

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado

PRIMERA INFANCIA Y JUEGO EN PANDEMIA

Monografía

Autora: Romina Queijo

CI: 5.471.795-2

Tutora: Asist. Mag. Paola Silva

Revisora: Asist. Mag. Alejandra Akar

Montevideo, abril 2022

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Resumen	4
Introducción	5
I.	
Fundamentación	7
II.	
Antecedentes	8
III. Desarrollo teórico	13
III 1. Primera Infancia como período trascendente del desarrollo humano.....	13
III 2. Implicancias del COVID 19 en Uruguay.....	15
2.1. Primera Infancia en contexto de COVID 19.....	18
III 3. Juego en la Primera Infancia.....	21
3.1. Juegos corporales / Juegos de crianza.....	24
III 4. Los adultos en el juego infantil	27
III 5. Rol del psicólogo en contexto de emergencia sanitaria	31
IV. Reflexiones finales	35
V. Referencias bibliográficas	37

AGRADECIMIENTOS

“Uno mira hacia atrás con agradecimiento a los maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos humanos. El plan de estudios es tanto la materia prima necesaria, pero el calor es el elemento vital de la planta en crecimiento y para el alma del niño”.

Carl Jung.

Gracias:

a mi pareja, mis amigos, compañeras/os , familia, y a Paola por apoyarme y acompañarme durante todo este proceso que fue y es tan importante para mí.

RESUMEN

El presente trabajo monográfico se realiza en el marco de la fase final de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UDELAR), a fin de dar cumplimiento a la currícula del Plan de Estudios 2013, para la obtención de la titulación.

El mismo tiene por objetivo reflexionar sobre la Primera Infancia en el contexto actual, de tránsito de la Pandemia (2020-2022), con énfasis en la importancia del juego como uno de los mediadores de expresión de las experiencias vividas.

Los primeros años de vida suponen un momento evolutivo de relevancia, en tanto la trascendencia de los procesos que allí ocurren se constituyen en base de los aprendizajes adquiridos en el marco de las relaciones con otros, consigo mismo y con los objetos del entorno.

Desde allí, el juego constituye una escena de expresión de las vivencias, necesidades, intereses, miedos, emociones e interiorización de la vida cotidiana, siendo el escenario actual un potencial mediador de los sucesos transitados.

Por tanto, la producción teórica hace un recorrido por ciertos consensos nacionales e internacionales respecto de la Primera Infancia, interconectados con aspectos centrales de la emergencia sanitaria a raíz de la Pandemia global por el COVID-19.

Se aborda la dimensión del juego fundamentada en los aportes de Calmels (2001), sobre sus desarrollos respecto de los juegos corporales como aquellos presentes en la crianza, con capacidad estructurante de la subjetividad de niños/as en un marco interactivo con otros.

Desde allí, el rol de los adultos constituye un aspecto central, dado que la ludicidad, particularmente en el primer año de vida, requiere de una construcción diádica y dialógica.

Por tanto, la Psicología como disciplina de referencia de la subjetividad, constituye un escenario privilegiado para aportar al desarrollo y bienestar infantil, en un marco de incertidumbre en la continuidad de los lazos sociales construidos con base en la necesidad del distanciamiento social planteado.

PALABRAS CLAVES: Primera Infancia – Juego - Pandemia

INTRODUCCIÓN

La monografía que se presenta, constituye la instancia formativa en el marco de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, donde la elaboración del Trabajo Final de Grado es el eslabón final del Ciclo de Graduación correspondiente al Plan de Estudios 2013.

La producción alcanzada es el resultado de un proceso de aprendizaje personal, acompañado por una referencia docente, que oficia de interlocutor sobre la temática privilegiada y que en tal caso se encuentra a cargo de la As. Paola Silva. Dicho proceso implica un trabajo crítico-reflexivo sobre los referentes teóricos considerados, así como la construcción personal sobre una temática que convoca a pensar al sujeto y su contexto.

El trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la Primera Infancia en el contexto actual, de tránsito de la Pandemia (2020-2022), con énfasis en la importancia del juego como mediador de las experiencias vividas. Su elección se sustenta en el interés personal por la Primera Infancia, construido a lo largo de diversos recorridos formativos en la carrera, donde los conocimientos generados han enriquecido los aprendizajes alcanzados.

Cuando se orientó la selección de material surgieron algunos cuestionamientos acerca de : ¿Cómo afectó la crisis mundial en el proceso formativo de niños/as de 0 a 6 años?, ¿Qué rol desarrollaron los adultos en la crianza?, ¿Qué espacio y formas tiene el juego en los hogares?, ¿Cómo el contexto de miedo, incertidumbre e interrupción abrupta de lo educativo formal, incidió en la emocionalidad de los más pequeños?, ¿Qué aportes puede brindar la Psicología en ello?

Desde allí, el siguiente trabajo busca aportar a una temática de forma situada, analizando algunos de los aspectos que se entienden relevantes en el escenario de la crianza en casa, durante un tiempo y espacio marcado por la incertidumbre y donde los recursos personales, relacionales y contextuales offician de soportes fundamentales para su tránsito.

Por consiguiente, la monografía se estructura mediante los siguientes apartados, donde se pretende hacer una articulación teórico-técnica fundamentada en la priorización de la atención y educación de la Primera Infancia, en tanto período crucial de la vida de todo sujeto presente y futuro.

Se aborda la relevancia de la Primera Infancia como tiempo evolutivo donde garantiza los derechos favorecedores del desarrollo y, donde el juego es uno de los privilegiados a

sostener en tiempos de pandemia como vía de acceso a las vivencias y emociones personales.

Seguidamente, se contextualiza el fenómeno que se transita, problematizando algunas medidas planteadas que condicionan la cotidianeidad de niños/as y las familias. Progresivamente el tiempo irá mostrando los niveles de incidencia en el desarrollo social, cognitivo, motriz, lingüístico y emocional ocurridos.

Se trabaja sobre la noción general del juego, con énfasis en el encuentro con el otro como marco social de construcción vincular y afectiva, de conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo; donde progresivamente se avanza en la curiosidad, autonomía y confianza para aprender. Así, se privilegian los desarrollos de Calmels (2001) para abordar los juegos corporales/crianza como habilitantes del placer compartido y elaboración de la vida cotidiana, donde el rol de los adultos es fundamental para la atención y disponibilidad que los niños/as necesitan y requieren.

Finalmente, se proyectan algunos aportes posibles desde la psicología como disciplina a fin, para explicar las emociones y sentidos experimentados durante el tránsito de vida en pandemia.

I. FUNDAMENTACIÓN

A lo largo del recorrido formativo transitado surge el amplio interés por la Primera Infancia, siendo posible la participación en diversas experiencias curriculares que aportan a la generalidad de los aprendizajes que me enriquecieron como posible profesional de la Psicología.

Así, en 2017 la participación en el Espacio de Formación Integral “Intervenciones en Educación Inicial” permitió la aproximación a las vivencias de niños/as, familias y personal de un Jardín de Infantes Público de Montevideo, donde la tarea se centró en construir el rol de observadores participantes en cada una de las acciones desarrolladas, siendo una experiencia enriquecedora y motivadora.

En este marco, se visualiza al juego como herramienta mediante la cual se expresan las emociones, fantasías, y representaciones de niños/as y su vinculación con el entorno relacional y/o material. Desde el nacimiento los niños/as experimentan constantes aprendizajes a partir de las interacciones consigo mismo, con los otros y con los objetos.

Por otro lado, la cursada de optativas centradas en el cuidado parental y desarrollo socioemocional en la Primera Infancia, así como en la construcción de la participación en dicho período, posibilitaron el acercamiento a la relevancia de las construcciones afectivas en los primeros años de vida, así como el conocimiento de perspectivas de políticas públicas orientadas a la promoción y protección de derechos participativos.

El año 2021 implicó el recrudecimiento de la Pandemia por el COVID-19, siendo un escenario de altísima complejidad e incertidumbre que atravesó o que trajo la vida cotidiana de las personas y donde particularmente las infancias han sido invisibilizadas desde las acciones promovidas para su protección, con un claro énfasis en la atención sanitaria omitiendo la integralidad que supone el desarrollo humano.

El ambiente que rodea a los sujetos y particularmente a niños/as pequeños, es de suma importancia para el desarrollo, en tanto la mutua influencia de ambos transversaliza las subjetividades individuales y colectivas, de allí que el contexto de la Pandemia marcado por contagios, enfermedades, incertidumbres (económicas, laborales, habitacionales, políticas, entre otras) implicó cambios en la cotidianeidad de las familias, las instituciones educativas y en el mercado laboral incidiendo directamente en la vida de niños/as.

Por tanto, el presente trabajo pretende visibilizar la trascendencia de las emociones suscitadas en el marco de esta situación, donde las relaciones niños/as-adultos se ven interpeladas, y el juego puede ser un mediador de tales construcciones, así como vía de

expresión e internalización de nuevas experiencias cotidianas.

II. ANTECEDENTES

La vida infantil no se puede concebir sin la existencia del juego, dado su importancia para el desarrollo del individuo, en la medida que responde a las necesidades de niños/as de mirar, tocar, curiosear, experimentar, saber, expresar, crear, soñar e imaginar. Es un impulso que ayuda a descubrir el mundo que le rodea, así como progresivamente ir aceptando normas y pautas de convivencias con el/los otro/s ; de modo que interioriza los sentidos de perder, ganar, esperar turnos, ceder, cooperar y compartir (Marín, 2009).

El juego posibilita el crecimiento, la inteligencia, afectividad y socialización, siendo un proceso socioeducativo que genera satisfacción, disfrute, a la vez que permite exteriorizar miedos, angustias y preocupaciones íntimas mediante las diversas formas que el mismo alcanza, por ejemplo: juego de la mamá y papá, el doctor, historietas, personajes, etc.

Para el desarrollo del juego es fundamental tener confianza y seguridad en sí mismo, en tanto se desarrollan funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales necesarias para tener un crecimiento acorde y saludable, a la vez que requiere de tiempo, espacio y la presencia de otro/s que habiliten su expresión (Marín, 2009).

En este sentido, la emergencia sanitaria implicó para algunas familias mayor tiempo de estar en casa, donde la organización que los adultos referentes lograron establecer se tornó en un tema clave para la convivencia familiar. Tal requerimiento constituye una posibilidad para compartir momentos cotidianos, que antes podían verse limitados por la vida laboral de los padres, la asistencia a centros educativos por parte de los niños/as, entre otras situaciones.

