

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

***Pandemia: Narrativas sobre infancia de docentes de
un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe.***

Autora: María Pía Bianchi

Directoras: Dra. Mariana Scrinzi - Ps. Melina Molina

Paraná, 2 de diciembre de 2022



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



Licenciatura en Psicología

Departamento de Tesis

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS. FACULTAD DE HUMANIDADES ARTES
Y CIENCIAS SOCIALES.

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Trabajo Integrador final: “Pandemia: Narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe”.

Modalidad elegida: Investigación de campo.

Autora: María Pía Bianchi.

DNI: 30.786.820.

Teléfono: 0342- 154468129. **Email:** bmariapia33@gmail.com

Directoras: Dra. Mariana Scrinzi y Ps. Melina Molina.

Lugar y Fecha: Paraná, año 2022.

DEDICATORIA

A las niñas y a los niños, de ayer, de hoy, y a los que vendrán.

A mis padres, quienes me brindaron la oportunidad de narrar una historia diferente.

A mis hermanos.

A mis sobrinos.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por apoyarme en la decisión de iniciar la Licenciatura en Psicología, que actualmente llega a su finalización.

A todos aquellos que fueron compañeros de camino, de viajes, de aliento y de espera en aquellas galerías de mi estimada facultad.

A quienes me acercaron a la lectura, desde cuando era niña.

A los amigos y a los profesores con quienes compartí el deseo e interés por la psicología.

A la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que me ofreció la posibilidad de realizar la carrera que elegí.

A cada una de las cátedras, que enriquecieron mi formación de grado desde un posicionamiento ético.

A Mariana Scrinzi y a Melina Molina, directoras del presente Trabajo Integrador Final, quienes me ofrecieron espacios de escucha y de aprendizaje con suma responsabilidad y compromiso.

A Graciela, que me acompañó durante todo el trayecto de estudio.

Finalmente, agradezco a los docentes que colaboraron comprometidamente con sus narrativas acerca de sus experiencias y de sus aprendizajes en la tarea de educar, siendo sus relatos sumamente significativos para esta investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA, INTERROGANTES, OBJETIVOS, Y SUPUESTOS DE TRABAJO. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA	8
Planteamiento, descripción y justificación de la problemática seleccionada	8
Objetivos	11
Supuestos o hipótesis de trabajo	12
Ubicación del tema y/o problema en estado de debate	12
Fundamentación de la perspectiva teórica	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	18
Algunas consideraciones acerca de lo contemporáneo: ¿Qué quiere decir ser contemporáneo?	18
Indicios de Lo Arcaico en lo contemporáneo	19
El Tiempo y la narrativa	20
Narrativa y experiencia	22
Narrativa, experiencia e infancia	26
Infancia: lo <i>infantil</i>	27
Una aproximación al Jardín de infantes: Pandemia	33
CAPÍTULO III: DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN. TIPO DE DISEÑO. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	37
Diseño metodológico vinculado al tipo de propuesta y modalidad	37
CAPÍTULO IV: DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	40
CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES	61
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXO-ENTREVISTAS	71
Bosquejo de entrevistas	72

Entrevista número 1	73
Entrevista número 2	77
Entrevista número 3	80
Entrevista número 4	84
Entrevista número 5	92
Entrevista número 6	98

RESUMEN

A dos años del decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), medida que el gobierno nacional argentino adoptó a causa de la pandemia por la propagación de un nuevo virus: el Covid-19, la temática que se abordó con esta labor investigativa se titula “Pandemia: Narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe”. El desafío del actual Trabajo Integrador Final radica en dos cuestiones: en lo inédito y en lo contemporáneo. Esto condujo a interrogarnos por lo contemporáneo, para ello se tomaron aportes de perspectiva psicoanalítica y filosófica. De allí se arribó a que situarnos en nuestra época supone obstáculos, por un lado, lo que proviene de afuera y, por otro lado, el propio obstáculo interno. La temática de la infancia convoca también a este tipo de obstáculos, pues lo que se dice acerca de ella en forma de representaciones, relatos y narrativas, nos enseguece al mismo tiempo que deja en la oscuridad la relación con aquello que nos concierne, es decir, el encuentro con nuestra propia infancia. Entonces los interrogantes que se plantearon fueron los siguientes: ¿Qué narrativas sobre infancia expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia? y ¿Qué narrativas expresan los docentes sobre su propia infancia?

Como objetivo general se delimitó, por un lado, analizar las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia. Por otro lado, como objetivo específico, describir las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia y explorar las narrativas que expresan los docentes de jardín sobre su propia infancia.

El tipo de diseño es descriptivo, de campo y con una metodología de análisis cualitativa. La técnica que se empleó para la recolección de información, fueron las entrevistas en profundidad y como técnica de análisis de la información, el Análisis de frases significativas. Esto permitió encontrar, en la investigación, aquellas frases más ligadas a la singularidad del entrevistado.

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) es de suma relevancia como aporte al campo disciplinar de la psicología, al entrelazar infancia y educación en clave de época. Las palabras claves de este estudio son: Narrativas - Infancia- Pandemia.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) cuya modalidad es la investigación de campo, nace de mi trayectoria como estudiante de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos y aspira a producir conocimientos respecto a las narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en la contemporaneidad, siendo por ello un aporte al campo disciplinar al cual este TIF tributa.

Los objetivos son de manera general analizar las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia, y para ello se describieron las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia a la vez que se exploraron las narrativas sobre la propia infancia.

En este marco los supuestos de trabajo consisten en que las narrativas sobre infancia ofrecen a los docentes la posibilidad de elaborar lo que aún no ha sido narrado, y se agudizó en el contexto pandémico actual. Otro supuesto plantea que las narrativas sobre infancia del docente dan lugar a la elaboración narrativa sobre su propia infancia que tiene como correlato su implicación como educador. El tipo de diseño de investigación es descriptivo, de campo y con una metodología de análisis cualitativa. La construcción de datos se realizó a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe y la técnica de análisis de información que se seleccionó fue el análisis de frases significativas.

Este estudio se encuentra organizado en cinco capítulos. El primero, comprende la presentación de la problemática, los interrogantes, los objetivos y los supuestos de trabajo. Asimismo, contiene los antecedentes y la fundamentación de la perspectiva teórica. El segundo capítulo, expone el marco teórico, que amplía las categorías centrales de trabajo. El tercero, abarca la dimensión metodológica de investigación. El tipo de diseño, las técnicas de recolección y de análisis de la información. El cuarto, la dimensión de análisis y el último capítulo engloba las consideraciones finales, a modo de conclusión.

CAPÍTULO I:
PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA, INTERROGANTES, OBJETIVOS, Y
SUPUESTOS DE TRABAJO. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y
FUNDAMENTACIÓN DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA

Planteamiento, descripción y justificación de la problemática seleccionada

A dos años del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), medida que el gobierno nacional argentino adoptó a causa de la pandemia por la propagación de un nuevo virus: el Covid-19, la temática que me interesa investigar se titula “Pandemia: Narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe”. El desafío que presenta este Trabajo Integrador Final radica en dos cuestiones: en lo inédito y en lo contemporáneo. Cabe preguntarse ¿qué quiere decir ser contemporáneo? Este es uno de los interrogantes que la psicoanalista Susana Brignoni (2012) aborda a través del filósofo Giorgio Agamben (2008) de la siguiente manera:

es contemporáneo aquél que percibe más que la luz, la oscuridad de su propia época. Pero ¿qué es la oscuridad? Dice que para poder percibirla no se trata de la inercia o de una actitud pasiva, sino que implica una actividad y una habilidad particulares. Esta habilidad es la de neutralizar la luz que proviene de la propia época para descubrir la tiniebla, esa oscuridad especial que, él nos indica, no es separable de esa luz. Entonces es contemporáneo aquél que no se deja engeguerecer por la luz del siglo y consigue ver la parte de sombra que concierne a su propia y más íntima oscuridad. (p. 11)

Por lo tanto, situarnos en nuestra época implica obstáculos, por un lado, lo que proviene de afuera y nos encandila a la vez que nos ciega, por el otro, el propio obstáculo interno. Que según lo expresado por Brignoni (2012), se trata de una oscuridad que a cada uno le concierne, de manera irreductible.

