soluciones colectivas y colaborativas, fuertes lazos entre educadoras y familias vinculadas a la Red, con gestos afectuosos y atentos para acompañar los modos en que las niñeces fueron transitando el aislamiento. La comunicación diaria permitió conocer un poco más uno y otro ámbito por donde circulan las niñeces y poner de manifiesto el lugar del juego en la vida cotidiana.

Formando parte del dispositivo *Aprendo en casa*, hacia 2020, una de las primeras actividades presentadas por las educadoras de maternal fue la de registrar y compartir entre los/as adultos/as a cargo de los cuidados y la crianza, los juegos de los niños y niñas en sus hogares, lo que significó una invitación a que muchos/as adultos/as se detuvieran a observar el juego y tener intercambios con las familias respecto al tema, realizando devoluciones que valoraban el compartir de las familias y aportaban perspectivas acerca del juego y el jugar con niñas y niños.



Flyer enviado a las familias de los grupos de maternal, 03/2020



Flyer enviado a las familias de los grupos de maternal 03/2020

Más allá de la pandemia, las comunicaciones desde los centros comunitarios con las familias se orientan hacia el acompañamiento en la crianza de niños y niñas. En este sentido, los juegos están presentes en la crianza como parte del proceso sociocultural de humanización, de “*construcción de la persona*”, que los introduce en las relaciones sociales y en los significados culturales definidos por las sociedades; crianza, que es al mismo tiempo un proceso material y simbólico (COLANGELO, 2014).

Con la vuelta a la presencialidad en 2021, pudimos conocer algunos centros y participar de instancias de acompañamiento en terreno por parte del EA. En uno de los centros (CP) en la reunión de acompañamiento trabajaron respecto a la presentación de un proyecto para la obtención de un subsidio que permitiera adquirir materiales lúdicos. Las educadoras manifestaron su interés por *salir con los juegos al barrio*, contando con un *carrito* para trasladar los materiales.

Asimismo, registramos que el juego también se hizo presente en la festividad del Día de la niñez en agosto de 2022, donde los centros comunitarios se organizaron para llevar a cabo una jornada con espacios de juegos en simultáneo, obra de títeres, presentación de ballet de danza folklórica y espectáculo musical. En la plaza frente al Centro SK, gran cantidad de niñas, niños y sus familias circularon por los distintos espacios, jugando y celebrando.

En charlas informales con educadoras y EA, se pone de manifiesto que niñas y niños son pensados *formando parte de relaciones*, que sus acciones y modos de expresarse tienen lugar dentro de relaciones familiares, barriales, comunitarias, no pudiendo ser considerados de manera abstraída de ese contexto.

Los juegos: condiciones materiales, interacciones y prácticas

El análisis de las imágenes enviadas por las familias en 2020 plantea una serie de interrogantes: ¿qué características tienen esos juegos? ¿en qué condiciones, relaciones e interacciones se desarrollan? ¿Cómo los juegos de niños y niñas afectan los espacios, tiempos y acciones de la vida cotidiana? ¿Qué miradas de niñez se relacionan con las propuestas y prácticas lúdicas?

Las fotografías recopiladas constituyen registros muy valiosos, ya que las mismas permiten conocer y analizar algunos de los juegos que tuvieron y tienen lugar en el ámbito doméstico, los materiales lúdicos y juguetes con los que juegan los niños y niñas, así como también la disposición de los espacios y disponibilidad de los/as adultos/as.



Fotos tomadas por las familias de niños y niñas jugando en sus casas

Las fotografías y videos compartidos, presentan distintos tipos de juego y con diversidad de materiales, entre juegos de dramatización y de construcción donde se despliegan la imaginación, la capacidad simbólica, transformando espacios y situaciones (SARLÉ, 2016).



Fotos enviadas por las familias a educadoras de maternal de niños jugando a construir

Se registra el área de juego delimitada con telas o frazadas colgadas como cortinas, con sillas, con almohadones, con alfombras o mantas. Juegos creados a partir de materiales como: cajas, neumáticos, telas, cajones de madera, cajones plásticos, botellas plásticas, entre otros. También se observan juguetes: autos, camiones y aviones plásticos, muñecas, cocina plástica, pelotas, peluches, móviles, etc.