Por ejemplo, en 2018 se realizó una Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS) en la cual se revelaron resultados de los diferentes hogares con respecto a los momentos compartidos en las comidas entre padres e hijos. Es así que el 70% de los niños y niñas vivían en hogares donde tenían una rutina establecida con respecto a las comidas y sus horarios. La mitad de los niños compartían entre 2 y 4 comidas con alguno de los integrantes de su núcleo familiar. La cena es el tiempo de comida donde más sucede el encuentro. La inseguridad alimentaria se observa en los hogares de menor ingreso (ENDIS, 2018).

No obstante, como expresa Giorgi (como se citó en IIN OEA, 2020) se visibiliza cierta dificultad en la presencia de adultos disponibles y empáticos con la atención de niños/as en la realidad vivida. Los cambios en la rutina diaria, la necesidad de combinar la vida laboral

con el cuidado de los hijos/as afectó indudablemente la calidad de la atención y educación brindada, evidenciándose carencia de actividades lúdicas compartidas (con abuelos, padres, grupo de pares).

Pero, en este sentido, estas alteraciones pudieron establecer otros resultados más positivos en lo que respecta con el compartir rutinas ya que algunos adultos trabajaban desde el hogar.

En consonancia Cuevas-Parra y Stephano (2020) sostienen que:

Los niños y jóvenes se ven afectados de manera desproporcionada por el COVID-19 con el cierre de escuelas y la pérdida de acceso a su red de seguridad social. A medida que se extienden los confinamientos, cientos de millones de estudiantes dejan de recibir las comidas que se distribuían en la escuela, y muchos padres no pueden proveer alimentos por haber perdido sus empleos y medios de vida. El desplazamiento restringido y las comunicaciones interrumpidas han impedido que los niños y jóvenes se pongan en contacto con amigos y familiares, provocando confusión, ansiedad y desesperación. Ya hay informes que sugieren que el aislamiento y el confinamiento ponen a los niños en mayor riesgo de violencia doméstica y otras formas de abuso, como la trata de niños, el trabajo infantil y el abuso infantil en línea. (p.10)

La necesidad del confinamiento y retiro de los espacios sociales, puso en evidencia diferentes circunstancias que sucedían en lo cotidiano, donde niños/as pequeños han requerido de cuidados a tiempo completo, compartidos en su generalidad, con la vida laboral de los adultos y los quehaceres domésticos, en tanto es un tiempo que implicó la interrupción de los escenarios educativos.

Las organizaciones y el funcionamiento familiar en el marco de la situación de emergencia ha supuesto de los más diversos desafíos, y, dependiendo de los recursos individuales, relacionales y contextuales variados han sido las formas de transitarlo. Así algunos fenómenos presentes en la vida cotidiana previo a la pandemia, se vieron complejizados y agudizados en este nuevo escenario social, económico y político.

Con respecto a la violencia intrafamiliar en los hogares, en 2018 disminuyó el empleo de métodos violentos como forma disciplinaria en las familias, pasó del 60,6% al 52,5% entre niños y niñas de 2 y 4 años. El descenso se registró en la agresión psicológica y física, en cuanto a la violencia severa permaneció estable. Pero, el contexto de pandemia hizo que la violencia intrafamiliar reaparezca aún más (ENDIS, 2018).

Por otra parte, el uso de la tecnología ha sido imprescindible en esta crisis mundial, lo que trajo consigo beneficios centrados en el sostenimiento de la vida educativa, laboral, entretenimiento y la socialización familiar/con pares a distancia, entre otros. No debemos olvidar que en general existen complicaciones ligadas al uso excesivo de las tecnologías como forma de entretenimiento o para calmar a niños/as ante situaciones estresantes y/o desafiantes. En este contexto se ha utilizado ese mecanismo de modo recurrente.

Según los estudios realizados por ENDIS (2018) respecto a las pantallas, el 100% de los niños y niñas estaba expuesto a pantallas, el 70% utilizaba dos horas o menos por día, mientras que el 14% durante tres o más horas al día y el 13% menos de una hora. Lo recomendado es máximo 2 horas por día dado que trae aparejado consecuencias negativas que afectan la salud física y psicológica (ENDIS, 2018).

Diversos estudios han dado cuenta de la relevancia del juego como excelencia privilegiada para expresar, conocer y elaborar las experiencias cotidianas en los primeros años de vida, siendo parte importante de las actividades lúdicas y desarrollo de las potencialidades del niño/a.

En consonancia encontramos los planteos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño/a que en su artículo 31 plantea "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes" (UNICEF, 2006, p. 23). La existencia de la Convención habilita el reconocimiento de garantizar la protección y desarrollo de los niños/as, por todos quienes son parte de los diversos entornos vinculados al desarrollo infantil (UNICEF, 2006).

Desde la Asamblea Mundial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP); celebrada el 28 de agosto de 2021, se sostiene que:

Las escuelas infantiles son lugares para el encuentro. La AEPI -Atención y Educación de la Primera Infancia- es fundamental para el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas y sus familias, no sólo para la adquisición de conocimientos sino también para el desarrollo emocional y físico, la socialización, el juego, así como también el cuidado integral de la salud. La emergencia sanitaria puso en evidencia la importancia de la función de protección integral que desarrolla la AEPI. Por ello, se ha ampliado el reconocimiento de su valor social y educativo. (p.1)

Por su parte, Calmels (2001) desde sus intervenciones y desarrollos teóricos construyó una perspectiva psicomotriz que muestra y valora la importancia de los juegos de crianza en la

Primera Infancia, poniendo el énfasis en el análisis de la relación corporal niño/a-adulto como base estructurante de la subjetividad, interiorizando una modalidad vincular y lúdica que se resignifica en cada nueva relación.

En relación con las prácticas de crianza y participación de los adultos en las actividades con los niños, en uno de cada diez hogares no hay libros infantiles, principalmente en hogares de bajos recursos. Con respecto a la lectura de un cuento o fragmento de libros, un 65% de los adultos realizan lecturas a los niños/as al menos una vez a la semana, mientras que el 19% leyó o contó un cuento a diario (ENDIS, 2018).

Por otra parte, el estudio dió como resultado que el 90% de los adultos acostumbraban a cantar canciones con los niños o enseñarles juegos (88%) ,el 59% de los niños/as jugaban con un adulto de forma cotidiana y diaria, a la vez que el 80% de los niños/as utilizaban los espacios públicos para ir a jugar (ENDIS, 2018).

Las lecturas de cuentos, libros y canciones son parte de la cotidianeidad de los niños/as y adultos, implicando muchas veces la participación de ambos y/o trascendiendo a juegos que canalizan emociones ambivalentes respecto del contexto de emergencia sanitaria.

Ahora la interrupción temporal del acceso a espacios de socialización (centros educativos, playas, plazas, espectáculos) significó una limitación importante en la vida cotidiana, viéndose restringida las posibilidades de movimientos corporales en su integralidad, a decir, desde lo motor, lingüístico, cognitivo, social y emocional.

Los estudios de Sarlé (2006) brindan aportes sobre el juego en el ámbito educativo, mostrando trascendentes orientaciones que vinculan lo lúdico en el marco de las intervenciones pedagógicas y didácticas en la Educación Infantil; siendo entendido el juego como un motivador de la enseñanza.

Flinchum (1988) destaca que el juego ayuda al niño/a a contar con la posibilidad de liberación de energías reprimidas, fomentando habilidades interpersonales para los encuentros en el ámbito social. Así, el juego no solamente favorece la liberación y expresión de emociones que le suceden a ese niño/a, sino también ayuda a liberar las energías reprimidas, energía en marco fisiológico y/o químico.

En 2001 la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la ciudad de Buenos Aires desarrollaron un programa llamado "juegotecas barriales", cuyos espacios se constituyen con base en la presencia de actividades lúdicas, juegos, juguetes, material lúdico, facilitadores lúdicos (adultos a cargo) y participantes (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat s/f). Desde allí se busca promover y garantizar

los derechos de los niños de la ciudad, haciendo hincapié en el derecho del juego, en el escenario del barrio, juegotecas, familia, escuela, plaza, ciudad. Parte de su tarea es también propiciar espacios de fortalecimiento del vínculo entre niños/as-adultos, a fin de construir relaciones afectivas seguras (ISSU, 2017).

En Uruguay la ONG JUGANDOANDO, viene desde 2013 desarrollando la propuesta Juegodromo, siendo un dispositivo grupal con el fin de desarrollar programas de bienestar y desarrollo humano, en un marco de prevención y promoción de la Salud Mental y Emocional en las personas (ONG JUGANDOANDO, s/f).

III. DESARROLLO TEÓRICO

III 1. Primera infancia como período crucial del desarrollo humano

La conceptualización de infancia ha supuesto transformaciones a lo largo del tiempo en consonancia a los diversos momentos sociohistóricos y culturales que la transversalizan. Es así que, el término infancia deriva del latín “infantia” que refiere a “mudo, incapaz de hablar, el que no habla”; marcando una idea de incompletud y dependencia del niño/a respecto al adulto. (Mantilla, 2017)

La mirada sobre los niños/as implicaba la indiferencia a sus expresiones y necesidades propias, marcado por la ausencia a ser escuchados, siendo invisibilizados por las formas de vestir, lenguaje y actividades adultas.

Jaramillo (2007) crea una línea del tiempo cronológica respecto a las concepciones de la infancia y su evolución histórica, donde se rescata que en el siglo XVI, los niños/as eran considerados como seres humanos inacabados, siendo entendidos como adultos pequeños.

En la actualidad existen modernas conceptualizaciones de la infancia, que en el enclave de los postulados de la Convención de los Derechos del Niño/a (Convención de los Derechos del Niño/a [CDN], UNICEF, 2006) sostienen una perspectiva de reconocimiento de los niños/as como sujetos de derechos, siendo derechos universales, indivisibles e interdependientes, donde la aplicación es para todos por igual, sin la existencia de jerarquías.

La CDN ha sumado la adhesión de 193 países que mediante su firma se comprometen a garantizar los derechos en ella expresados. A pesar de ello, en los últimos años, existen informes mundiales de UNICEF sobre la infancia, los que expresan una vulneración sistemática de los derechos de millones de niños/as en América Latina y otras partes del mundo (UNICEF, 2006).