Ahora bien, ¿qué tendrá que ver esto con las narrativas sobre infancia? La citada psicoanalista, si bien en su libro se interesa por pensar las adolescencias, toma como referencia a Agamben para conceptualizar la dificultad de escribir sobre acontecimientos contemporáneos pues esta tarea supone un obstáculo doble:

por un lado, nos engeguerece todo el discurso que circula alrededor de ellos y a su vez ese discurso vela, deja en la oscuridad, nuestra propia relación con la que ha sido nuestra adolescencia, los procesos que allí se suceden y lo que en realidad la adolescencia, incluso la nuestra, nos enseña. (p.12)

La temática de la infancia convoca también este tipo de obstáculos, pues lo que se dice acerca de ella en forma de representaciones, relatos y narrativas, parece arrojar luz al mismo tiempo que deja en la oscuridad la relación con aquello que nos concierne, es decir, el encuentro con nuestra propia infancia. Al respecto, Frigerio (2006) afirma que ésta implica tanto la multiplicidad de sus formas como algo de cada uno de los adultos, a quienes exige un trabajo sobre sí. También manifiesta que las figuras de infancia se desplazan, se acumulan y se sedimentan en esta palabra, de modo que podría quedar

cubierta por nociones, prejuicios y anticipaciones acerca de su ser o su deber ser. Lo que, en efecto, puede obstaculizar ver tanto al niño que el adulto tiene frente a sí como al niño en el adulto. Además, la citada autora advierte que algo del niño persevera en el adulto y no deja de manifestarse en él a lo largo de toda su vida, así como de intervenir en las relaciones que establece con éste. También, en relación a las narrativas sobre infancia, acentúa en alusión a la novela familiar de Freud (1908), que cada sujeto, si bien está inscripto tanto en una narrativa familiar y, en una narrativa institucional, tiene la posibilidad de hacer algo con eso allí y, la posibilidad de narrar su propia novela, considerando que:

las instituciones ofertan una inscripción en una narrativa, pero cada sujeto, bajo ciertas condiciones, puede llevar adelante una elaboración que le permita una inscripción diferente a la propuesta. Un modo de escapar a las profecías y hacer la vida. (Frigerio, 2008, p. 69)

Otro aporte relevante acerca de infancia y educación, es el del psicoanalista Leandro de Lajonquière (2011) quien sostiene que en la pedagogía prevalece lo que llama “justificacionismo psicológico”, acerca de todo lo que acontece en la vida con los niños. Además, agrega que, situaciones o comportamientos que requerirían una intervención adulta, son atribuidos al contexto socio-histórico, o a algunos de los tantos déficits que figuran en los manuales a los que tanto pedagogos como padres recurren.

En este sentido, de Lajonquière (2020) afirma que los tiempos actuales son “tiempos de autismo”, tiempos en que el “autista” se trata de un personaje de ficción, y no de una niña o de un niño singular, sino de un personaje que nada pide, que aprende solo y que tiene un lugar garantizado en el imaginario social. Al respecto, sostiene que éste hace de niño ideal al mismo tiempo que opera como un modo de eludir, los adultos, su responsabilidad de intervenir en la educación de las niñas y de los niños de “carne y hueso”. En efecto, manifiesta lo siguiente:

Aunque no se pueda afirmar el carácter patógeno del empobrecimiento educativo a la manera de un virus o del esquema determinista clásico causa-efecto, proponemos (...) pensar los tiempos actuales como una especie de caldo de cultivo en el interior del cual todo niño se depara con el desafío redoblado de conquistar por sí y para sí un lugar de sujeto de palabra en una historia abierta al futuro. Tal vez pues esto no puede ser de hecho sabido un(a) niño(a) autista venga a testimoniar de semejante infortunio educativo. (p. 1)

Por otra parte, y de manera específica afirma que “ningún niño posee una infancia, pues, paradójicamente sólo un adulto puede tener infancia en tanto que infancia perdida” (de Lajonquière, 2011, p. 211). En este sentido afirma que “sólo existe en cuanto perdida, desconocida, reprimida, motivo por el cual no deja de no inscribirse, de insistir, de pulsar en nosotros. Ella insiste como diferencia temporal -enigma- haciéndonos extraños al presente, extranjeros en relación a nosotros mismos” (p. 219). La presente afirmación, conduce a estar advertidos de la existencia de la infancia como perdida y paradójicamente como lo que no deja de no inscribirse y pulsa en el adulto (docente). Filloux (2001), en su libro *Campo pedagógico y Psicoanálisis*, denomina un capítulo con el sugerente título “El educador frente a dos niños” (p. 81-83) para citar a Siegfried Bernfeld ([1925] 1975) y sus aseveraciones acerca de la relación entre el educador y los dos niños: **“El niño que está frente a él es**

el mismo, cuando niño. Con los mismos deseos, los mismos conflictos, los mismos destinos” (p.189).

Es decir que, en el marco de estos aportes, se sostiene que en el adulto-educador queda implicado su propio niño frente al niño/a a educar. Entonces si la infancia es cosa de adultos, buscar causas para explicar lo que acontece exteriormente como *meros indicadores comportamentales* (Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, CoNISMA, 2014) consiste en situar afuera, en la niña, niño o adolescente lo que como adultos nos concierne en la propia y más íntima oscuridad, es decir, desde nuestros propios enigmas, o más específicamente, el encuentro o desencuentro con la propia infancia. En este sentido, es que interesan las narrativas de los docentes sobre infancia. Murillo Arango (2015) cita a Leonor Arfuch para señalar que si bien a la infancia no la recobramos, el regreso a ese tiempo que puede ser lejano o próximo, es parte ineludible de nuestra experiencia y susceptible de ser desplegado en la temporalidad de una narrativa (p. 415).

La manera de aproximarnos al concepto de narrativa, es a partir de lo que sostiene Míguez (2018), quien cita a Bolívar, para manifestar que “a través de los relatos los sujetos contamos nuestra vida, hablamos de lo que hacemos, de lo que sentimos, de lo que nos sucedió, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, las complejidades, contradicciones, tensiones y singularidades de cada acción” (p.26). En este sentido, sostiene que el sujeto se figura su vida narrativamente, es decir, hace de su vida una historia, en la cual la narrativa hace de él, personaje. Afirma además, que los seres humanos interpretan la vida de forma narrativa, es decir, a la manera de un relato que va cambiando en el tiempo, a la vez, que el tiempo mismo en el que conjuga la vida es narrativo.

Según Murillo Arango (2015), la narrativa tuvo lugar central en las ciencias sociales y humanas en la década de los 80 y la define como aquella que “nos habla de la experiencia humana” (p.76). Además, desde su perspectiva expresa que la ciencia moderna situó en primer lugar al sujeto racional, por sobre el sujeto empírico, constituyendo de este modo una subjetividad escindida. Subjetividad que propone reunir al admitir que “la experiencia acoge en su seno el sujeto epistémico, de conocimiento, y el sujeto concreto, empírico, que es lo que somos de verdad cuando narramos, bien sea en narrativas de nuestra vida personal, o en narrativas de investigación científica” (p.85). Para ello toma como referencia al profesor de filosofía de la educación Jorge Larrosa Bondía (2002), quien desde su perspectiva sostiene que “la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos toca. No, lo que está pasando. Todos los días pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo, casi no nos pasa nada” (párr. 6).

De este modo, el referenciado profesor habla del sujeto de la experiencia como aquél que *le* pasan, *le* tocan las cosas y en efecto es susceptible de ser afectado, interpelado, transformado por lo que le pasa, es decir, por la experiencia. Al respecto, manifiesta que dicho sujeto sería algo así como una superficie sensible, que lo que pasa afecta de alguna manera, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” (párr.18).

En este sentido, Murillo Arango (2015) destaca que las narrativas constituyen un objeto de estudio sustancial, debido a que son susceptibles de develar cómo los seres humanos de una “determinada

época y cultura interpretan el mundo y dan forma a sus experiencias en un doble movimiento de subjetivación y socialización” (p.81).

Con las revelaciones de la pandemia (2020, FLACSO Argentina), se manifiesta la pretensión de exponer lo más significativo acerca de lo que la pandemia develó y ocasionó. Esto es: la existencia de un consenso general acerca de la desigualdad educativa, la incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación que hicieron y hacen las escuelas, con el fin de sostener los procesos de aprendizaje. En este escenario el doctor en educación Daniel Suárez (2020, 16 septiembre), se interesa por plantear una actitud que describe como intelectual, metodológica, pedagógica y sensible. Para expresar en qué consiste este planteo toma, al igual que Brignoni (2012), como referencia a Agamben (2008), al hablar de la condición humana frente la contemporaneidad, pero en esta ocasión para decir que la actitud propuesta es interesante frente a la pandemia, ya que se trata de establecer cierto distanciamiento respecto de lo que se vive para poder discernir los matices de la época. En este sentido, presenta a las narrativas de docentes más que como recursos, como dispositivos que habilitan otros decires, otra comprensión, otro espacio a lo que acontece.

A dos años del ASPO, esta investigación apuesta a producir conocimiento acerca de las narrativas sobre infancia de docentes en la contemporaneidad, siendo relevante, como afirma Murrillo Arango (2015), el uso de la narrativa como objeto de estudio de investigación en educación ya que se trata de una “vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de hacer ciencia” (p.71), considerando que “por muchos años la racionalidad técnica relegó a un segundo plano el protagonismo de profesores y de estudiantes como autores de estas narrativas” (p.75). A partir de lo desarrollado hasta el momento, se fundamenta la importancia del análisis de las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia, su descripción y la exploración de las narrativas que expresan sobre su *propia* infancia.

Por lo tanto, **los interrogantes que se plantean** son los siguientes:

- **¿Qué narrativas sobre infancia expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia?**
- **¿Qué narrativas expresan los docentes sobre su *propia* infancia?**

Objetivos

- Objetivo general:

Analizar las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia.

- Objetivo específico:

1. Describir las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia.

2. Explorar las narrativas que expresan los docentes de jardín sobre su *propia* infancia.

Supuestos o hipótesis de trabajo

- Las narrativas sobre infancia ofrecen a los docentes la posibilidad de elaborar lo que aún no ha sido narrado y se agudiza en el contexto pandémico actual.
- Las narrativas sobre infancia del docente dan lugar a la elaboración narrativa sobre su *propia* infancia que tiene como correlato su implicación como educador.