Al respecto, destaca Pelegrinelli (s/f) que, en ocasiones, sobre los juguetes (en tanto concepto y estética) existe una mirada un tanto inocente, con igual idealización que se mira

a la infancia desde una concepción moderna. Tomando en cuenta la trama cultural y de relaciones de poder en que se inscriben los juguetes, la autora señala que son productos de la sociedad industrial y del mercado y, como tales, soporte de deseos, de aspiraciones y de mandatos, marcando pautas de vida y de socialización, relacionados con los modos sociales de construcción de distinción, de circulación y de distribución de bienes materiales y simbólicos.

Los registros durante las observaciones participantes en los centros comunitarios y en los grupos de Facebook, dan cuenta de una gran diversidad de juegos en la vida cotidiana:



Registro fotográfico de espacios del Centro CF ambientado para la fiesta de fin de año (21/12/2021)

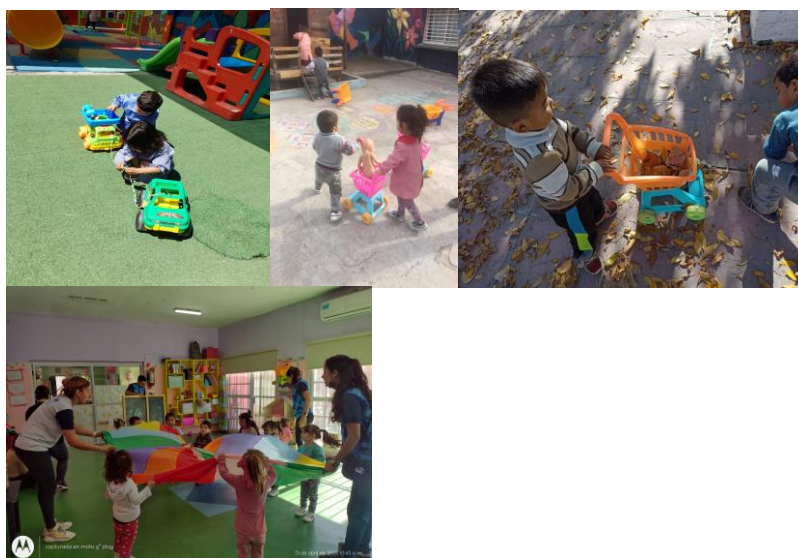


Foto 1: Niños jugando en el centro CF

Foto 2: Niño y niñas jugando en el centro SK

Foto 3: Niños jugando en el centro SB

Foto 4: Niños, niñas y educadoras jugando en el centro EE

La participación en actividades de algunos centros comunitarios y en festividades de la Red, permite encontrar que las educadoras preparan escenarios de juego, en las salas, patios y plazas, disponiendo los materiales para distintos tipos de juego, pero luego son los niños y niñas quienes eligen con qué y cómo jugar. En este sentido, Scheines (1998) advierte que en el contexto de situaciones de vida difíciles y displacenteras para los niños, marcadas por la impotencia, el juego alivia esa sensación, debiendo los adultos no ejercer poder a través del juego.

En este sentido, se vuelve fundamental, continuar participando y dialogando con niños, niñas y adultos, acerca de la experiencia de juego. Siguiendo a Enriz (2011), la experiencia transforma a los sujetos y los grupos, reconociendo la práctica de juego como dimensión central de producción de saber, de organización social y de construcción de experiencias, superadoras de lo cotidiano.

Juego y aprendizaje: más allá de las dicotomías

Durante la pandemia, educadoras de los grupos de infantes y EA se organizaron para elaborar cuadernillos de actividades. Allí también el juego tiene un lugar, en este caso vinculado a la enseñanza y al aprendizaje de la alfabetización, de matemática, orientación espacial, reconocimiento visual. En la presentación de los cuadernillos sostienen:

“Tenemos ganas de abrazarlos, de conversar, de escucharlos, y de jugar con todos y cada uno. (...) Para seguir estando juntos a la distancia, les mandamos este cuaderno, que es de y para ustedes. (...) ¡Hay muchas actividades para que sigan aprendiendo a leer, escribir, sumar y restar, a través de juegos, recetas de cocina, dibujos, cuentos, poesías y adivinanzas! Nos parece importante contarles que, aprender a escribir y contar, es un proceso que lleva mucho tiempo y que hay que combinarlo con situaciones de juego, con la participación de actividades de la vida cotidiana y con las propuestas en los cuadernos, para que no se aburran y que no copien letras o números de memoria” (RED ANDANDO, 2021, Cuadernillo 4)