Si bien se han visto avances centrados en la protección y promoción de derechos, también se evidencian tensiones entre teoría y práctica, que demuestran dificultades en su aplicabilidad y donde los adultos integrantes de los Estados son referentes y responsables de brindar al niño/a protección y seguridad en las condiciones materiales y relacionales que requiere su crianza.

En este marco la infancia temprana es el periodo de la vida que va desde la concepción hasta los 6 años, siendo de relevancia para toda la vida de todo sujeto. Allí se sientan las bases de toda persona en desarrollo, a nivel cognitivo, emocional, intelectual, físico, social e

inmunológico evidenciándose la importancia de las interacciones con el ambiente que lo rodea.

Los niveles de desarrollo lo pueden obtener los niños/as a través del juego. El juego como tal beneficia a la confianza de sí mismo y de su entorno, ya que, ayuda a fortalecer su autoestima y la mirada que tiene hacia el otro. Además, produce un acercamiento a las ideas del lenguaje y del mundo en general, favoreciendo el desarrollo de las habilidades sociales.

El Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) conceptualiza el juego como:

Todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. (p. 6)

Es en este proceso de progresiva evolución que el niño/a irá aprendiendo de las experiencias con otros, la experimentación y manipulación de los objetos, siendo el período desde la concepción hasta los 3 años, uno de los más relevantes por los cambios neurofisiológicos configurados por las conexiones cerebrales.

En este sentido, el desarrollo en la Primera Infancia tiene incidencia de las oportunidades estimulantes que al niño/a se le brinden y de las condiciones en que las interacciones se producen, de modo que el apoyo del entorno es fundamental en esta etapa. En este escenario, se entiende a niños/as como agentes activos de su propio desarrollo, en tanto tienen influencia sobre el mundo que los rodea con la capacidad de transformarlo y dejarse transformar por él. La construcción de sentido con otros requiere del reconocimiento, aceptación y cooperación entre los integrantes que son parte de las experiencias interactivas, fortaleciendo su autonomía progresiva.

Según la Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS) “la primera infancia es un periodo de rápido desarrollo y una época en la que los modos de vida familiar pueden adaptarse para mejorar la salud” (OPS/OMS , 2019, p.1), donde el juego infantil tiene trascendencia como vía de expresión de la subjetividad. De allí, el compartir juegos, leer, contar cuentos y narrar historias constituyen instancias importantes para el desarrollo motor y cognitivo del niño/a. La necesidad de estar en casa, en un marco

de condiciones habitacionales diversas ha constituido tanto oportunidades como limitaciones en lo que al juego refiere, siendo el uso de las tecnologías un fenómeno que atraviesa y evidencia un marcado incremento en niños/as, potenciando situaciones como sedentarismo, obesidad infantil, insomnio, descanso intermitente y dificultades en la puesta de límites.

III 2. Implicancias del COVID 19 en Uruguay

El 31 de diciembre del año 2019, China informó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el conglomerado de casos de una extraña neumonía con etiología desconocida en Wuhan. El causante de esta neumonía se identificó como el nuevo virus de la familia Coronaviridae, donde posteriormente se denominó como SARS-CoV-2.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el estado de pandemia a raíz de la enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o poblaciones de localidades y/o regiones, así también establece la potencialidad de su creciente propagación con una tendiente afectación global (RAE, 2021).

Según la OMS (2020) los principales síntomas presentes son: tos seca, cansancio y fiebre, a la vez que puede presentarse pérdida de gusto y olfato, congestión nasal, dolor de cabeza, dolor de garganta; siendo posible complejidades en situaciones personales de comorbilidad. Se establecen recomendaciones ligadas al uso de mascarillas, lavado de manos, protección bucal al toser, distanciamiento social (que progresivamente giró hacia lo físico), baja de movilidad y evitar aglomeraciones.

Tal situación vivida en Asia y Europa, comienza a declararse en Uruguay el 13 de marzo de 2020, donde surgen los primeros casos que implican la toma de medidas sanitarias preventivas de una acelerada propagación del virus, a decir, uso de mascarillas, lavado de manos, aislamiento social, suspensión de clases en todos los niveles académicos, suspensión de eventos sociales y cierre de las actividades laborales y comerciales; decretando un estado de alerta sanitaria apoyado en la exhortación de “quédate en casa”.

Se apela a la conciencia ciudadana y a la responsabilidad individual/colectiva, a fin de cuidar y cuidarnos entre todos, poniendo a prueba nuestra capacidad de autorregulación y regulación social. Como plantea Arendt la responsabilidad colectiva presenta un carácter intersubjetivo, en tanto todos somos responsables del estado de la situación alcanzada (como se citó en Aranda y González, 2011).

La extensión en el tiempo del fenómeno y el incremento de los casos hacia 2021, así como el aumento de pérdidas humanas, trajo aparejado el distanciamiento en los vínculos familiares, de pares, que en ciertas situaciones pudieron ser compensados con el uso de las

tecnologías; implicando un marcado incremento de sus utilidades no sólo en el plano laboral y/o educativo sino también en el relacional y social.

Ingrassia (2020) sostiene que separarse de los seres queridos, la incertidumbre sobre qué sucederá con respecto a la enfermedad, la pérdida de libertad, y el aburrimiento pueden tener efectos dramáticos en algunas ocasiones; por lo que se torna necesario tomar conciencia y precaución sobre las emociones vividas, a fin de prevenir afectaciones en nuestra salud psíquica ante la presencia de miedos, desesperación, pánico o ansiedad.

En medio de la pandemia es necesario preguntarse: ¿Qué lugar ocupan los niños/as en esta situación de emergencia sanitaria?, ¿Cómo vivencian los cambios vividos? y, ¿Cómo los adultos acompañamos este tránsito?.

En la vida diaria, todo niño/a necesita del sostén de los adultos para crecer y desarrollarse en un clima que ayude a calmar y acompañar las propias necesidades, ansiedades y miedos infantiles, potenciales de estar presentes en diversos momentos de su evolución.

La pandemia ha supuesto diferentes situaciones en los hogares que trajo consigo vivencias positivas y/o negativas, conforme cómo los adultos han podido acompañar y sostener la cotidianidad de niños/as, en términos de cuidados, educación, diversión, recreación y comportamientos. El corte abrupto y la progresiva intermitencia en la asistencia a clases han desafiado las capacidades materiales, cognitivas y emocionales de las familias a la hora de brindar respuestas ante las presentes necesidades.

A raíz de esta crisis se vieron afectadas varias áreas de la sociedad que perjudicaron el diario vivir de muchos niños/as tanto de forma directa como indirectamente. A decir, económica, social, laboral, afectiva, académica y sanitaria, donde lo económico se relaciona con lo laboral, significando para muchas familias recortes en sus ingresos (seguro de paro, pérdida o reducción de empleo) generando inestabilidades y afectaciones en los hogares.

A su vez, el ámbito laboral se vió afectado por la ausencia de la presencialidad y por un pasaje a la modalidad virtual. Esto requirió de la organización de la vida doméstica, de los cuidados y de lo recreativo, al mismo tiempo que posibilitó una mayor presencia de los adultos en los hogares, particularmente en situaciones donde estos trabajan.

Respecto a lo social y afectivo se relaciona con lo anteriormente explicitado, donde la mayor presencialidad en el hogar, pone a prueba al mundo relacional y afectivo; así como también la ausencia de contacto físico y comunicación exigen una reorganización psicoafectiva; para ambas situaciones la virtualidad se constituye en un mediador que llena tiempos y acorta distancias.

Los niños que asistían al jardín (de 3 a 5 años aproximadamente) tuvieron clases online, es decir, hicieron uso de la modalidad virtual y actividades a distancia, siendo algo totalmente novedoso tanto para ellos como para los maestros/as y referentes a cargo. Cabe destacar que además de la adaptación a este nuevo método también fue visible la diferenciación de clases sociales y contextos, ya que, habían niños y niñas que no contaban con Internet en sus casas y no podían acceder a los quehaceres académicos.

De todas formas, la educación de estos niños en época de pandemia estuvo vinculada directamente con el acompañamiento y seguimiento de los padres, es decir, era fundamental la disposición de los adultos responsables a cargo y el estar presente para ellos en las actividades y las diferentes rutinas.

Por otra parte, la salud estuvo colapsada por casos recurrentes de COVID 19 y por otros problemas fisiológicos que seguían siendo importantes y prioritarios. En esta situación los niños y niñas al entender, se preocupaban y se interrogaban con respecto a lo que podría suceder. Es decir, se vivenció en las familias el distanciamiento por determinado tiempo de los adultos que transitaban la enfermedad o en el peor de los casos, la muerte de algún integrante de la familia.

En este sentido, los medios de comunicación y las medidas adoptadas por el gobierno invisibilizaron a la infancia desde todo punto de vista, dado que, las noticias brindadas eran basadas en discursos sanitaristas y en la población en general, dejando de lado la especificidad de la población infantil.

Con respecto a la Primera Infancia hasta la actualidad hay escasa información sobre lo que sucedió y sucede en esta pandemia con respecto a los niños y niñas. Las noticias cotidianas del día a día eran en relación a la evolución de los casos y la reiteración de los cuidados que la sociedad debía tomar.

La solución a este virus fue la vacuna, ya que, las vacunas son instrumentos fundamentales para ayudar a controlar la pandemia si se combinan con las medidas de prevención existentes.

Sin duda alguna sería sumamente beneficioso para la protección de los niños y niñas, la vacunación de los adultos referentes en el hogar, es decir, las vacunas ayudarían a resguardar la salud de los infantes y protegerlos aún más.

2.1. Primera Infancia en contexto de COVID 19

El COVID-19 ha dado lugar a una emergencia sanitaria sin precedentes en nuestro país, con elevados números de morbilidad y mortalidad y resonantes repercusiones en términos de lo laboral, económico, psicológico y social, siendo aspectos que transversalizan a las familias y particularmente aquellas con presencia de niños/as.

En este sentido, los niños constituyeron un colectivo que ha permanecido expuesto a diversas vulnerabilidades, viéndose pérdida de hábitos saludables, dificultades en el manejo de la frustración, incremento de violencia intrafamiliar, excesos en el uso de nuevas tecnologías, entre otras (Sánchez, 2021).