Ubicación del tema y/o problema en estado de debate

Los antecedentes seleccionados para esta investigación provienen de tesis, artículos, revistas y bibliotecas científicas digitales, de Argentina y de Latinoamérica. Entre éstos, uno procede de la Universidad Autónoma de Entre Ríos de la ciudad de Paraná. El primero es un artículo que pertenece a Trejo Valencia (2016), de la Universidad de Guanajuato, México, cuyo tema se titula “Hacia la propuesta de un tiempo poético en la narrativa ficcional: el presente eterno en la configuración del nunc fluens” con fecha de publicación en el año 2016. Tiene por objetivo dilucidar una configuración temporal que es opuesta al tiempo cronológico tradicional. El presente artículo, distingue narrativa cronológica de narrativa ficcional. Afirma que la primera atañe al tiempo capaz de ser medible y que la segunda implica un tiempo que no es susceptible de explicación lógica ya que implica cierta relatividad. También distingue el concepto de Aion, como tiempo sin principio ni fin, es decir, que no está sujeto a ser pensado de manera lineal, y el concepto de Cronos como tiempo finito, independiente y trascendente al ser humano. Finalmente, el análisis se centra en la noción de nunc fluens, el cual se describe como un tiempo ficcional focalizado en el presente y dinámico ofreciendo una alternativa a la unidireccionalidad temporal.

Acerca del análisis del tiempo narrativo, la autora concluye que éste se trata de un universo ficcional en donde existe un suceder que no termina, ya que no categoriza pasado y futuro.

El citado antecedente se relaciona con el presente Trabajo integrador final en tanto aborda una de las categorías centrales de la propuesta que es el de narrativa y es de importancia para este estudio porque aporta otros conceptos como el de tiempo. En tanto la autora afirma, que narrativa y tiempo se vinculan de manera recíproca, ofreciendo este último materiales simbólicos sobre los cuales los hombres conciben la narrativa de la realidad.

El segundo, es un artículo de la autoría de Montoya Rojas (2019) perteneciente a la Universidad de Boyacá, Venezuela, con fecha de publicación en el año 2019. El tema se titula: “De las narrativas lineales a las narrativas transmediáticas” y tiene por objetivo mostrar la evolución de las narrativas, producto de la irrupción de lo digital. En éste, la autora realiza aportes conceptuales acerca de los nuevos modelos narrativos como efecto del lugar central que ocupan actualmente los medios de comunicación digitales, a través de dispositivos y plataformas virtuales, trascendiendo límites de espacio, tiempo y a los modos narrativos lineales de contar historias. Además, afirma que dichos modelos, entre los cuales distingue internet, ofrecen otro modo de contar historias, que desplazaron poco a poco a los más tradicionales. Finalmente, sostiene que los diferentes dispositivos y plataformas

digitales, llegan a mantener contactadas a gran cantidad de personas entre sí de forma inmediata, al mismo tiempo que posibilitan la construcción colectiva de sus historias.

Considero que el citado texto se vincula a la presente investigación, porque aborda la noción de narrativa y es significativo para este trabajo por aportar una lectura actual que contempla los nuevos modos de narrar y de contar historias, a través de internet, de plataformas y de dispositivos virtuales, como efecto del nuevo contexto digital. Lo cual, se relaciona con el contexto pandémico actual, ya que tuvieron un lugar central en la educación y en los modos en que los docentes contaron historias, trabajaron, se comunicaron entre sí y, con las niñas y los niños y sus referentes de su cotidiano entorno.

En tercer lugar, la tesis de la autoría de Camargo Cala (2015), de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Ecuador). El tema de investigación se titula: “Concepciones acerca de la Infancia en la configuración de espacios participativos del Centro Comunitario las Colinas, en la comuna 18 de Cali Colombia”, publicado en el año 2015. Su objetivo es reconocer y comprender desde una perspectiva crítica, las principales concepciones de infancia que se tejen al interior de las relaciones entre los adultos y los niños, y entre los mismos niños. La metodología se centró en el método etnográfico, y se utilizaron entrevistas, dibujos y observaciones como técnicas de recolección de la información. Del análisis de las mismas, la autora concluye que se hace preciso reconocer que de la manera que las concepciones de infancia de los adultos intervienen en las relaciones que establecen con las niñas y con los niños, las nociones que éstos últimos tienen acerca de los adultos, inciden en los vínculos que con ellos entablan.

Si bien esta tesis, fue publicada hace seis años, es relevante como antecedente, ya que brinda aportes acerca de las concepciones de infancia y de las formas en que los adultos, en su relación con las niñas y con los niños, en el decir de la citada autora, definen a los infantes. Entre los actores que participaron de dicho trabajo de investigación intervinieron, niñas, niños, referentes adultos de su entorno cotidiano y docentes, mientras que la actual investigación implica sólo a docentes de un jardín de infantes de la ciudad de Santa Fe de nuestro país.

El cuarto antecedente, brinda a este trabajo un material pertinente por el recorrido teórico e histórico que aporta del Nivel Inicial y de los jardines de infantes en nuestro país. Se trata de la tesis de maestría de la autoría de Blanco Navarro (2018) correspondiente a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina en la Ciudad de Buenos Aires. El tema se titula “Circuitos educativos diferenciados en el nivel inicial: estudio de la expansión fragmentada de la oferta en el territorio” con fecha de publicación en el año 2019. El objetivo es analizar la implementación de las políticas de expansión de la oferta en el nivel inicial, desde 2006 hasta 2016 en la Provincia de Buenos Aires, en La Matanza y en González Catán.

Finalmente, el quinto antecedente, es la tesis de grado de la Licenciatura en psicología de la autoría de Alarcón Veiravé (2018), de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, de la ciudad de Paraná, titulada: “Significaciones imaginarias de los educadores sobre los estudiantes y la implicancia en el vínculo educativo”. Tiene por objetivo analizar

las significaciones imaginarias que tienen los educadores de la Escuela Pública N° 22 “Raúl Scalabrini Ortiz” de la ciudad de Paraná respecto a sus adolescentes y su implicancia en el vínculo educativo. La metodología es cualitativa. De los alcances arribados en esta investigación, su autora expresa que el educador lleva consigo una significativa carga simbólica acerca de los adolescentes, la cual obstaculiza el vínculo educativo y la circulación del saber.

Este material es relevante a este estudio por sus aportes acerca de los educadores y su implicancia en el vínculo educativo. Se diferencia de los objetivos de este trabajo de investigación, porque en lugar de tratarse del análisis de las significaciones imaginarias de docentes acerca de sus estudiantes (adolescentes) en una escuela media, tiene por objetivo general el análisis de las narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe con el plus del inédito contexto de pandemia.

Fundamentación de la perspectiva teórica

La presente fundamentación involucra las nociones de Pandemia, Nivel inicial, Narrativa, Relatos, Infancia e institución, las cuales son nodales para esta investigación. Dicha perspectiva recupera aportes del campo del psicoanálisis, de la educación, de la filosofía, de la literatura y de la psicología institucional.

Para comenzar a situarnos en el contexto pandémico actual, Dussel et al. (2020) proponen una lectura detenida sobre una serie de episodios epidémicos, que abarcan desde la creación del sistema educativo argentino moderno hasta tiempos contemporáneos, a fin de arrojar una mirada histórica que haga posible otra comprensión sobre lo que sucede. Por tales episodios hacen referencia a la peste amarilla de 1817, la gripe española de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A de 2009 y, sostienen que cada uno de ellos produjo cambios en las instituciones educativas, la vida de los docentes y de los estudiantes, así como significaron desafíos en lo pedagógico, y ocasionaron marcas que condicionaron de alguna manera sus futuros. Además, destacan que las enfermedades infecciosas no conciernen sólo a microorganismos, sino que acontecen en el aquí y ahora de una sociedad y traen consigo efectos tanto materiales como simbólicos a quienes afectan. Así, arriban a que el escenario nuevo al cual nos enfrentamos supone semejanzas y diferencias con los anteriores, y como punto en común enfatizan, que las desigualdades actuales se cimentaron y profundizaron sobre las previas y, “que las formas de comprender nociones como la enfermedad y la salud se articulan con procesos sociales de inclusión y exclusión” (pp. 27-28).

En este marco, los autores referenciados aseveran que dichos episodios y el escenario pandémico actual brindan una oportunidad inédita para reflexionar acerca de las situaciones educativas, que comprenda un antes, un durante y un a posteriori de los mismos. Además, ponen de relieve que la educación inicial de nuestro país, se destaca en latinoamérica ya que ofrece atención a la primera infancia desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años inclusive, siendo el nivel inicial fuertemente partícipe en el derecho a la educación de las niñas y de los niños. También afirman, que subsiste la deuda del sistema educativo respecto a garantizar la cobertura y la obligatoriedad de este

nivel de educación, y la de ampliar formas escolares de atención que contemple el trabajo de las mujeres y las necesidades de cada comunidad educativa, déficit ante el cual, sostienen que intentaron responder educadoras y educadores de cada comunidad educativa.

Con la emergencia de la pandemia en nuestro país, los establecimientos educativos se cerraron repentinamente, a partir del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO) que decretó el gobierno nacional, con el fin de evitar la transmisión y el contagio del virus. Medida que obligó a todas las personas a quedarse en sus casas y a la interrupción de las clases presenciales. Ésto según Alejandra Cardini y Vanesa D'Alessandre “puso contra las cuerdas al régimen de presencialidad que sostuvo al sistema educativo durante los últimos ciento cincuenta años” (Dussel et al., 2020, Capítulo 3, p. 113); en efecto

más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse físicamente en las aulas. La escuela se trasladó hacia los hogares. Ningún integrante de la comunidad educativa estaba preparado para enseñar y aprender en forma remota. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar (p. 114).