Entre los juegos que se propusieron se encuentran: bolos, lotería de animales, juegos de memoria, rayuela, ta-te-ti, metegol, ahorcado, etc. Se registra que los juegos tienen la posibilidad de ser realizados con materiales con los que muchas familias cuentan o bien los provee el mismo cuadernillo.

¡ATRÁS DE TODO, HAY PARA PINTAR Y ARMAR UN JUEGO DE MEMORIA DE ANIMALES!

EL JUEGO DE LA MEMORIA SE COMPONE DE FICHAS REPETIDAS QUE SE COLOCAN MEZCLADAS SOBRE LA MESA CON LA FIGURA HACIA ABAJO. COMIENZA UN PARTICIPANTE DANDO VUELTA PRIMERO UNA FICHA Y LUEGO OTRA TRATANDO DE ENCONTRAR LA MISMA. SI LO CONSIGUE TOMA LAS DOS FICHAS Y SIGUE JUGANDO. ¡GANA QUIEN MÁS PARES JUNTA!

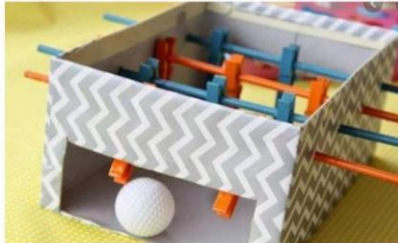
ES UN JUEGO
QUE PERMITE
DESARROLLAR LA
MEMORIA,
ORIENTARSE EN EL
ESPACIO Y EL
RECONOCIMIENTO





¡A JUGAR A LA LOTERIA DE ANIMALES QUE ESTÁ DETRÁS!
CADA JUGADOR TIENE UN CARTÓN, Y UNO ES EL QUE
CANTA LOS NÚMEROS Y ANIMALES: "DOS PERROS". PONGO
UN POROTO O PAPELITO SI LO TENGO. GANA EL PRIMERO
QUE LLENA TODO EL CARTÓN Y GRITA: CARTÓN LLENO.

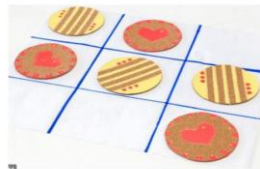
¡HACE UN TIEMPO QUE EL FUTBOL ES COSAS DE CHICOS Y CHICAS! CON ALGUIEN QUE
ESTÉ EN CASA, LES MOSTRAMOS UN METEGOL PEQUEÑO, ¡PARA JUGAR EN CASA!



25

¿SABES JUGAR AL T A T I?

SE JUEGA DE A DOS JUGADORES. CADA UNO TIENE TRES FICHAS DIFERENTES. EL OBJETIVO
ES LOGRAR UBICAR LAS TRES FICHAS EN DIAGONAL (/) O DE FORMA RECTA (_).
COMIENZA UN JUGADOR, Y LUEGO SIGUE EL OTRO (SE JUEGA O MUEVEN LAS PIEZAS UNO A
LA VEZ). SE PUEDEN MOVER HACIA ARRIBA, ABAJO, DERECHA, IZQUIERDA Y EN DIAGONAL.
PODER DIBUJARTE EL TABLERO EN UN CARTÓN, Y HACER FICHAS CON TAPITAS, BOTONES, ¡O
CARTONES PINTADOS CON DIFERENTES COLORES!



Imágenes de los juegos propuestos en los cuadernillos para grupos de 4 y 5 años

Las actividades sugeridas en los cuadernillos, permiten revisar una de las tensiones presentes en el campo educativo, respecto de las relaciones entre juego y educación, juego y aprendizaje. Distintos autores del campo educativo (BROUGERE, 1998; SARLÉ, 2006, 2016, RODRÍGUEZ SÁENZ, 2016) cuestionan las posiciones dilemáticas de “jugar por jugar” y “jugar para”, repensando el juego como modo de plantear otras actividades al mismo tiempo que en sí mismo, como contenido de alto valor cultural.