El campo de los niños/as se imbrica a los temores y dificultades que presentaban y debían superar sus cuidadores. Por ello, como plantea Sánchez (2021):

En tiempos de pandemia, los niños y adolescentes son especialmente vulnerables. Desde el punto de vista personal, el constante desarrollo de estructuras y funciones propician esta condición, sobre todo en el sistema nervioso, que es uno de los más imperfectamente desarrollados, de manera específica en el aspecto funcional. En estas situaciones de crisis se consideran las características de personalidad en estructuración, los antecedentes familiares y personales de trastornos psíquicos y abuso de sustancias, unido a experiencias de estrés, maltrato, abuso sexual, así como pérdida de uno de los progenitores. En relación con el ambiente, la estructura y funcionabilidad de la familia, las condiciones de la vivienda, la situación socioeconómica que rodea al menor, unido a la existencia de recursos materiales y emocionales para afrontar el evento juegan un papel importante en la vulnerabilidad de los más jóvenes. (p.4)

Se presentan diversas situaciones de estrés en este contexto que pueden interferir en el desarrollo del niño/a como por ejemplo los ingresos en instituciones hospitalarias y/o la separación de seres queridos. Es decir, esta experiencia inesperada y grave desencadena estados de incertidumbre, tristeza, ansiedad, malestar, sumándose otros factores como las limitaciones del confinamiento, afectaciones de muertes o contagios de algún familiar cercano, no poder elaborar duelos, entre otros. Es por ello que en los periodos de preescolar puede aparecer aumento de rabietas, quejas o conductas de apego (Sánchez, 2021).

Siguiendo esta línea, Janin (2020) plantea que los niños mostraron su sufrimiento de forma particular. Enumeró alguna de las posibilidades: los niños y niñas pueden estar demandantes, llorar frecuentemente, moverse sin parar, enfurecerse por cualquier cosa,

negarse a hacer lo que se les pide, estar agresivos a veces, comer en exceso, retraerse, intentar contentar a los adultos y a veces explotar, regresar a conductas superadas, entre otras. La autora considera que es importante que se entienda que son modos de expresar que ellos también están estresados y angustiados por la situación.

El distanciamiento social, el miedo a un virus invisible, la incapacidad para desarrollar actividades, son algunos de los desafíos para los niños y pueden impactar negativamente en la capacidad para regular con éxito el comportamiento cotidiano y las emociones. Pueden surgir terrores nocturnos, pesadillas, miedo a que sus padres vuelvan al trabajo, hipersensibilidad emocional, nerviosismo, dificultad para concentrarse, etc.

Según Sánchez (2021) la incertidumbre con respecto al ámbito académico y las nuevas modalidades de enseñanza en los niños de 3 a 6 años puede dar lugar a ataques de ansiedad, crisis de angustia, pánico, etc.

Se entiende que en época de pandemia se vio perjudicada la infancia y en peligro a raíz del confinamiento. Con esto me refiero a que se vieron afectadas varias áreas como el juego con pares, la educación, la violencia intrafamiliar, entre otras. Es decir, surgieron síntomas emocionales, se reactivaron los malos tratos y surgieron duelos disfuncionales. Mayoritariamente los síntomas eran de tipo ansioso o depresivo como respuesta al estrés. Así mismo, comenzaron las repercusiones respecto a las conductas adictivas con la tecnología en todo sentido.

El hecho de exponerse en las pantallas en niños de 0 a 3 años o incluso de 3 a 6 años es altamente perjudicial y no es recomendable dado que los niños y niñas de esas edades deben explorar el mundo que los rodea, experimentar, jugar al aire libre, caerse, levantarse, etc (OPS/OMS, 2019). El estar en confinamiento aumentó considerablemente el uso de las pantallas y la tecnología como forma exclusiva de juego. Pero, cabe destacar que los niños menores de 2 años no deberían hacer uso de las pantallas ya que su cerebro aún es inmaduro a nivel visual y estructural. Es decir, el cerebro recibe demasiada información visual que es incapaz de procesar y provoca hiperexcitación que genera irritación. Adicionalmente, provoca carencias en el desarrollo cognitivo y psicoafectivo, problemas visuales, obesidad, entre otras (Malvesi, 2020).

Seguido con lo anteriormente mencionado, los niños menores de dos años deben estar más activos a nivel físico y psicológico, lo recomendado es hacer uso de los 5 sentidos en su totalidad y no solamente en la visión (Malvesi , 2020).

Siguiendo con Sánchez (2021):

El estrés psicosocial y el temor al contagio de los cuidadores, el confinamiento, el cierre de las instituciones educativas, la disminución de la capacidad adquisitiva, el consumo de alcohol y drogas han sido identificados como causas del riesgo de prácticas parentales negligentes, violencia doméstica y otras situaciones de maltrato físico y emocional hacia los niños y adolescentes en un contexto en el que estos no mantienen contacto social más allá de su entorno familiar, lo cual dificulta la detección e intervención por parte de figuras externas. (p.9)

La pandemia como tal invadió los derechos de los niños y niñas a gran escala. Por ello, Sánchez (2021) expresa que los niños y niñas como sujetos dependientes en época de pandemia tienen derecho al cuidado, atención médica, garantía de necesidades básicas y el acceso a la seguridad social.

Siguiendo esta línea, las condiciones sociales y la calidad de vida de las familias y hogares fueron sin duda afectadas por la emergencia sanitaria. El tener escaso acceso a los recursos educativos básicos para el aprendizaje en el hogar afectaron la situación socioemocional de los niños y niñas, generando diferentes cambios de comportamiento. No solamente les sucedió a estos niños/as sino también a su entorno, a los adultos responsables, ya que, llevaban el peso del miedo, la incertidumbre, frustración, pérdida laboral, el peso afectivo de no tener alimentos para llevar al hogar, pérdida de familiares, miedo de contagiarse, etc (Rodríguez, 2021).

Por su parte, Rodríguez (2021) expresa que esta situación llevó a recurrir a la creatividad de los padres y también de los docentes a cargo, dado que, tenían que generar rutinas de aprendizaje que obtengan como resultado diversión. Por otro lado, las instituciones educativas desarrollaron diversas estrategias de comunicación para contactar a esos niños/as y promover estas actividades. Por ello es tan importante el acompañamiento del adulto.

En cuanto a la población de niños y niñas de 3 a 6 años, las instituciones educativas y los docentes a cargo no solamente dispusieron de desafíos a nivel tecnológico sino también en cuanto a la rapidez y la agilidad para manejarse en el proceso educativo mediante la distancia y virtualidad. Debieron hacer uso del ingenio y la creatividad para poder hacerles llegar a todos los niños y niñas el material y tareas dadas.

Las circunstancias actuales adversas están marcando la primera infancia de estos niños y niñas, y comprometiendo su futuro, pues, durante esta etapa suelen observar

con atención todo su entorno y asimilar con gran rapidez lo que les rodea, imitan conductas, aprenden a comunicarse, a resolver problemas y a convivir en comunidad. (Romero, 2021, p.115)

De este modo, toda la situación en general significó un reto para todos, donde el juego significa un modo de proyectar y expresar la vivencia infantil ante tal situación. Los niños/as a través del juego exhiben sus emociones, a fin de elaborar las experiencias de vida.

III 3. Juego en la Primera Infancia

El juego en su sentido amplio es una actividad pasible de ser practicada a lo largo de toda la vida, que rescata lo cultural de cada escenario de la humanidad y que en palabras de Rodríguez "el hombre juega desde la infancia hasta la vejez, aunque la actividad lúdica se centra de forma peculiar en los primeros años de la existencia, constituyendo la expresión natural del niño" (Rodríguez, 2013, p.9).

Etimológicamente la palabra juego proviene del latín "iocus -i" que significa broma, chanza, diversión (RAE, 2021). El juego refiere a lo recreativo, a los pasatiempos y a la pura diversión (Trapero, 1971, p.16).

En consonancia, el juego es entendido como una actividad creativa natural que no posee aprendizaje anticipado, en tanto proviene de la vida misma y es una función necesaria y vital (Meneses y Monge, 2001). Se realiza en el presente, en el aquí y ahora, cargándose de emociones y acciones que no tienen propósitos exteriores a ello (Araya, 2012).

Por su parte, Landreth (como se citó en O'Connor, Schaefer y Brauerman, 2017) expresa que "el juego permite que el niño represente sus problemas, preocupaciones y sentimientos de una manera similar al lenguaje verbal en la terapia con adultos" (p.89).

En este sentido, los niños/as son comunicadores hábiles, ya que emplean varios lenguajes mediante los cuales expresan sus opiniones y vivencias. Brooker y Woodhead (2013) manifestaron que el juego sirve a los niños/as para introducir las primeras ideas sobre el lenguaje. De modo que, "el jugar del niño es su forma de lenguaje, su modo de expresión más auténtico y más directo, que le ofrece una serie de experiencias que responden a las necesidades específicas de cada edad" (Freire, 2017, p.5).

Por ello, Kalejman y Gómez (2012) sostienen que el juego brinda un marco apropiado para que se den trayectos y virajes del deseo dando lugar a la estructura del lenguaje que se articula en el desarrollo.

El lenguaje es el instrumento que formará parte de la vida de los menores de edad. A través de él se comprende la realidad, se comunican las experiencias, se expresan las emociones e inquietudes. El lenguaje pasa a ser un medio a través del cual se expresa cariño y afecto, permite la aparición de la fantasía, de la imaginación, y es una ayuda poderosa para la resolución de problemas. (Cepa, Heras y Lara, 2016, p.3)

Siguiendo esta línea, Melanie Klein (1955) reconoció que el lenguaje simbólico del juego es el modo de expresión principal del niño/a y que los juguetes en general no solamente son objetos que les interesa al niño/a, sino que también se ligan a las fantasías, experiencias y deseos del niño/a.

Por otro lado, Freire (2017) plantea que los juguetes que los niños/as usan cambian en cada edad y momento de su vida, en tanto van transformando su estructura de personalidad correspondiente a las necesidades que presentan en ese preciso momento. Por ello, “la elección de los juguetes y los juegos está motivada por la fantasía predominante en cada edad o período de la vida del niño” (Freire, 2017, p.4).

En este sentido, el juego como mediador de aprendizajes y emociones colabora a que niños/as se expresen no solamente desde lo verbal sino también de manera lúdica. Por ende, las ansiedades, miedos e incertidumbres vivenciados en el contexto de la pandemia pueden encontrar en el juego un escenario posible de descarga, canalización y elaboración de situaciones de vida transitadas durante este período.