En consecuencia, Patricia Redondo sostiene que la pandemia implicó que la escuela sea pensada y configurada de otra manera, en tanto “obligó a traducir el sentido del acto educativo en un tiempo escolar diferido, sin la presencia de los cuerpos” (Dussel et al., 2020, Capítulo 3, p. 139). Esto comprendió, según afirma, la elaboración presencial de la escuela a través de la virtualidad, la distribución de cuadernos y de alimentos. Ante este otro modo de configuración escolar, la autora expresa que proliferaron mensajes de texto, de audio, videos e imágenes, mediante aplicaciones y plataformas virtuales, escrituras y relatos para que “aquello que se produce pedagógicamente no se pierda y sea narrado” (p. 143).

Acerca de la elaboración narrativa, Gómez (2016) afirma que

nos interpretamos a la luz de relatos que nuestra cultura nos propone y aprendemos a transformarnos en el narrador de nuestra propia vida (en la que resonarán muchas otras voces), (...) y, en la que por mucho que nos adueñemos de ella, las condiciones fundamentales se nos escapan: para empezar el hecho mismo de vivir con el que nos encontramos, pero también el aquí y el ahora, en esta sociedad y en esta época (...) abocados a un fin incierto que no podemos nunca por completo decidir. (p.71)

Desde la perspectiva de la escritora argentina María Teresa Andruetto (2020), los relatos consisten en la manifestación de algo muy humano, es decir, del deseo de compartir y de transmitir experiencias, hechos u emociones a otros, además de permitir acceder a ficciones que dan lugar a otras formas de expresión, por eso, en su decir, insistimos en contar historias.

En consonancia con tales aportes, Murillo Arango (2015) se interesa por indagar esta manifestación narrativa de los seres humanos, es decir, la de contar historias y de hacer relatos, enfatizando que algo a considerar en primer lugar, es que está ligada a la dimensión temporal de la experiencia humana, la cual, afirma, le es constitutiva. También aclara que la relación que tienen las personas con sus

vivencias no es directa, sino que es mediatizada a través del lenguaje y de sus formas simbólicas. De manera que

como género del discurso, el relato constituye, no solamente, el medio sino el lugar: la vida tiene lugar en el relato, y tiene lugar como historia. Lo que da forma a la vivencia y a la experiencia del hombre, son los relatos que él mismo realiza. Entonces, lo narrativo no es solamente el sistema simbólico en el cual el hombre ha de expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana toma forma, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia. (p. 59)

Y esta elaboración narrativa, “es socio-históricamente situada. Por estas razones, lleva las marcas de la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después)” (p. 75).

A dos años del ASPO, las narrativas de docentes cobran lugar central en este estudio y, “nos permiten pensar que el hacer escuela se ha transformado y que lo posible se constituye no como respuesta a lo necesario, sino como apertura a otras conexiones que, hasta ahora, se suponían imposibles” (Dussel et al., 2020, p. 145).

Ahora, ¿qué pueden decirnos estas narrativas acerca de la infancia?, para Frigerio (2006) suelen conducirnos casi inadvertidamente a una serie de características que se le atribuyen y, establecen una manera de ser niña o de ser niño, llegando a constituir acerca de éstos, un saber cerrado, anticipado. Tal es así, que según esta autora

para muchos coincide con un tiempo en que la escuela aparece como institución, “la” institución, destinada “al” niño. Institución que al recibirlo lo crea, crea un modo de ser niño (...) Los niños escolares han sido estudiados, catalogados, etiquetados, a sus nombres propios se le agregan calificativos: normal, problema, pobre, carenciado, excluido, marginado, superdotado, débil. (p. 333)

Entonces para poder sostener la antecedente afirmación que nos interpela, es significativo el concepto de institución de Leonardo Schvarstein (2013) quien la define como “cuerpos normativos jurídicos-culturales, compuestas por valores, ideas y leyes que determinan en gran medida, las formas del intercambio social” (p. 26). Además, sostiene que consiste en abstracciones que definen cuánto está establecido. También, resulta significativa la perspectiva de Ignacio Lewkowicz (2004) para quien “toda institución se sostiene en una serie de supuestos” (p. 1). En su expresión, las instituciones educativas tienen suposiciones sobre las niñas y los niños que reciben y, en consecuencia, encuentran que éstas no coinciden con el sujeto que llega. Considerando esto, Patricia Redondo pone de relieve que la pedagogía infantil en la contemporaneidad, “requiere de un movimiento que la despoje de las categorías que la instrumentalizan en saberes acabados, clausurados y determinados a priori para disponerse, así, a la recepción de un nuevo punto de partida” (Dussel et al., 2020, Capítulo 3, p. 144). Es decir, que en este aspecto se torna esencial deconstruir conceptos, nociones rígidas, estáticas, preestablecidas y en efecto clausurantes, en lo concerniente no sólo a la educación sino a las niñas y niñas en su singularidad.

Incluso la expresión pedagogía infantil, habla más de los adultos, que de las niñas y de los niños, porque como afirma el psicoanalista argentino, Leandro de Lajonquière (2011) la infancia se trata de los adultos “en un mundo que es siempre viejo” (p. 219). Para este autor, históricamente las culturas aislaron, en cierta manera, a las niñas y niños del sexo, el trabajo y la política, ya que no han “simbolizado para sí mismos y también para los niños la diferencia real o la falta de proporción entre las generaciones” (p. 217).

Además de Lajonquière (2020), hace referencia a que, en la educación en tiempos actuales, el ideario pedagógico, comprende nociones ideales de niñas y de niños, es decir, que se encuentra estructurado en personajes ficcionales que advierte no han de confundirse con las niñas y los niños en particular. Así, subraya que en la otra cara de la misma moneda priman todo tipo de déficits y dosis de Ritalina.

Observando esto, la Comisión Nacional Interministerial en políticas de Salud Mental y Adicciones (Argentina, 2014a) estableció pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas específicamente en el ámbito escolar, destinadas a los agentes del sistema de salud, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y a la comunidad educativa en general.

Para de Lajonquière (2020) el ideario de niña y de niño del que nos orienta a percatarnos “permite al adulto engañarse con la posibilidad de desprenderse de toda y cualquier reminiscencia de infancia, y así, pasa a iludirse con un tiempo futuro sin pasado” (p. 17). Acerca de dicha evocación infantil, Frigerio (2006) recurre a la metáfora de la Mamushka para decir que “más de una figura, una dentro de otra, más de una representación, más de un fantasma de la infancia pueblan los escenarios de los mundos internos de los adultos” (p. 68).

A modo de cierre, las narrativas sobre infancia de docentes ofrecen la posibilidad de encuentro del adulto con su propia infancia y, de anoticiarse de ella en tanto perdida, en la elaboración narrativa de lo que quizás aún no ha sido narrado.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Algunas consideraciones acerca de lo contemporáneo: ¿Qué quiere decir ser contemporáneo?

“Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo”.

(Agamben, 2008, p. 4)

Agamben (2008) comienza su seminario planteando la pregunta acerca de lo contemporáneo, específicamente ubica lo siguiente: ¿De quién y de qué cosa somos contemporáneos? Y, sobre todo, ¿qué significa ser contemporáneo?

En el despliegue de tales interrogantes, afirma:

pertenece verdaderamente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, inactual; pero, justamente por esta razón, a través de este desvío y este anacronismo, él es capaz, más que el resto, de percibir y aferrar su tiempo.

La contemporaneidad es, entonces, una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfasaje y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla. (pp. 1-2)

Una segunda definición que propone el citado autor, sostiene

contemporáneo es aquel que tiene fija la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien lleva a cabo la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, precisamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, que está en grado de escribir entintando la lapicera en la tiniebla del presente (Agamben, 2008, p.3).

De allí, este pensador, desprende los siguientes interrogantes ¿Qué significa “ver una tiniebla”, “percibir la oscuridad”?

En lo que concierne a la presente temática de investigación, supone una elaboración narrativa que hace el sujeto de su tiempo, es decir, a modo de un relato, a través del cual interpreta su vida narrativamente (Miguez, 2018). De este modo, implica poder captar en los claroscuros de su época, aquello que le atañe irreductiblemente (Brignoni, 2012).

Por su parte, Agamben (2008) asevera que una de las primeras respuestas que pueden advenir provienen de la neurofisiología de la visión:

¿Qué cosa adviene cuando nos encontramos en un ambiente privado de luz, o cuando cerramos los ojos? ¿Qué es la oscuridad que entonces vemos? Los neurofisiólogos nos dicen que la ausencia de luz desinhibe una serie de células periféricas de la retina, llamadas off-cells, que entran en actividad y producen esa especie particular de visión que llamamos oscuridad. La oscuridad no es, por lo tanto, un concepto privativo, la simple ausencia de la luz, algo así

como una no-visión, sino el resultado de la actividad de las off-cells, un producto de nuestra retina.

Ello significa, si volvemos ahora a nuestra tesis sobre la oscuridad de la contemporaneidad, que percibir esta oscuridad no es una forma de inercia o de pasividad, sino que implica una actividad y una habilidad particular, que, en nuestro caso, equivale a neutralizar las luces que vienen de la época para descubrir su tiniebla, su oscuridad especial, que no es, de todos modos, separable de aquellas luces.