De acuerdo con Brougere (1998), el juego es como hecho cultural, no una actividad innata, sino asunto de relaciones interindividuales, que presupone un aprendizaje social. Afirma el autor, que a jugar se aprende, y que el juego implica aprendizajes relacionados con la posibilidad de elección y, por ello, puede vincularse con un acto de libertad, donde salimos de nuestros roles y obligaciones, para entrar en otro tiempo y espacio de mayor libertad.

Volviendo a Enriz (2011), en el campo de la Antropología, los estudios de los juegos se desarrollaron asociados a la noción de cultura y al devenir de sus transformaciones. Cultura entendida como entramado complejo de representaciones simbólicas, prácticas, discursos e instituciones que se producen, reproducen y circulan en sociedad, y consecuentemente el sistema de significados que éste supone (WILLIAMS, 1980; DU BOIS, 1959, citados por ENRIZ, 2011). Destaca la autora, que la producción, reproducción y reinención de la cultura encuentra un momento particular en la infancia donde ciertos conocimientos se piensan como primeros en el tiempo, cobrando sentido la idea de adquisición en contextos determinados y sociedad particular.



En este sentido, en el ámbito educativo en sentido amplio, aparece una tensión relacionada con los tipos de juego y la clasificación por edades. Algunos supuestos difundidos desde el campo de la psicología, fundamentalmente de tipo evolutiva, han promovido una clasificación demasiado rígida en torno a las habilidades de las personas según edad, estableciendo normas que redundaron en jerarquizaciones, regulaciones y control de ciertos grupos sociales (BURMAN, 1998). Rabello de Castro (2001) propone mirar críticamente y problematizar la tradición hegemónica que indica lo que el niño puede realizar (y cómo) y lo que todavía no puede. Sostiene que esta tradición se legitima por el discurso universalizante del progreso/desarrollo/maduración de la trayectoria de cada sujeto humano.

Por otro lado, la perspectiva de Educación Popular asumida por las educadoras de la Red, presenta desafíos, en tanto se trata de procesos político-pedagógicos en determinados contextos socio históricos, impulsados hacia la emancipación y transformación, desde una perspectiva ética, que se proponen el desarrollo de capacidades transformadoras de las personas (JARA HOLLIDAY, 2020). Desde la educación popular, sostienen Korol y Algava (2006), el juego, surge como consecuencia de un proceso de libertad y de su proyecto político creador y desafiante, de acciones donde se resignifican y resimbolizan aspectos de la realidad, posibilitando el encuentro de cuerpos y pensamientos, sentimientos y actos.

Pistas para continuar...

El acercamiento a las propuestas de los centros comunitarios de la Red Andando permite comprender, con perspectiva histórica, los procesos identitarios y organizativos en su carácter dinámico y relacional. Aproximarnos y observar desde adentro, las acciones desarrolladas, a su vez, posibilita participar de modos de construcción, resolución y búsqueda de soluciones políticas, de tipo colectivas y territoriales.

Los acuerdos y procesos formativos promovidos por el EA, dan cuenta de miradas, que se van modificando, en torno a las infancias, las familias, la educación, la crianza y los cuidados, y que actualmente se plantean como alternativas a las perspectivas universalizantes, normalizadoras y esencializadas de las comunidades y las niñeces, reconociendo su capacidad de agencia social.

Por otra parte, la concepción del juego como práctica social y experiencia, en contextos de diversidad y desigualdad social, posibilita correrse de lógicas binarias que oponen: juego adulto - juego infantil; juegos de mujeres - juegos de varones; juego - aprendizaje; juego - trabajo. Asimismo, las propuestas lúdicas en ámbitos comunitarios constituyen posibilidades de potenciación de la participación de las niñeces, favoreciendo la introducción, transmisión y transformación de los sujetos en relación con los símbolos y significados culturales.