Vygotsky (1995) plantea que el juego desempeña un rol clave en el aprendizaje de los niños/as, en la medida que constituye una actividad social y cultural, donde aprenden de forma interpersonal y relacional aspectos que progresivamente van interiorizando en la construcción de los aspectos intrapersonales. De allí sostiene que el desarrollo de la mente es un proceso en el que, inicialmente los niños/as al jugar toman prestadas las ideas, lenguajes y modos de pensar de los demás, hasta transformarse en sus propias estructuras mentales que pueden llegar a emplear independientemente.

Desde el Psicoanálisis, Freud (1920) habla de fort-da como ese juego que realiza un niño de 18 meses (nieta) repetidamente con un carrito que se encuentra unido a un hilo y gritaba O-O-O (fort: significa lejos en alemán) para después decir: Da (que significa aquí). Tal situación le permite plantear que el deseo de ese niño era poder dominar la partida de su madre, es decir, este juego contribuía a lidiar con las angustias de estar sólo, permitiéndole controlar la afectación de la ausencia de su madre.

De este modo nota que el juego permite al niño construir su realidad externa e interna, alcanzando diferenciarlas; a la vez que reconoce en el juego el significado inconsciente que permite el dominio de una situación que ha sido vivida pasivamente, siendo un proceso repetitivo y placentero.

En consonancia, Winnicott (1982) expresa que el juego es relevante como una experiencia creadora, ya que marca un continuo espacio-tiempo donde las interacciones placenteras y repetitivas con los otros y con los objetos permiten a ese niño descubrir las habilidades corporales.

Con relación a ello, Bruner (2003) señala que el juego es una actividad de comunicación donde permite reestructurar puntos de vista y compartir diferentes experiencias, debiendo realizarse sin preocupación por alcanzar objetivos y evitando frustraciones para poder centrarse en la realización de la actividad y del placer.

Se entiende que el niño juega por placer, en tanto ayuda a construir un espacio para poder expresarse y conectarse con el exterior y armonizar su interior, siendo posible desarrollarse en la medida que el niño/a interactúa con el ambiente y produce una actividad social.

Según Meneses y Monge (2001) la cooperación con otros niños/as entrega un valor socializador al juego, en tanto va progresivamente aprendiendo a compartir y desarrollar conceptos de cooperación, colaboración, incluyendo la protección y defensa de sus propios derechos.

A raíz del juego se puede "adquirir numerosas aptitudes y competencias tempranas" (Brooker y Woodhead, 2013, p.15), donde lo cognitivo y emocional se interconectan en los nuevos descubrimientos alcanzados, a decir, lo social puede verse en el compartir con el otro, lo que aporta el conocimiento de sí mismo y a los demás, a la vez que se va desarrollando el intelecto y destrezas cognitivas (Meneses y Monge, 2001).

El niño y la niña presentan emocionalidad, cognición y desarrollan la motricidad en el juego, permaneciendo un diálogo de forma permanente con los objetos, los otros y con su propio cuerpo, cuerpo en acción (Araya, 2012).

Por ello, a medida que la capacidad cognitiva del niño o niña va creciendo y desarrollándose, las emociones se van diferenciando cada vez más entre sí y se manifiestan con mayor intensidad, duración o rapidez. Es a partir de los cinco años que se despliega un aprendizaje ligero de la expresividad emocional, dándose así, manifestaciones conductuales

que conducen a estados emocionales como el hacer bromas a otros compañeros/as, molestar de forma intencional, etc (Cepa et al., 2016).

El juego facilita la expresión de sentimientos dado que libera tensiones psíquicas y favorece un equilibrio emocional de la personalidad, siendo estimulante de la superación, confianza a la vez que colabora en la elaboración de defensas contra la frustración y aceptación de normas y pautas sociales (Marín, 2009). Como plantea Sarlé (2012) la posibilidad de jugar se sostiene por la imaginación, pero también la imaginación necesita contenidos sobre los cuales poder crear.

Por consiguiente, el juego está sujetado por la imaginación y creatividad del niño o niña pero para que ello suceda y surja tiene que haber una base, una contención por la cual poder originar e idear con los diversos contenidos aprendidos o creados.

III 3.1 Juegos corporales / Juegos de crianza

Los juegos de crianza son un término acuñado por el psicomotricista argentino Daniel Calmels, nacido en Buenos Aires en 1950, tienen una estrecha relación con los denominados “juegos corporales”, los que implican tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar.

Calmels (2001) a partir de sus estudios en relación al juego del niño/a-adulto, pone énfasis en aquellos juegos que se comparten durante la crianza, y que son transmitidos generacionalmente; creados en un encuentro determinado que requiere de un acuerdo; en la medida que son juegos no programados de antemano. Son juegos vitales para la organización psicomotora, siendo sus contenidos producto de las primeras relaciones de vida, con la particularidad de ser esencialmente juegos corporales.

De allí, el autor denomina al “cuerpo como insignia, pues se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos...” de esta forma el cuerpo se forma sobre la base de una insignia familiar y colectiva (Calmels, 2011, p.1).

Es por esto que los juegos corporales se desarrollan en el marco de las experiencias interactivas con un otro, donde los cuerpos de ambos se relacionan y descubren con base en lo gestual, sonoro, visual, táctil, en las formas de contacto y ritmos posibles que se van encontrando.

Calmels (2001) clasifica a estos juegos en: a) juegos de sostén; b) juegos de ocultamiento y c) juegos de persecución, teniendo en común su desarrollo a lo largo del crecimiento,

transformándose a raíz de la mediación con objetos o sustitución del cuerpo propio/del otro por objetos y espacio.

Los *juegos de sostén* los identifica con acciones básicas como mecer, girar, elevar, caer, descender, trepar, colgar, siendo desarrollados en un espacio corporal: desde, sobre y en el cuerpo del adulto. Ejemplo de ello es el juego de está-no está, avioncito, sube y baja, a medida que evoluciona pasa a juegos como hamaca, tobogán, calesita donde los elementos se componen de apoyos (Calmels, 2001).

En general se caracterizan por acciones donde existe una pérdida de apoyo y desequilibrio, poniendo a prueba la unión con el otro ya que los miedos, los temores a caer radican en el acto de separación y el despegarse de ese cuerpo que sostiene y brinda un soporte emocional en tanto evidencia la existencia del propio cuerpo (Calmels, 2001).

Luego están los *juegos de ocultamiento* que tienen como característica principal el escondite de una o varias personas y el descubrimiento de otro/a, también puede ser ocultamiento de objetos para ser descubiertos. El ocultamiento fomenta y genera la distancia entre los cuerpos, expresando la capacidad de atención principalmente dada en la visión y la escucha. Ejemplo de ellos son: la sabanita o el cuco, la escondida, permitiendo la repetición en el aparecer y desaparecer, generando la pérdida y el encuentro. Se desencadenan ansiedades que deben ser controladas para poder llevar a cabo el juego sin problema alguno.

Por último, Calmels (2001) plantea que los *juegos de persecución* se pueden analizar a partir de la diferenciación de tres protagonistas principales: 1) perseguidor, 2) perseguido y 3) refugio, requiriendo que el perseguidor debe ser reconocido por el niño/a como una persona que le da confianza, protección y/o seguridad; de modo de garantizar al niño/a que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, parte del juego.

Así en las “formas más primarias de juego de persecución, se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo al cuerpo protector: una diferenciación (con el perseguidor) y una indiferenciación (con el refugio)” (Calmels, 2001, p.10)

Aquí se presentan juegos como: ¡Ay que te agarro!, donde producen un estado de alerta en el niño y una excitación de todos los jugadores que contiene elementos de regocijo y susto al mismo tiempo. El perseguidor debe respetar la condición de seguridad del refugio, no debe invadir ni poner en duda su confiabilidad.

Para Calmels (2001) estos juegos se prolongan a juegos grupales donde los niños/as perseguidos son reunidos con una finalidad en común que es escapar del agresor. Otro ejemplo claro es la mancha, el que persigue y el refugio son acordados previamente, siendo este último un lugar donde el perseguido está a salvo.

La emergencia sanitaria ha constituido un fenómeno que moviliza la vida cotidiana de las personas y particularmente de las familias, donde niños/as han permanecido invisibilizados en las potenciales incidencias que la misma ha tenido en sus vidas particularmente.

En este sentido, aspectos vinculados a la convivencia las 24 hrs, durante los 7 días de la semana, la confluencia de los cuidados, el trabajo y las tareas domésticas en un mismo tiempo y espacio; la interrupción abrupta de los espacios de socialización como centros socioeducativos, recreativos, deportivos, esparcimiento, implican un clima de incertidumbre y/o de oportunidades para la crianza.

En este sentido, la conjunción espacio-tiempo es uno de los aspectos poco considerados en la perspectiva de las expresiones infantiles, en tanto el desarrollo de posibilidades lúdicas presenta diversas variaciones en relación a las condiciones de habitabilidad, donde la limitación de espacios interiores y exteriores inciden en las posibilidades de despliegue corporal. Es de destacar que el tránsito personal/familiar de la cuarentena o quédate en casa se vió influenciado por los recursos individuales, relacionales y contextuales.

Es decir, se presentaron en este contexto diversas dificultades de los adultos respecto al sostenimiento del juego con los niños/as, ya que, se encontraban en un escenario de mucha incertidumbre, miedo e inestabilidad en general. Por tanto, no podían brindarle la atención o contención que necesitaba ese niño/a.

No solamente hubo rasgos negativos en lo que respecta a los juegos y los adultos responsables de los niños/as, también encontrábamos algunas perspectivas positivas en medio de este caos y de esta crisis mundial. Una de ellas es el tomar todo esto que sucede como una posibilidad y oportunidad para estar más disponible para el niño/a dado que presentan más tiempo en su hogar y si ese adulto se encuentra disponible y dispuesto, pueden darse muchos espacios de enriquecimiento y aprendizaje en el encuentro.

Si hablamos en cuanto a los juegos externos como el tobogán, calesita, hamaca que se encuentran en las plazas o parques, en pandemia fueron clausurados para evitar la aglomeración y el contacto. Por tanto, estos elementos no estuvieron presentes durante mucho tiempo y los niños/as no podían ir a esos lugares porque no estaba permitido.