Puede decirse contemporáneo quien no se deja engeñecer por las luces del siglo y alcanza a vislumbrar en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. Con esto, sin embargo, no tenemos aún la respuesta a nuestra pregunta. ¿Por qué alcanzar a percibir las tinieblas que provienen de la época debería interesarnos? ¿No es quizás la oscuridad una experiencia anónima y por definición impenetrable, algo que no está dirigido a nosotros y no puede, por ello, concernirnos? Al contrario, el contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo, algo que, más que toda luz, se dirige directamente a él. (pp. 3-4)

Entonces, parafraseando a Agamben (2008), lo contemporáneo implica al sujeto, es decir, aquello que le es inherente y, por lo tanto, le atañe. De manera que es contemporáneo aquel que percibe la oscuridad de su época, no como efecto de la simple ausencia de luz sino, como algo que le concierne y lo interpela subjetivamente. En este caso lo que nos concierne es lo inédito de la pandemia y las narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe.

Indicios de Lo Arcaico en lo contemporáneo

Agamben (2008) en su ponencia sobre la contemporaneidad, subraya la existencia de vestigios de lo arcaico en clave de época en tanto sostiene

la contemporaneidad se inscribe, de hecho, en el presente marcándolo sobre todo como arcaico y sólo quien percibe en lo más moderno y reciente los indicios y las marcas de lo arcaico puede serle contemporáneo. Arcaico significa: próximo al arké, es decir, al origen. Pero el origen no está situado solamente en un pasado cronológico: es contemporáneo del devenir histórico y no cesa de operar en él, como continúa actuando (...) el niño en la vida psíquica del adulto. (p. 6)

Además, el referenciado autor, expresa que aquellos que pretendieron pensar la contemporaneidad, lo hicieron escindiéndola en más tiempos. Así, el contemporáneo traza una discontinuidad en el tiempo lineal, y establece una relación especial entre los tiempos:

Quien puede decir: “mi tiempo”, divide el tiempo, inscribe en él una cesura y una discontinuidad (...) en la homogeneidad inerte del tiempo lineal.

Ello significa que el contemporáneo no es solamente aquel que, percibiendo la oscuridad del presente aferra la inamovible luz; es también aquel que, dividiendo e interpolando el tiempo, está en grado de transformarlo y de ponerlo en relación con los otros

tiempos, de leer de modo inédito la historia, de “citarla” según una necesidad que no proviene en algún modo de su arbitrio, sino de una exigencia a la cual no puede no responder. Es como si aquella invisible luz que es la oscuridad del presente, proyectase su sombra sobre el pasado y éste, tocado por ese haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora. (Agamben, 2008, p. 7)

Por lo tanto, ser contemporáneo supone la posibilidad de realizar una lectura y de referenciarla de modo narrativo, así como la ocasión de responder a la novedad de su tiempo a partir incluso de la opacidad que configura cada época.

La psicoanalista Susana Brignoni (2012), toma como referencia a Agamben para pensar las adolescencias en la contemporaneidad y afirma que

siempre que se habla de ellos aparecen asociados a algún problema, a algo que genera conflicto en lo social. Problemas que se vinculan con sus conductas o comportamientos; problemas que se relacionan con sus conexiones o desconexiones; problemas que se vinculan al ámbito escolar, familiar. (p. 7)

Entonces, la autora sostiene que giran en torno a ellas discursos que velan y, a la vez, dejan en la oscuridad nuestra relación con lo que fue nuestra propia adolescencia, constituyendo así un obstáculo doble.

Si bien la presente investigación se centra en las narrativas de los docentes sobre infancia, los aportes de la referenciada psicoanalista son nodales, ya que la temática de este estudio convoca también a este tipo de obstáculos.

Consecuentemente, Brignoni propone (2012) “hacer un ejercicio de lectura que desnaturalice los fenómenos con los que nos encontramos y nos permita ubicarlos en relación con una época y articulados a un discurso” (p.10). Para ello, aborda el concepto de discurso a través del psicoanalista Jacques Lacan (1989) de la siguiente manera:

Esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje.

¿Qué quiere decir esto? Lacan apunta (...) a la necesidad de pensar los hechos con los que nos encontramos a partir del discurso que les sirve de marco, que ordena, regula y hace lazo entre los distintos elementos que están en juego, sean ellos sociales, políticos, culturales o individuales. De este modo puede localizarse el lugar del sujeto, dentro de una realidad creada y también entender los aspectos que se describen en su vida cotidiana (p.10).

El Tiempo y la narrativa

“Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo” (Míguez, 2008, p. 26).

Para comenzar, Díez Fischer (2018) aborda la temática del tiempo a través del filósofo Paul Ricoeur de la siguiente manera:

En lo que concierne más directamente a la experiencia del tiempo, no se podría poner en duda que toda cultura sólo puede relacionarse con su propia temporalidad a través de la mediación de una actividad fundamental que se puede llamar narrativa, la cual tiene como expresión, a nivel de lenguaje, la inmensa variedad de relatos, es decir, de discursos de forma narrativa.

Hay una imposibilidad de experimentar un tiempo homogéneo; o más bien un tiempo universal sólo podría ser un tiempo no interpretado, no simbolizado, pero para nosotros: “esa aprehensión del tiempo es imposible.

El carácter temporal de la experiencia humana es lo que está en juego específicamente en las pretensiones referenciales de toda obra narrativa (...) En otros términos, el tiempo deviene tiempo humano en la medida en que es articulado de modo narrativo, y los relatos adquieren sentido al convertirse en las condiciones de la existencia temporal. (pp. 307-309)

En este sentido, Ricoeur (1982) asevera

narrativa y temporalidad están estrechamente ligadas, tan estrechamente como pueden estarlo (...) un juego de lenguaje y una forma de vida. Considero la temporalidad como la estructura de la existencia —digamos la forma de vida— que llega al lenguaje en la narratividad, y la narratividad como la estructura del lenguaje — digamos el juego del lenguaje— que tiene como referente último la temporalidad. La relación es pues recíproca. (p.1)

Míguez (2018) sostiene, desde su perspectiva, que los seres humanos pensamos e interpretamos nuestra vida de forma narrativa, es decir, a la manera de un relato que va transmutando en el tiempo, a la vez que el tiempo mismo es narrativo. Arribando a que “la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que además media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad que, junto con nuestra identidad, son construidas y reconstruidas narrativamente” (p. 27). El citado autor, siguiendo los aportes de Ricoeur (1995), afirma que narrativizar la vida es inventarnos a nosotros mismos. Entonces,

la subjetividad no es una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir, sino el tipo de identidad que solo puede crear la composición narrativa por su dinamismo.

Así, los relatos que nos propone nuestra cultura hacen que nuestra identidad narrativa sea permanentemente reinterpretada: somos narradores de nuestra propia historia sin ser totalmente autores de nuestra propia vida (...). (Míguez, 2018, p. 27-28)

Hacia una ampliación de la noción de narrativa, son pertinentes los aportes de Vignale (2011), quien aborda esta noción a través del filósofo Walter Benjamin destacando que este intelectual llevó a cabo un profundo análisis

entre la pobreza de experiencia, el vacío del lenguaje, el abandono del arte narrativo y la entronización de la información. Esta última es pensada como una relación con el lenguaje que

se coloca como antípodas de la narratividad, pensada por Benjamin como la facultad de intercambiar experiencias. (p. 5)

La autora citada, destaca además que Benjamin fue un pensador relevante de la modernidad en la primera mitad del siglo veinte y, una de las figuras más comprometidas con su época. Al respecto, Vignale (2011) expresa que la modernidad configuró en el siglo XIX “un momento de ensoñación con su promesa de progreso infinito, y en el siglo XX se hizo necesario presenciar el despertar de ese sueño, que en algunos casos se tornó una pesadilla” (pp.5-6). También, afirma que, en este contexto, este filósofo elaboró una serie de conceptualizaciones que fueron claves, tales como: la resignificación y restauración de la dignidad de la experiencia.

Narrativa y experiencia

Para Vignale (2011), históricamente en el pensamiento occidental, la experiencia no tuvo un estatus valorativo privilegiado. Entonces, contextualiza esta idea, diciendo que en Platón:

la experiencia aparece asociada con el mundo sensible, con el acceso empírico a la realidad, por tanto, con todo aquello mudable de lo cual no podemos tener conocimiento verdadero, puesto que la realidad verdadera es aquella suprasensible, arquetípica e ideal de la cual participan las cosas sensibles sólo en calidad de imitación.

(...) La experiencia es siempre singular, irrepetible, ocasional, íntima de un azar y de un sujeto concreto. Por esto, desde los orígenes de la ciencia moderna, ésta fue relegada y tuvo por último el sustituto del experimento. (p. 6)

Esto situaba a la experiencia en un lugar, que la separaba del conocimiento seguro y estable, aquel que pretendía la búsqueda de regularidades para la predicción de sucesos y, de ese modo garantizar la objetividad y la universalidad (Vignale, 2011). De este modo, la referenciada autora, también expone que el experimento surgió como sustituto de la experiencia, es decir, como aquel que hace posible, “la formulación teórica, la reducción matemática de la diversidad, el dominio del lenguaje de la ciencia. Así, toda narración que manifieste una (...) subjetividad queda desplazada al (...) reino del error, junto con el silenciamiento de los cuerpos” (Vignale, 2011, p.7).