En lo sucesivo se continuará indagando en los sentidos, prácticas y experiencias respecto al juego que tiene el equipo de acompañamiento, los y las educadores, niños, niñas y adultos/as a cargo de la crianza, con el objetivo de aportar al debate respecto de la relación entre juego, crianza y educación popular. Analizar las propuestas lúdicas en el marco de una organización comunitaria, deja abiertos algunos interrogantes que requieren ser profundizados en otras instancias investigativas: ¿Qué juegos, juguetes y prácticas lúdicas son reconocidas por educadores, niños y niñas? ¿Cómo se expresan las particularidades



comunitarias y territoriales en las propuestas lúdicas? ¿Cómo se produce el diálogo intergeneracional e intercultural en dichas propuestas? ¿Cómo son las experiencias y vivencias de juego que tienen los bebés, niños y niñas en su vida cotidiana en los centros comunitarios y en los diferentes espacios por los que circulan?

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Roma: Nottetempo, 2006.
- ALGAVA, M. (2006) Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la Educación Popular. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo, 2006.
- BARNA, A. (2012) Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Año 16. Nº 29.
- BROUGERE, G. (1998) Juego y Educación. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- BURMAN, E.: (1998) La deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Madrid: Visor, 1998.
- CARBALLEDA, A. (2012) “La intervención en lo social. exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales”. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- CERTEAU, M. (1990). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana, 1990.
- COLANGELO, A. (2014) La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez. Hospital El Dique, Ensenada.
- DI PROSPERO, C. (2017) Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia. Revista Virtualis, Vol.8, núm. 15, 2017.
- ENRIZ, N. (2011) Antropología y juego: apuntes para la reflexión. Cuadernos de Antropología Social Nº34.
- FAJN, S. (2020) Jugar en la primera infancia: proyectos institucionales en contextos diversos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FONSECA, C. y CARDARELLO, A. (1999) Derechos de los más y menos humanos. Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 5, Nº 10.
- GARCÍA, A. (2020) ¿Los centros comunitarios, un lugar para niños pobres y vulnerables? Primeros acercamientos etnográficos con niños y niñas para conocer los sentidos y significados que atribuyen a los Centros Comunitarios de la Red Andando. Revista Runa, 4 (1).
- (2020) Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas. Luján: EdUNLu, 2020.
- (2016) Abriendo el Juego. Primera Infancia. Moreno: Red Andando.
- GARCÍA, A. (2021) Aprendo en casa. Una mirada retrospectiva, entre educadoras y equipo de acompañamiento, acerca de un dispositivo de intervención educativo-comunitario de la Red Andando. Revista RIIIE, Año 12 (16).



- GARCÍA, A. Y ROSALES, L. (2017) De madres cuidadoras a educadoras populares. Revista Voces del Fénix, N° 66.
- GUBER, R. (2016) La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.
- FOUCAULT, M. (1977). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- INTERREDES (2019). Identidades de las organizaciones comunitarias y las educadoras y educadores de Inter -redes. Buenos Aires.
- JARA HOLLIDAY, O. (2020) La educación popular latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas. CABA: El colectivo, 2020.
- LAHIRE, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de Antropología Social, vol 16.
- MARTIN, P. (2016) Los Centros Comunitarios: una alternativa de atención a la infancia. Entrevista a Ana Gravina y Luján Rosales. En: Kaufmann, V. y otros. "Primera infancia". Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- NICASTRO, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Educación, Lenguaje y Sociedad. (15), 1-4. Disponible en:
DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151508>
- PELEGRINELLI, D. (s/f) Sobre el juego y los juguetes. Disponible en:
<https://mimanualparanivelinicial.files.wordpress.com/2018/03/sobre-el-juego-y-los-juguetes-daniela-pelegrinelli.pdf>
- RABELLO DE CASTRO, L. (2001) Infancia y Adolescencia en la cultura del consumo. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2001.
- RODRÍGUEZ SÁENZ, I. (2008) El juego como contenido. En: Sarlé, P. (comp). (2008) "Lo importante es jugar". Rosario: Homo Sapiens, 2008.
- SANTILLÁN, L. (2016) Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En: Kaufmann, V. y otros. "Primera infancia". Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SARLÉ, P. (2016) La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación. Revista RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil). Vol. 5 N° 2.
- (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- SCHEINES, G. (1998) Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires: Eudeba.
- SZULC, Andrea (2006), "Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles' ". En Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Wilde, G. y P. Schamber (Eds.). Buenos Aires: Editorial SB, Colección "paradigma indicial".