En la pandemia se pudo ver comprometido el tema de los juegos de ocultamiento en cuanto a los espacios y los otros. Espacios como anteriormente nombraba por el tema de que ese niño/a cuente con patio en su hogar para poder correr o esconderse. Y, los otros porque para jugar a la escondida necesitas de varios sujetos que estén disponibles, con el tema del COVID 19 a veces hasta las personas cercanas podrían estar contagiadas y tener que aislarse y hacer cuarentena sin ver a su familia por un tiempo. Es decir, no solamente sucedía el distanciamiento con los desconocidos o personas no tan cercanas sino también en ocasiones con la familia e individuos que vivían en el hogar.

Entonces, el confinamiento supuso el estrecho contacto con los otros e interrupción abrupta de ciertos espacios de socialización (por ej. educativos, recreativos, deportivos, casa de familiares y amigos, entre otros). A la vez que, el espacio familiar puede constituirse en el lugar privilegiado para jugar y elaborar aspectos vinculados a las vivencias infantiles respecto de la pandemia.

III 4. Los adultos en el juego infantil

La crianza de niños/as supone una tarea responsable, desafiante, comprometida y emocionalmente movilizante, con el fin de avanzar en el logro de las capacidades infantiles, siendo cuidadores principales aquellos adultos implicados de forma cercana en garantizar protección, sostén y contención. La presencia de un entorno confiable, rico en oportunidades y posibilidades de aprendizaje incide de forma directa en el proceso de socialización y formativo del niño/a (Silva, 2017).

Según Eraso, Bravo & Delgado (2006) “la crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social” (p.1).

En este sentido, implicarse y potenciar los estímulos requiere de adultos atentos y respetuosos de los tiempos y ritmos del niño/a, centrado en sus intereses, iniciativas y exploraciones lúdicas, optimizando aquellos momentos que surgen entre la creatividad del niño/a y disponibilidad adulta para acompañar, cooperar y dar sentido a las expresiones, movimientos y acciones lúdicas (Guerra, 2009).

En la emergencia sanitaria esto era fundamental para el niño: tener a otro disponible y atento que brinde protección. En este contexto los adultos debían ser totalmente responsables con los cuidados que eran otorgados como el uso de tapaboca, lavarse las manos, utilizar alcohol en gel para desinfectar, distanciamiento, evitar el contacto con otros, generar una “burbuja” que la integre el núcleo familiar en el que vive bajo un mismo hogar y

sobre todo vacunarse. Una forma de proteger al niño/a era vacunándose sus adultos responsables ya que hasta la actualidad no han habido vacunas para lo que respecta a la Primera Infancia. Como sostiene Maturana (como se citó en Jara, 2017), el futuro de la humanidad no son los niños/as sino los adultos con los que se transforman en la convivencia, donde el amar propicia un espacio que acoge al otro, donde lo escuchamos sin prejuicios y lo dejamos aparecer desde la aceptación, sin prejuicios en el entorno del juego; habilitando la expresión en un marco de sostenimiento corporal y emocional cálido por parte del adulto. Todo ello es lo que debía realizar cada adulto en este contexto y brindarles protección, apoyo, disponibilidad y cariño a ese niño/a.

Por otra parte, Bowlby (1988) expresa que "cuando un individuo (de cualquier edad) se siente seguro, es probable que explore lejos de su figura de apego. Cuando está alarmado, ansioso, cansado o enfermo siente la necesidad de la proximidad" (p.141).

En este sentido, muchos de los niños/as que vivieron esta pandemia pudieron sentirse ansiosos, alarmados y padecer el virus, por tanto, acercarse a su/sus figuras de apego de modo que ese otro podía encontrarse disponible o no, ya sea por estrés, aislamiento por padecer el virus, etc.

Soto y Violante (2015) plantean diferentes modos de participación en la vinculación con la Primera Infancia, donde el rol del adulto es trascendente, particularmente en la ludicidad infantil, en tanto es la herramienta de expresión, aprendizaje y elaboración por excelencia. Así la disponibilidad corporal, el acompañamiento con la palabra, la participación desde expresiones mutuas de afecto, la construcción de escenarios estimulantes y la realización de actividades conjuntas; dan marco a las formas privilegiadas por las autoras.

El ofrecer disponibilidad corporal supone entregar el cuerpo propio como sostén y apoyo, un cuerpo que expresa afectos y brinda calidez. El adulto como tal pone límites necesarios, en tanto pautas y normas de convivencia y el respeto que garantiza el desarrollo del juego. No solamente hay una disponibilidad corporal sino también en la acción y en el involucramiento en lo que respecta al juego, mostrando conciencia y presencia en el aquí y ahora.

Por otra parte, la palabra y el lenguaje dan sentido a la creación lúdica como forma de elaboración de miedos, vivencias y aprendizajes, construyendo así un nexo entre la acción y su significado. Poner en palabras lo que se siente o sucede es tan importante como expresarlo, permitiendo ampliar desde la narrativa el escenario lúdico e imaginación infantil.

La expresión de afecto es realmente fortalecedora para el mundo infantil, de modo que ayuda a sentir comodidad y poder confiar en expresar también lo que le pasa. Con esto me

refiero a que el afecto es el motor del desarrollo humano, es decir, si un niño o niña recibe afecto crecerá seguro. Si se satisfacen las necesidades básicas el niño/a podrá desarrollar la confianza básica como base segura del apego, por tanto, con los demás y consigo mismo. Sí de modo contrario recibe poca atención o hay rechazo se desarrollará la desconfianza y miedos en los demás, en sí mismo y en el mundo en general, buscando constantemente afecto o teniendo miedos a ser abandonados o no queridos por el otro. El brindar afecto es estar ahí escuchando al niño, pendiente a sus necesidades, darles amor, cantar con ellos, jugar con ellos, mirarlos, tener acciones que los hagan sentirse acompañados y escuchados. No significa no poner límites, brindarles amor también es ponerle límites necesarios. El tema del afecto es importante porque en la edad adulta se verá reflejado. Por ejemplo, los niños que no recibieron afecto, de adultos pueden ser inseguros e inestables, en cambio los que recibieron atención y afecto correspondiente tendrán más seguridad y estabilidad emocional.

En relación con lo anterior, la pandemia pudo expresar dos aristas de este tema: por un lado, estaban aquellos adultos que se encontraban en los hogares trabajando online y los que tenían que asistir presencialmente pero teniendo diferentes reglas o modos de trabajar. Ambos casos generaban estrés e incertidumbre, ello podría repercutir en el niño de modo positivo o negativo, dependiendo de cómo actuaba el adulto. Por ejemplo, podía dejar de lado esos miedos y ansiedades y estar disponible para ese niño/a pequeño o por el contrario descargar esos sentimientos con el niño violentándolo, rechazándolo o no brindándole atención.

La construcción de escenarios estimulantes supone el desarrollo de actividades conjuntas que permitan internalizar diferentes patrones de actividades, poder entablar y conocer normas, pautas y relaciones socioafectivas que ayudan a conocer y experimentar progresivamente el mundo exterior donde existe el otro/s.

Los lazos creados en la familia son fundamentales para el desarrollo socioemocional del niño/a, en tanto es el escenario donde se construyen las primeras experiencias de convivencia, actitudes, pensamientos, emociones y comportamientos, en un marco de relación con adultos y/o pares.

Janin (2012) plantea que “el niño nace con ritmos biológicos pero es en el vínculo con otro que se van construyendo ritmos psíquicos” (p.7), donde arman sus redes representacionales respecto al entorno que los rodea, siendo los adultos quienes darán la posibilidad de diferenciar lo bueno/lo malo.

En este contexto de pandemia fueron surgiendo varias complejidades en lo que respecta al rol del adulto en el juego de los niños/as ya que tenía que haber un otro disponible en el hogar y ponía a prueba la creatividad y afectividad de cada adulto referente. Es decir, los padres o tutores estaban acostumbrados a compartir tiempos acotados por el tema del trabajo, escuela, etc y el encontrarse en este contexto generó desafíos en ello.

Otra de las dificultades presentadas durante esta época era el miedo que existía por la enfermedad, y, al momento de comunicarle a los niños/as lo que sucedía, los niños/as sabrían que no podrían salir a jugar o asistir a la institución educativa como lo hacían usualmente.

Según plantea UNICEF (2020) lo que implicaba a los adultos desde su rol de cuidado y educación era el de involucrarse en actividades de la vida cotidiana en este estado de emergencia sanitaria como un reto y desafío para cada familia.

De allí que, se entiende la importancia de la figura del cuidador/es principal/es, a los efectos de su presencialidad en la cotidianeidad con los niños/as, dando la posibilidad según Janin (2012) “de estar y no estar, estar cerca pero no abrumar, permitir ese espacio en el que se pueda crear” (p. 13); siendo “un otro que esté disponible sin avasallar pero que ponga un tiempo y ritmo para que ese niño se constituya como sujeto psíquico (Press, 2010).

La pandemia, por un lado, sirvió como una forma de saber escuchar a ese niño/a e incluirse en el juego y por el otro, ayudó a fortalecer y enriquecer la imaginación para poder innovar en las diferentes formas del juego. Si bien generó diferentes miedos y temores recurrentes por la enfermedad en sí, sin duda alguna ayudó a pensar en el otro y aprender a compartir momentos y actividades en conjunto.

Además, concientizó a estos adultos referentes a responsabilizarse en la cotidianeidad y estar disponible física y mentalmente para los niños y niñas que estuvieran a su cargo. Si estos no se encontraban aptos o se sentían abrumados por este contexto vivenciado, podían hacer uso de la línea de emergencia sanitaria que fue creada por profesionales para brindarles apoyo emocional a quienes necesitaran.

A continuación me basaré en las diferentes ramas de la psicología que me parecieron pertinentes en relación a mi línea de trabajo.

III 5. Rol del psicólogo en contexto de emergencia sanitaria

Siguiendo con lo anteriormente mencionado, en este contexto de pandemia se dispuso de una línea de emergencia psicológica llamada "línea de apoyo emocional", este servicio estaba dirigido a todas aquellas personas que se sintieran afectadas en esta emergencia sanitaria. Era totalmente gratuita y estaba disponible las 24 horas del día.

Como expresó Valero (2002) la Psicología de la Emergencia es una rama de la disciplina que permite comprender, conocer y entender las reacciones de personas o grupos en situaciones emergentes y/o de desastres. En otras palabras, interviene en circunstancias que poseen alto impacto emocional. Esta, aporta herramientas y estrategias para la prevención e intervención durante y/o después de tales contextos para la asistencia y autocuidado de los individuos involucrados.