En este marco, la autora citada, toma a Benjamín (1998), para decir que en el contexto de las guerras mundiales, la experiencia, fue relegada por el conocimiento racional, así fue expirando a la vez que el humano quedó enmudecido, pues regresaba, del campo de batalla, empobrecido en cuanto a experiencias comunicables. Para Vignale (2011), dicha pobreza a la que este pensador refiere no se trata sólo en experiencias de índole meramente personal sino de la humanidad toda y está referida fuertemente a la obsesión por ideas modernas de progreso, la ciencia y el conocimiento objetivo. Además, afirma que tales ideas desplazaron a la experiencia a un espacio del cual se quiere huir, porque enfrenta a los humanos a la propia intimidad.

En palabras de Benjamin (1998)

la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general. Se trata de una especie de nueva barbarie.

¿Barbarie? Así es de hecho. Lo decimos para introducir un concepto nuevo, positivo de barbarie. ¿Adónde le lleva al bárbaro la pobreza de experiencia? Le lleva a comenzar desde el principio; a empezar de nuevo; a pasárselas con poco; a construir desde poquísimo y sin mirar ni a diestra ni a siniestra. (p. 169)

Vignale (2011) manifiesta, que esta nueva barbarie, de la que habla dicho intelectual, no se trata de una barbarie surgida de la ignorancia sino por el contrario, surgida de “hombres que “saben”, que han devorado todo aquello que puede presentarse como cognoscible, el conocimiento y la cultura de la propia época. Pero ese pretendido “saber” queda exteriorizado, objetivado, sin ninguna relación con la propia interioridad” (p.7). Al mismo tiempo, destaca que Benjamin (1997) no ve algo meramente negativo en aquello que se refiere como pobreza de experiencia sino que “esta barbarie es algo positivo en tanto coloca al humano otra vez en el principio, lo lleva a empezar de nuevo, crear algo nuevo desde la destrucción” (Vignale,2011, p.8). Ahora bien, esta autora, expresa que al decir que las personas empobrecieron en cuanto a la posibilidad de compartir experiencias comunicables, implica también una pobreza en cuanto al lenguaje, es decir que “en el retorno de las trincheras, se carecía de palabras para expresar la experiencia vivida. El lenguaje se había quebrado. La modernidad, el desarrollo del mercado y el capitalismo impiden que pueda recuperarse aquella experiencia de la autenticidad” (Vignale, 2011, p. 8).

Ahora bien, resulta pertinente detenerse, en lo que Walter Benjamin (1998), explica acerca de la experiencia y la narración. Sobre la experiencia, expresa que se trata de algo que los mayores transmitían de generación a los más jóvenes, a través de historias, relatos, como una narración:

En nuestros libros de cuentos está la fábula del anciano que en su lecho de muerte hace saber a sus hijos que en su viña hay un tesoro escondido. Sólo tienen que cavar. Cavaron, pero ni rastro del tesoro. Sin embargo, cuando llega el otoño, la viña aporta como ninguna otra en toda la región. Entonces se dan cuenta de que el padre les legó una experiencia: la bendición no está en el oro, sino en la laboriosidad. (Benjamin, 1998, p. 167)

A continuación, son relevantes una serie de interrogantes que plantea este filósofo, los cuales giran en torno a lo siguiente: ¿Existen actualmente personas que sean capaces de narrar, de decir palabras susceptibles de ser transmitidas de una generación a otras? y, ¿Acaso hoy ayuda un proverbio? Así también se pregunta, si habrá quienes intentarán enfrentarse con la juventud apoyados en la experiencia (Benjamin, 1998). Al respecto, sostiene que

es la misma experiencia que nos dice que el arte de la narración está tocando a su fin. Es cada vez más raro encontrar a alguien capaz de narrar algo con propiedad.

Una causa de este fenómeno es inmediatamente aparente: la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío. Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. (Benjamin, 1991)

En el decir de este filósofo, la cotización de la experiencia bajó y, se evidenció particularmente en una generación que como consecuencia de la guerra de 1914 a 1918 tuvo una de las experiencias más crueles de la historia universal porque:

se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla (...). Y lo que diez años después se derramó en la avalancha de libros sobre la guerra era todo menos experiencia que emana de boca a oído. No, raro no era.

Porque jamás ha habido experiencias tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano. Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró indefensa en un paisaje en el que todo menos las nubes habían cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras, estaba el mínimo, quebradizo cuerpo humano. (Benjamin, 1998, p. 168)

De esta manera, asevera que la narratividad nos está siendo retirada y, explica que hablar de narratividad se refiere a la facultad de intercambiar experiencias, aquellas que se transmiten de generación en generación y de boca en boca.

Entonces, Vignale (2007) destaca que ante la posibilidad de narrar se impone un lenguaje de carácter objetivo-técnico que se distancia de la experiencia. Dicho lenguaje se trata de la información y se sitúa como opuesto a la narratividad. En esto consiste “el pasaje histórico del lenguaje narrativo al lenguaje informativo, caracterizado por la pérdida de aquel eco de la experiencia vivida y el advenimiento de un lenguaje funcional y pragmático, que se vuelve instrumento para ordenar representacionalmente el mundo” (p.9). Por otra parte, la autora, enlaza la narratividad y la experiencia, abordando la figura del narrador de Benjamin a través del siguiente dicho: “Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo”. En este punto Vignale (2011) expresa que

tal vez convenga aquí detenernos, puesto que este dicho popular (...) dice de una perspectiva sobre la vida, cuya metáfora es el camino, un hacerse a cada paso.

Este pasar de lo que pasa como metáfora de la forma y también como política de la experiencia, tiene su reivindicación en el contar y lo narrativo, en lo que éste tiene de selección de qué es lo que cuenta en el pasar de lo que(nos) pasa, y de posibilidad de transmitir ese saber de una forma comunicable. En este sentido, en tanto seres de paso, la verdad es siempre un trance, y la posibilidad que hay de comunicarla en tanto que trance, es la narración.

Así, la experiencia es aquello que nos da que pensar (...) que nos provoca y coloca frente a nosotros mismos. (p. 12)

Ahora bien, acerca de la figura del narrador, Benjamin (1991) expresa que la misma encarna dos, la del marino y la del campesino. Es decir, si bien el dicho que toma, ora lo siguiente: «Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo» y, por ello uno imagina aquel viajante que proviene de lejos, “con no menos placer se escucha al que honestamente se ganó su sustento, sin abandonar la tierra de origen y conoce sus tradiciones e historias” (p.2). Es así, que en lo artesanal la narración encuentra expresión porque

la narración tal como brota lentamente en el círculo del artesanado —el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano—, es, de por sí, la forma similarmente artesanal

de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información (...) el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo.

Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia. (Benjamin, 1991, p. 7)

De esta manera, el citado pensador sostiene que la narración en su carácter artesanal se distingue de la información y, también que ésta, implica tiempo y esfuerzo como los que dedica el artesano a sus producciones. En relación a ello, Benjamin (1991) advierte lo siguiente:

estas producciones resultantes de esfuerzos tan persistentes están por desaparecer, y ya ha pasado el tiempo en que el tiempo no contaba. El hombre contemporáneo ya no trabaja en lo que no es abreviable. De hecho, ha logrado incluso abreviar la narración. Hemos asistido al surgimiento del «short story» que, apartado de la tradición oral, ya no permite la superposición de las capas finísimas y translúcidas, constituyentes de la imagen más acertada del modo y manera en que la narración perfecta emerge de la estratificación de múltiples versiones sucesivas. (p. 8)

También Benjamin (1991), enfatiza que el concepto de eternidad, el cual tuvo en la muerte su fuente central, se ha desvanecido y, en consecuencia “tiene que haber cambiado el rostro de la muerte. Resulta que este cambio es el mismo que disminuyó en tal medida la comunicabilidad de la experiencia, que trajo aparejado el fin del arte de narrar” (p. 9). Al respecto de estas afirmaciones, explica además que el concepto de muerte desde ya hace unos siglos ha perdido omnipresencia, lo cual se hace entrever en la conciencia colectiva (Benjamin, 1991).

En el transcurso del siglo diecinueve, la sociedad burguesa, mediante dispositivos higiénicos y sociales, privados y públicos, produjo un efecto secundario, probablemente su verdadero objetivo subconsciente: facilitarle a la gente la posibilidad de evitar la visión de los moribundos.

Morir era antaño un proceso público, y altamente ejemplar en la vida del individuo (...) morir, en el curso de los tiempos modernos, es algo que se empuja cada vez más, lejos del mundo perceptible de los vivos.

Hoy los ciudadanos, en espacios intocados por la muerte, son flamantes residentes de la eternidad, y en el ocaso de sus vidas, son depositados por sus herederos en sanatorios u hospitales.

Pero, es ante nada en el moribundo que, no sólo el saber y la sabiduría del hombre adquieren una forma transmisible, sino sobre todo su vida vivida, y ése es el material del que nacen las historias. (Benjamin, 1991, p. 9)

Entonces, el citado filósofo, concluye que “la muerte es la sanción de todo lo que el narrador puede referir y ella quien le presta autoridad” (p.10).

Narrativa, experiencia e infancia

Continuando con lo hasta aquí expuesto, Vignale (2011) enlaza las nociones de experiencia y narrativa partiendo de los aportes de Walter Benjamín como pensador contemporáneo de su época. Y agrega en vínculo con estas nociones otra más: la infancia. En efecto, hace referencia Morey (2004) de la siguiente manera: “el Paseante siempre pasea con un niño, es siempre el niño que fuimos quien pasea. Quizás en esta figura del niño se halle un modo de comprender la subjetividad que se encuentra en esa relación de experiencia y narratividad” (Vignale, 2011, p. 13).