En este contexto que atravesamos mundialmente reaparecieron situaciones de maltrato, agresividad y violencia. Como ha planteado UNICEF (2020):

La actual crisis ha exacerbado los factores de riesgo y deteriorado los factores de protección de manera que, en las condiciones actuales, las niñas, niños y adolescentes de la región están más expuestos que nunca a ser víctimas de violencia física o psicológica grave (como, por ejemplo, el uso del castigo físico y humillante como práctica de crianza), negligencia, violencia sexual y violencia en línea (UNICEF, 2020, p.7).

La convergencia de estos factores genera simultáneamente determinadas condiciones para que estos casos de violencia física, sexual y psicológica aumenten aún más. Es decir, al aumentar factores como el estrés, lo relacionado con la vida familiar en aislamiento, problemas socioeconómicos, entre otros, tiene consecuencias psicológicas que sobrecarga a las personas adultas y afecta de este modo la habilitación o disposición para responder a las necesidades de los niños y niñas. Actuando así de modo agresivo (UNICEF, 2020).

La psicología comunitaria cumple un rol muy importante en relación a los casos anteriormente mencionados. Es decir, evalúa los riesgos que padecen los menores en los hogares y hace un seguimiento adecuado, optando por buscar soluciones convenientes. Por ello, los psicólogos que trabajaban en equipos comunitarios debían prestar suma atención a los niños y niñas que se encontraban desprotegidos o en situación de riesgo.

Según Sánchez (2020) la Psicología Comunitaria "es un campo emergente de actuación e investigación del comportamiento humano en sus contextos sociales inmediatos, comunitarios" (Sánchez, 2020, p.3). Para intervenir se ocupa de dos polos: negativo y

positivo. En lo negativo, se dedica a la prevención de los problemas psicológicos que poseen raíces sociales y, en lo positivo, promueve el desarrollo humano integral.

En otras palabras, los psicólogos comunitarios se interesan por la dimensión comunitaria de la conducta humana. En la pandemia velaron por la justicia social dando importancia a las desventajas sociales y económicas. Por otra parte, fortalecieron y establecieron un sentido de pertenencia a la comunidad haciendo hincapié en que no debíamos actuar de forma indiferente ante esta crisis. Por ello, no solamente cuidaron de todas estas cuestiones sino que también crearon programas y actividades que hacían frente a las nuevas modalidades y fomentaban de este modo el cuidado del bienestar individual y colectivo.

Por otro lado, en este contexto de emergencia sanitaria los psicólogos educativos también cumplieron un rol fundamental, ya que, ayudaron al acompañamiento de estos niños/as en las diferentes situaciones vivenciadas en cuanto a su aprendizaje y educación que se vió sumamente afectada por la pandemia, utilizando la modalidad virtual que era algo totalmente nuevo tanto para maestros/as, padres y las/os niños/as (Arvilla, et al., 2011).

Como plantea Arvilla, Palacio y Arango (2011) la Psicología educativa tiene como objetivo la comprensión y mejoramiento de la educación. Los psicólogos educativos estudian lo que los individuos expresan y realizan en el proceso educativo. Esta rama de la disciplina ofrece una formación constante, colectiva e informativa en diversos talleres que se relacionan con el aprendizaje académico y están dirigidos a todos los agentes educativos, entre ellos los padres. Es decir, interactúan con el personal docente, directivo y los tutores a cargo de esos niños y niñas.

Para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo aun y con todas las adversidades es necesario que antes de esperar trabajos, prácticas y participaciones excelentes en clases se les enseñe a los alumnos a gestionar sus emociones, lo cual lleva a tener como objetivo de estudio descubrir el impacto de aprender a manejar o gestionar las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes ante un cambio de metodología educativa, en este caso por cuestiones de la pandemia. (Hernández, 2020, p.1)

Así pues, no debemos olvidar que los adultos deben ser conscientes que cada niño tiene derecho a la vida (educación, salud, vivienda, vida libre de violencia, vida digna, seguridad social, identidad social y tiempo libre) y qué estos derechos están relacionados con sus prácticas garantistas. Las prácticas garantistas son aquellas que se le garantiza al infante para que pueda hacer uso de sus derechos a medida que va creciendo y desarrollándose en condiciones de igualdad.

Los/as niños/as poseen 3 garantes fundamentales: la familia, la maestra y el Estado/sociedad. La familia es el primer espacio de interacción del menor, donde se debe brindar características como la protección, cuidado, higiene, afecto, etc. En cuanto al jardín es donde el niño empieza a conocer su entorno social, adquirir habilidades para relacionarse con otros y con el mundo, y poder desarrollar una autonomía progresiva. Por último, se encuentra el Estado/Sociedad que es la que se encarga de brindar diferentes normas de conducta, comportamiento y son quienes controlan las políticas públicas (Etchebehere, 2012).

En este sentido, hay que tener en cuenta que las diferentes crianzas, ambientes y todo lo que conlleva brindarle a los niños (disponibilidad, juego, manejo de emociones) es lo que va a determinar cómo ese niño crezca y se desarrolle, de aquí la importancia del apoyo entre las prácticas garantistas.

Por otro lado, los psicólogos educativos no solamente estarían ayudando a los niños y niñas a realizar un proceso académico lo más adecuado posible desde el rendimiento escolar y el aprendizaje, sino también desde las emociones, ayudándolos a digerir sus sentimientos con respecto a este contexto sanitario. Las emociones como tal son mecanismos que nos ayudan a reaccionar con mayor rapidez ante los diversos acontecimientos inesperados que funcionan de modo automático (Hernández, 2020).

Los niños y niñas expresan sus emociones a través del juego (frustración, angustia, miedo, ansiedad, incertidumbre, felicidad, seguridad).

Es por esto que como psicólogos debemos escuchar, mirar, observar, jugar, hacer y brindarle al niño/a un lugar verbal, lúdico y gráfico, ofreciéndoles posibilidades de poner en palabras lo que se hace, se siente y piensa, donde lo verbal, el gesto y la acción operan como disparadores del entramado y armado de una historia (Janin, 2012). De allí que es importante desplegar una función de sostén, alejada de la intrusividad, fundamentada en el respeto por los espacios del niño/a, ofreciendo un marco especializado que viabilice el hallazgo y desarrollo del verdadero self (Luzzi, 2009).

En esta línea, Janin (2012) expresa que es necesario reflexionar respecto a los diferentes lenguajes que está inmerso un niño/a (social, cultural, familiar). El niño/a puede hacerlo suyo y apropiarse de ese tipo de lenguaje como no. En este contexto sanitario podemos ver reflejado el lenguaje utilizado por los adultos en el hogar y la información que circulaba en relación a esta pandemia, ya que, el niño/a lo repite y muchas veces lo interioriza.

Por su parte, Capnikas (como se citó en Muniz, 2018) plantea que las actividades lúdicas poseen dos vertientes que brindan información al psicólogo. Una de ellas sería la perspectiva evolutiva del niño/a que permitirá indagar a través de su juego el grado de maduración en el que se encuentra.

En los primeros meses de vida el pequeño juega con su madre o con aquellos objetos que son su prolongación, como el pezón, el chupete, sus manitos y pies. Su mundo interno se enriquece y la madre le va dando sentido y significado a lo que hace. Las características de la función lúdica son la repetición, la sorpresa, la pérdida-falta, y la búsqueda-encuentro. Entre el segundo y el tercer año aparecen nuevas modalidades de juego, se manipulan los objetos que simbolizan meter y sacar, juntar y separar, vaciar y llenar. Entre los tres y cinco años aparece la imitación de las funciones de los adultos a través de juegos de roles. A partir de los seis años, atravesado por la sublimación, aparecen los juegos reglados, la competencia, los juegos tecnológicos, llegando a la pubertad a los juegos-actos, donde el cuerpo se pone más en juego (Capnikas, 2018, p.28).

Y, tercero, siguiendo con la autora, la segunda vertiente es la de poder observar e interpretar en el juego a qué juega y cómo lo hace, teniendo en cuenta lo motor, verbal y cognitivo (Capnikas, 2018). En este sentido, debemos de considerar todos los factores y consecuencias que se han presentado a razón de este contexto y prestar real atención a lo que expresa ese niño/a en el juego.

Sintetizando, la Psicología, en tanto disciplina que aborda el mundo interno y relacional de los sujetos situados, encuentra en el juego una vía de acceso y expresión de sus representaciones interiorizadas. En este sentido, como agentes de salud necesitamos estar atentos al despliegue lúdico del niño/a, a la vez de tener la habilidad de ser parte de él, a fin de oficiar como instrumento que habilita la propia comprensión.

Globalmente, cabe destacar que no solamente fueron fundamentales estas ramas de la psicología en este contexto sanitario sino que la psicología en general fue de gran ayuda para la sociedad y para cada individuo que la integra, ya que, hasta la actualidad se pueden visibilizar las consecuencias generadas en esta pandemia.

IV. REFLEXIONES FINALES

El trabajo realizado pretende hacer un recorrido y reflexión acerca de la Primera Infancia en el escenario de la pandemia, con énfasis en el juego como mediador de las experiencias de vida, y en el tránsito que ha supuesto el contexto de emergencia sanitaria.

Si bien, hay un amplio campo de teorización sobre el juego se priorizan aportes referidos a los juegos de crianza, ya que, atraviesan la construcción subjetiva de niños/as en su período de vida entre los 0 a 3 años, significando un aprendizaje que enriquece la caja de herramientas personal construida hasta entonces.

Tal perspectiva pone de relieve la trascendencia del juego como un derecho a garantizar, en tanto constituye un factor estructurante de la vida infantil, a la vez que favorece las expresiones del mundo interno de todo niño/a. Así, en el escenario de la emergencia sanitaria, la observación de los juegos infantiles constituye una vía de acceso a las vivencias internalizadas, sus formas y emociones asociadas, a decir, seguridades, miedos, fantasías, deseos, frustraciones, construidas en relación con su entorno.

Desde allí, se torna clave el rol de los adultos, en la medida que su vinculación con los niños/as tiene incidencia en sus representaciones relacionales y contextuales, siendo atravesados por las vivencias adultas respecto de la emergencia sanitaria. Por tanto, el escenario familiar es muy diverso, cabiendo múltiples formas de afrontamiento de las dificultades surgidas, donde el marco emocional pudo verse atravesado por la frustración, incertidumbre y miedo en distintos planos: individual, laboral, social y económico.

En este sentido, el juego compartido niño/a-adulto puede verse invadido por las expresiones del mundo adulto en un escenario de movilización, que reviste la dificultad de manejarlo ante la presencia de sentimientos de incertidumbre, desamparo y desprotección que transversaliza la disponibilidad adulta para la atención de niños/as.

Cabe considerar que hay situaciones donde los adultos establecen la priorización en los más pequeños y desarrollan acciones vinculadas al juego, lectura de cuentos, actividades recreativas en el hogar, que habiliten un ambiente seguro y de disfrute con posibilidades de elaboración de sucesos del contexto.

En consonancia, la Psicología constituye una disciplina privilegiada para el acompañamiento de niños/as y familias. Los psicólogos como tal debemos involucrarnos y analizar la implicación desde un posicionamiento operativo que permita transformar las situaciones que se presenten en nuestras intervenciones.

En estos momentos de pandemia todos los individuos nos vimos afectados en diversas formas y situaciones; por lo que debemos considerar el contexto en el que las experiencias suceden, transitan y resuelven. De allí que el uso de la escucha se torna primordial, a fin de acercarnos a las vivencias de niños y niñas, a la vez que el uso del juego como recuerdo constituye una vía de acceso al lenguaje subjetivo interiorizado.

Es decir, para la escucha se pueden dar diferentes condiciones como por ejemplo, un ambiente adecuado, la utilización de indicadores de interés, una relación de confianza, una mirada atenta del adulto y sin dudas que se haga uso de la escucha activa. Con esto me refiero a que no solamente debemos hacer una escucha como un sujeto más, sino que se escuche lo que se expresa, lo que se quiere decir, los sentimientos e ideologías propias.

El niño necesita indudablemente de algunas condiciones habilitantes de un clima adecuado para la escucha y expresión de sus vivencias, con base en una relación de seguridad que contiene y sostiene sus expresiones en todas sus formas (lenguaje, juego, dibujo, entre otras).

La posibilidad de constituirse en fuente de atención, cariño y un refugio de protección se torna importante para niños/as, siendo relevante ser garantes de una participación activa en la expresión de intereses, elecciones, decisiones y/o expresiones en general, a fin de promover sujetos seguros y empáticos.

El posicionamiento ético y humano, se torna relevante en el ejercicio profesional para con otros, a la vez que potencia el trabajo colectivo, en un marco de abordaje interdisciplinario de los fenómenos individuales, relacionales y contextuales de la Primera Infancia.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, J. y González, S. (2011). Problematización de la responsabilidad social o colectiva. *Ciencia Ergo sum*, 18 (2), 126-134. Recuperado de: <https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/38202/10418753003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araya, E. (2012). *Lo que se juega en el juego: El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana*. Chile: Ed: UMCE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4347421.pdf>
- Arvilla, A., Palacio, L. & Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Universidad del Magdalena*, 8 (2), 1-4. Recuperado de: <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/231/205>
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). *El derecho al juego*. Milton Keynes, Reino Unido: The open university.
- Bruner, J. (2003). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1742
- Calmels, D. (2001). *Juegos de crianza*. Buenos Aires: Biblos.
- Calmels, D. (2011). *La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-al-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels?msckid=9f6ad86ab78d11eca6f39a2ef16339a4>
- Capnikas, E. (2018). *La entrevista de juego*. En A. Muniz. (Ed.), *Intervenciones en Psicología Clínica. Herramientas para la evolución y el diagnóstico* (25-31). Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza.

- Cepa, A., Heras, D. y Lara, F. (2016, 15 de febrero). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *INFAD*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776009.pdf>
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Recuperado de: https://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.17_sp.pdf
- Cuevas-Parra, P. y Stephano, M. (2020). *Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID 19. Activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales*. Recuperado de: <https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-08/WV-Las%20voces%20de%20los%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20en%20tiempos%20de%20COVID-19.pdf>
- ENDIS. (2018). *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud Informe de la Segunda ronda*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/informe-final.pdf>
- Eraso, J., Bravo, Y. & Delgado, M. (2006). Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Crianza en Madres Cabeza de Familia en Popayán: un Estudio Cualitativo. *Pediatría*, 41 (3), 1-15. Recuperado de: https://www.academia.edu/615900/Creencias_actitudes_y_pr%C3%A1cticas_sobre_crianza_en_madres_cabeza_de_familia_en_Popay%C3%A1n_un_estudio_cualitativo
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo, Uruguay: UCUR.
- Flinchum, B. (1988). "Early Childhood Movement Programs. Preparing Teachers for Tomorrow". *Journal physical Education, Recreation and Dance*, 59(7), 62-67.
- Freire, M. (2017). Entrevista de juego. *Revista uruguaya de psicoanálisis*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/364071776/La-Entrevista-de-Juego-m-Freire-de-Garbarino>

- Freud, S. (1920). *Más allá del Principio del Placer*. Obras Completas de Sigmund Freud. Recuperado de: <http://philosophia.cl/biblioteca/freud/Freud%20-%201920%20-%20Mas%20alla%20del%20principio%20del%20placer.pdf>
- Guerra, V. (2009). *Indicadores de intersubjetividad*. En: Mara, S. Educación en la Primera Infancia. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. UNESCO.
- Hernández, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. UCV HACER Campus Chiclayo, 9 (4), 1-10. Recuperado de: <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/586/575>
- IIN OEA. (Productor). (2020). *Transitar la primera infancia en tiempos de pandemia*, Víctor Giorgi. [Youtube]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=B6Eismz1vIQ>
- Ingrassia, V. (2020, 17 de marzo). Ansiedad en tiempos de coronavirus: cómo manejar una cuarentena sin enloquecernos. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/tendencias-america/2020/03/17/ansiedad-en-tiempos-de-coronavirus-como-manejar-una-cuarentena-sin-enloquecernos/>
- ISSUU. (2017). *Juegotecas barriales en la Ciudad de Buenos Aires*. Prensa Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/desarrollohumanoyhabitat/docs/libro_-_juegotecas_barriales_2017-_115
- Janin, B. (2012). *Sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Colección conjunciones.
- Janin, B. (2012). Intervenciones del psicoanalista en psicoanálisis con niños. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 53, 40-56.
- Janin, B. (2020). Niños, adolescentes y padres en épocas de coronavirus. En Merlín, N., Janin, B., Plut, S., Zabalza, S., Gómez, A.M., Pujó, M., Pakman, M. (Ed.). *Pandemia: angustia y contención. Actualidad psicológica*, (494), 1-32. Buenos Aires, Argentina.

- Jara, A. (2017). Maturana: "El futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores". Santiago de Chile, Chile: *La tercera*. Recuperado de: <https://www.latercera.com/culto/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- Kalejman, C. y Gómez, L. (2012). "¿Qué se juega al jugar un juego?". *Revista Lúdicamente*, 1 (1), 1-9. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4166/3408>
- Klein, M. (1955). *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado*. Recuperado de: <https://asociacionpsicoanaliticamexicana.org/wp-content/uploads/2021/01/Klein-Melanie-La-t%C3%A9cnica-psicoanal%C3%ADtica-del-juego-su-historia-y-significado.pdf>
- Luzzi, A., y Bardi, D. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de investigaciones*, XVI, 53-63.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma*, (25), 233-49. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144645>
- Mantilla, L. (2017). Impolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano. N°1, 30-40. ISBN: 978-607-742-821-3. Recuperado en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2017/biopolitica_e_infancia.pdf
- Meneses, M., y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- O'Connor, K., Schaefer, C. y Braverman L. (2017). *Manual de terapia de juego*. Cuauhtémoc, México: Editorial El Manual Moderno
- OMEP. (2021). En apoyo a la integralidad en la atención y educación de la primera infancia. *Declaración de la Asamblea Mundial de la OMEP*. Recuperado de <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2021/09/DECLARATION-SPA-1.pdf>

- OMS. (2020). *Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_3
- ONG JUGANDOANDO. (s/f). *Misión* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ongjugandoando.blogspot.com/p/mision.html>
- OPS/OMS. (2019). *Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más*. Recuperado de: https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15102:to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more&Itemid=135&lang=es
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Barcelona, Morata.
- Press, S. (2010). Desafíos del psicoanálisis contemporáneo. *Psicoanálisis y psiquiatría de niños: "la eficacia terapéutica de la entrevista de juego"*. Congreso llevado a cabo en el VI Congreso y XVI Jornadas de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Real Academia Española. (2021). Pandemia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 22 de enero de 2021, de: <https://dle.rae.es/pandemia>
- Real Academia Española. (2021). Juego. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 22 de enero de 2021, de: <https://dle.rae.es/juego>
- Rodríguez, M. (2013). *El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social*. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Rodríguez, L. (2021). *Sistematización de experiencias educativas de primera infancia en tiempos de pandemia, Covid-19*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Romero, L. (2021). Primera infancia y educación a distancia en tiempos de COVID-19. En De León, F., Constante, A., Jasso, J., Gómez, R., Torres, J., Romero, L., ... Tolentino, V. (Ed.). *Filosofía, educación y virtualidad. Editorial torres asociados*, 1-179. Coyoacán, México.
- Sánchez, A. (2020). *Psicología comunitaria. Definición y bases teóricas: comunidad, desarrollo humano y empoderamiento*. Universidad de Barcelona. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/344648969_PSICOLOGIA_COMUNITARIA_DEFINICION_Y_BASES_TEORICAS_COMUNIDAD_DESARROLLO_HUMANO_Y_EMPODERAMIENTO_Alipio_Sanchez_Vidal_Universidad_de_Barcelona

Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25 (1), 123-141. Recuperado de: www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/3245

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Silva, P.; Balzaretto, M. (2017). *Hacia la promoción de Parentalidades Comprometidas en el marco de la atención de la Primera Infancia del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay*. En: Angeriz, E.; Carbajal, S.; de León, D. Educación y Psicología en el Siglo XXI. Vol 3. CSIC-UDELAR.

Trapero, M. (1971). *El campo semántico 'deporte' en el español actual*. Recuperado de: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3967/2/0334126_00000_0000.pdf

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/infancia/DchosInfancia/docs/DerechosNino.pdf>

UNICEF. (2020). *Informe COVID 19 de violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>

Violante, R. y Soto, C. (2015). *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Traducción de María Margarita Rotger. Ediciones Fausto. Recuperado de: <https://www.ceut.edu.mx/Biblioteca/books/Psicolog%C3%ADa-2/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Winnicott, D. (1982) *Realidad y juego*. Buenos Aires. Gedisa.