Además, Vignale (2011), manifiesta que Benjamin “ha pensado la infancia como dotada de una temporalidad otra, de otro modo de ver el mundo” (p.13). Entonces, Morey (2004) aborda el sentido que Benjamin da al paseo como metáfora de la forma de la experiencia de la siguiente manera

el paseo trasciende los modos de lo anecdótico para constituirse en modelo y matriz, metáfora mayor de la forma misma de la experiencia. En tanto que ejercicio espiritual, el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación, y se propone como método para una experiencia de lo real –método que apunta a establecer un cierto régimen de relación de uno con uno mismo: de constitución de un ethos o «vida filosófica», en la que pensamiento y vida se aúnan (...). Podría decirse que (...) el paseo constituye uno de los modelos fundamentales de relación de cada cual consigo mismo (...). (p.1)

Además, Morey (2004) señala que todo paseo es siempre un primer paseo, que como metáfora de la experiencia implica, entre otros aspectos, perderse, lo cual “significa recuperar esa frágil experiencia de la primera visita a una ciudad –la limpieza de esa mirada inédita que es también la mirada del niño” (p.8).

Vignale (2007), desde su perspectiva, aclara que, al hablar de infancia, no lo hace desde una mirada cronológica en la cual el lenguaje aparecería a posteriori y con su advenimiento la muerte de la infancia, sino que ésta

puede ser conceptualizada como estatuto originario del hombre, junto con el lenguaje, como una condición (...) de la cual no puede separarse, en la cual (...) cada vez se reinventa. Gracias a esta condición de infancia y lenguaje, se constituye y a la vez se produce cada vez (...) como sujeto en tanto posibilidad de experiencia. (p. 13)

Otra manera de referirse a la infancia, es a partir de lo que sostiene Vignale (2011) que cita Lyotard (1997) para manifestar que éste se refiere a la infancia como

una condición que manifiesta la tensión entre lo nominado y lo innominado: “Bauticémosla infancia, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, en constituirla, como pérdida. Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto. Si la infancia permanece en ella, es porque habita en el adulto. (Vignale, 2011, p. 14)

Finalmente, lo expuesto hasta aquí nos llevará a abordar con mayor especificidad la noción de infancia, siendo una de las palabras claves centrales de la temática del presente trabajo de investigación.

Infancia: lo infantil

“Debemos darnos el tiempo para dar tiempo al tiempo de que el extranjero reviva lo familiar, y viceversa. Ése es nuestro deber, al menos hasta que los pequeños de hoy logren conquistar para sí un poco de vejez que haga posible tener una infancia perdida”. (de Lajonquière, 2011, p. 228)

Para comenzar a aproximarnos a las narrativas sobre infancia en clave de época, son relevantes los aportes de Leandro de Lajonquière (2011) quien recupera como punto de partida una serie de episodios ilustrativos en relación a la pregunta por la infancia, más precisamente acerca de qué es la infancia. Tales episodios, consisten en que algunos de los participantes de sus seminarios y cursos realizaron dicha pregunta a niñas y niños. Entre las respuestas que obtuvieron, manifiesta que algunos expresaron que “la infancia es aquello de lo que hablan los adultos cuando recuerdan que fueron niños” (p.209), otros respondieron, que esa no era una pregunta para hacer a un niño. Entonces, de Lajonquière (2011) arriba a que las respuestas que dieron las niñas y niños, hacen posible enfatizar que los niños niegan poseer aquello que, según suponen los adultos, tienen: el saber sobre la infancia.

Los niños señalan, al contrario de lo que se imagina, que son los adultos los que poseen ese saber. Mientras que el primer niño afirma que es el adulto el que hace existir a la infancia en su habla y, por lo tanto, posee un saber acerca de ella, la segunda niña califica a la pregunta como inadecuada para los menores, aludiendo a la posibilidad de caracterizarla como una pregunta que únicamente y exclusivamente debería ser hecha a los adultos.

La infancia es del orden de un relato adulto.

La pregunta adulta presupone la existencia de un nexo connatural entre “ser niño” y la infancia. (p. 210)

Partiendo de allí, el referenciado psicoanalista, sostiene que existen infinitas tesis que hablan “acerca del origen y de los factores responsables tanto por el surgimiento como por la desaparición del sentimiento de infancia o directamente de la infancia” (p.210).

Entonces, de Lajonquière (2011) expresa que si lleva adelante el señalamiento de ese debate histórico y sociológico, lo hace para destacar la falta de relación natural entre lo que se entiende por infancia, (sea ésta lo que fuere) y los niños. Y lo hace aún más, con la finalidad de resaltar que éste encubre lo subsiguiente: “ningún niño puede tener una infancia, como decimos a la ligera. Paradójicamente sólo se puede “tener” una infancia como perdida” (p. 212).

En efecto, propone pensar la infancia, de tal modo que sea considerada “más allá del registro habitual de edad natural de la vida o de la humanidad preformada, pasible de padecer representaciones sociales

diversas, según la época y la geografía, ya sea para ser preservada, ya sea para superarla” (de Lajonquière, 2011, p.211). Tal es así, que afirma al psicoanálisis, como posibilidad de subvertir el paradigma inherente a las psicologías clásicas del desarrollo.

Por otra parte, el referenciado psicoanalista habla de algunas figuras de lo infantil. En este sentido, describe que al llegar un niño recién nacido al mundo adulto, este “llega (...) siempre más o menos extranjero con relación a aquellos que lo habitan desde hace tiempo” (p.213). Sin embargo, en su decir, no es lo mismo que ese niño sea recibido como extranjero a que lo sea como si fuese un salvaje o un extraterrestre. Entonces, sostiene lo siguiente:

la llegada del recién nacido a un mundo adulto, que ya se ha hecho familiar, se reviste de una inquietante extranjería, pues da cabida al retorno inesperado de la condición infantil, a la que supuestamente han superado los adultos de turno (...) Pero el nacimiento del niño puede, a contramano de la familiaridad, dar lugar a las figuras disjuntas de la extraterritorialidad y la salvajería. En éstas, el carácter inquietante de la extranjería infantil se desliza hasta convertirse en una extrañeza imposible de reconocer o metaforizar. (de Lajonquière, 2011, p. 214)

En relación a lo afirmado, de Lajonquière (2011) expresa que entre aquel que es “considerado como un salvaje y aquel que se tiene por civilizado se busca mantener (...) distancia. Si se lo considera un buen- salvaje, (...) se querrá estudiarlo, para (...) borrar el extraño misterio que anima a uno y angustia al otro” (p. 214). También, este psicoanalista afirma que, si se trata de un mal salvaje, el civilizado procurará liberarse de la temeraria extrañeza mediante el exterminio, así como lo fue el de los indios en la conquista del desierto en nuestro país, y en Estados Unidos o de los sertanejos de Canudos en Brasil.

Ahora bien, de Lajonquière (2011) manifiesta que del extraterrestre no queremos saber nada, sí, mantenerlo a la distancia, es decir, a una distancia que resulte suficiente ya sea para adorarlo, ya sea para huir de él, en el caso de que éste quiera acercarse a nosotros. También, sostiene que la manera en que son tratados el salvaje y el extraterrestre, es distinta al modo en que se trata al extranjero, pues a este último se le supone que ha de venir a contar cosas de Otro mundo. En este sentido

los padres le hablan a su bebé con la expectativa de que aprehenda la lengua (materna) y, de este modo, pueda contar sobre esas cosas de Otro mundo, llegando así los tres a ser menos extranjeros entre sí y, por lo tanto, más familiares.

¿Qué es lo que los padres esperan saber de la boca del niño?

Lo que inquieta al adulto no es más que el hecho de haber sido alguna vez niño y, por lo tanto, de no haber sido el niño de los sueños de sus propios padres, pues sí lo hubiese sido, (...) el adulto no estaría allí -cómo también se dice- para contar esa historia. Ese otro que no (se) fue es objeto de represión y de retorno y, así, se vuelve nuestro extraño-familiar. Es lo infantil que nos habita, para siempre. (pp. 215-216)

Continuando este desarrollo, de Lajonquière (2011) establece una diferencia entre “ser” y “estar” adulto. Por ello, afirma que estar adulto, tiene que ver con una posición, y que Ser adulto es, paradójicamente, no Ser. Entonces, dicha posición

implica que tanto el niño que fue para los otros, como aquel que no fue, pero era esperado, sean objeto de represión psíquica. El sujeto no sabe sobre ese ser para Otro y, por lo tanto, nunca llega a ser el adulto desarrollado, no dividido y normal que anhelan las psicologías y las psicotécnicas de autoayuda. (p. 219)

Es en este sentido, el citado psicoanalista sostiene que cuando un adulto se encuentra frente a un niño, se mira en él como si se mirase en un espejo. Así es que pretende

retroceder en el tiempo para gozar (...) aquello que restó de la infancia “perdida”: lo *infantil*. Precisamente, el adulto invierte narcisísticamente en el niño con la esperanza, siempre vana, de agotar ese infantil que no deja de no retornar para (...) saber todo sobre “su” infancia y, de ese modo, ser un adulto (...), y no simplemente una persona grande y vieja. (p.220)

Asimismo, considera que en el niño se deposita un saber -no- sabido, que hace de él un extranjero del cual queremos escuchar sus historias de otro mundo. Sin embargo, eso es imposible, ya que buscamos que nos hable de ese extranjero que habita, ni más ni menos, que en nosotros mismos. Ahora bien, de eso, que hace referencia a lo inconsciente, podemos anoticiarnos sólo en parte y, en tanto los niños permaneciendo algo extraños, nos otorguen el hecho de ser extranjeros a nosotros mismos. A la vez, es preciso que le demos lugar a eso. Además, sostiene que el malentendido entre generaciones, como efecto de la falta de proporción, no imposibilita el diálogo, sino que lo favorece en la medida que hace posible la experiencia, de una educación, considerando que una educación se hace de posible acontecimiento cuando los adultos dan acogida al retorno de la diferencia, es decir, una educación solo puede suceder si en el (des) encuentro con un niño, los adultos se habilitan a

enfrentarse con el retorno de la (im) propia extrañeza infantil de sí mismos, que tiene sus raíces en la falta de proporción o diferencia sexual. Tanto el salvaje como el extraterrestre, son figuraciones de la imposibilidad de dar acogida al retorno de la diferencia. Ambos son el revés de la supuesta mismidad del “nosotros mismos”. Ni el uno ni el otro pueden habitar el mismo mundo del sujeto que se engaña con ser idéntico a sí mismo. (de Lajonquière, 2011, p.223)

Entonces, en palabras del citado autor, “una educación se vuelve de difícil acontecimiento cuando al adulto le resulta imposible desplegar el (des) encuentro con un niño, esto, el retorno de lo infantil” (p. 222). De allí, afirma que es posible que los adultos asignen a los niños suposiciones de excepcionalidad infantil, así como de sus necesidades, deseos, intereses e incluso atributos y/o etiquetas como consecuencia de no haber podido realizar dicho despliegue. De ese modo, “los seres pequeños quedan a merced de la falta de oportunidad de ser diferentes de la manera en que se supone y desea que sean. La suposición de la excepcionalidad lanza al niño hacia afuera del lazo social (...) y así pasa a encarnar El-Niño fantasmado” (p.223).

En este marco, de Lajonquière (2011) cita a Freud quien advertía sobre la imposibilidad de educar, de gobernar y de psicoanalizar, considerando que los resultados de tales profesiones, estarán más allá o

más acá de lo esperado y, que estas formas de lazo social, están marcadas por un resto, es decir, por una diferencia que vuelve a desplegar, siempre, la extrañeza entre los personajes. Ahora bien, a pesar de la dicha imposibilidad de la educación,

los niños logran usufructuar de una educación (...) En la precisa medida de la infantil y extranjera extrañeza que guarden para así, aun cuando se hayan vuelto más o menos familiares a otros, en un mundo siempre viejo, dónde todo lo que es familiar es un poco extraño y todo lo que es extranjero nos es también algo familiar.

Pero a veces, una educación no puede avanzar (...) Y entra en un impasse sin salida cuando el niño comienza a tener dificultades (...) En el proceso de filiación simbólica o familiarización. No casualmente (...) Deja de dirigirse a los otros -al Otro- cómo un niño con “nombre y apellido” y comienza a vagar con una etiqueta colgada en la que se anotan todas “sus necesidades” más o menos especiales (...) dignos de otro planeta. (p. 222)

A continuación, el referenciado psicoanalista cita a Françoise Dolto, psicoanalista francesa, quien hace hincapié en que las expresiones “hablar del niño” y “hablar con un niño”, son diferentes y no correspondientes entre sí. Por un lado, expresa de Lajonquière (2011), que hablar *del* niño, es decir, hablar acerca de sus intereses y necesidades es un habla de especialistas, quienes en base a su saber científico suponen un saber sobre ello. Por otro lado, afirma también, que no hablan *con* un niño singular con nombre y apellido sino que hablan “del niño” o de un niño genérico. Y al dirigirse, a un niño lo hacen desde ese lugar, es decir, desde un saber sin nombre propio, el saber de El-niño. En cambio, “el hablar con un niño está en función del reconocimiento, por parte del viejo, del propio compromiso subjetivo en una educación” (p. 223). En este marco,

la educación para un sujeto implica dirigirle la palabra a un niño, hablar con él. En la educación, las palabras vacías entran por un oído y salen por el otro (...) sin hacer diferencia o dejar marca alguna. La que cuenta es la palabra con posibilidad de encontrar su propia plenitud, es decir, de desplazarse y condensarse en otras, de modo de instalar en el horizonte la pregunta: ¿Qué me quiere ése que me habla de ese modo? Esa pregunta sin respuesta conclusiva es indicativa del deseo en cuestión en el acto educativo, un acto de habla en el interior del campo de la palabra y del lenguaje capaz de enlazar un devenir adulto sin fin. (p.225)

En efecto, según lo expresado por de Lajonquière (2011), la educación para un sujeto supone dirigirle la palabra a un niño. Entonces, sostiene que es preciso advertir que actualmente, impera en el decir de los adultos, que los niños son diferentes. Sin embargo, aclara que esto no constituye una tesis nueva, porque los niños de hoy son tan distintos como lo fueron, los viejos de turno para las otras generaciones. Además pone énfasis, en la llamativa insistencia del adulto por marcar en los más pequeños las diferencias que le suponen, lo cual indica un deslizamiento en cómo éste le dirige la palabra a un niño. “La gran (...) diferencia de hoy no hace del niño un extranjero en vías de familiarización, sino que hace de él un salvaje o un extraterrestre. Y, en efecto, no pocos adultos se valen de esos términos para referirse a los niños” (p. 225). Lo cual, se vincula a que

los pequeños detalles de la vida cotidiana actual en compañía de los niños no logran reciclar la diferencia, el resto infantil que la llegada de un ser pequeño reproduce y, de ese modo, la figura del extranjero dispuesto a transformarse en un familiar más acaba por ceder el lugar al salvaje o al extraterrestre. (p. 226)

En el decir del referenciado autor, que un niño sea nombrado a través de la figura del salvaje o del extraterrestre, es indicador de que algo no anda bien, más precisamente infiere que se trata de una falla en la metáfora educativa. Por lo tanto,

pretender adaptar la educación a los niños “tan diferentes de hoy” es un mal presagio. No hay educación posible si el pequeño ser está marcado por la salvajería o la extraterritorialidad. Por ello, si los niños quedan al margen es porque (...)los dejamos de lado cuando renunciamos al acto de educar. Los dejamos de lado para no saber nada de ellos, de *eso mismo* que nos hace extraños a nosotros mismos. (de Lajonquière, 2011, p. 227)

Ahora bien, para este psicoanalista, la renuncia de los adultos a educar a los más pequeños, es un modo de infanticidio. Al respecto, afirma que “la renuncia a dirigirle, en nombre propio, la palabra a un niño no es un gesto que pueda ser buscado o evitado de manera voluntaria” (de Lajonquière, 2011, p. 227). Por ello, la importancia de las narrativas sobre infancia de docentes, radica en que en su despliegue a modo de relato, puedan anoticiarse de eso que no ha advertido.

Ahora bien, el doctor en filosofía Walter Kohan (2007), establece un paralelo entre extranjero e infancia. Por un lado, concibe al extranjero como aquél que no habla nuestra lengua, no conoce nuestra historia y nuestras costumbres, es decir, su figura es constituida desde la falta, desde una impotencia. Por otro lado, sostiene que lo que define a la infancia, es la falta, en tanto en su etimología latina *infans*, significa “ausencia de habla”. En su decir, “hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro- el extranjero, el infante- en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia” (p.10).

Continuando con este desarrollo, el referenciado intelectual, aborda la idea de hospitalidad a través de Derrida, de la siguiente manera:

surge precisamente cuando nos cuestionamos la forma de relación que establecemos con el extranjero: ¿Debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros?

La exigencia se torna dramática en las distintas acepciones del término y está dramaticidad se manifiesta en una serie de interrogantes: ¿acaso es necesario, o mejor, posible, exigir al extranjero que salga de su mundo y entra en el nuestro como condición de su acogida? En ese caso, ¿no estaríamos incluyendo en la invitación al extranjero el decreto de su propia muerte en cuanto tal? Traer al extranjero a nuestra tierra, ¿no significaría matar su extranjería? (Kohan, 2007, p. 13-14).

Entonces esta idea posibilita pensar si en esa relación con el extranjero se podría hablar de hospitalidad o más bien de homicidio de la extranjería del extranjero (Kohan, 2007).

Finalmente, el infanticidio simbólico, expresado por de Lajonquière (2011) tiene que ver con que no se les reconozca a los niños el derecho a reclamar una educación. En efecto,

para que los seres-pequeños puedan defender un simple lugar en el mundo, en una historia, debemos darnos el tiempo necesario para que, en sus pequeños detalles, nuestra vida cotidiana tenga algo extraño, algo extranjero al presente, a la realidad, al mercado, a lo que pasa por la televisión. (p. 228)

Skliar (2012) sostiene que los adultos interrumpen el tiempo de los niños, cuando en su aspiración de educarlos, le preguntan insistentemente, por ejemplo, para qué están jugando con lo que están jugando, por qué, sobre el sentido de lo que están haciendo y qué es lo quieren hacer con ello. Cuando, de lo que se trata es de que el tiempo de los niños es el tiempo aion, es decir, un tiempo no lineal. Entonces,

no hay antes, durante y después en aquello que hacen los niños. Esa es una narrativa que buscamos desesperadamente los adultos para detener lo irrefrenable. Ése es nuestro problema. Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: “¿para qué sirve? (...) ¿dame un sentido de lo que estás haciendo, pero dentro de mi lógica” (...) No existe otra respuesta que: “para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es” (...) El lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella. Así, ofrecemos una conversación que nos es imposible de sostener. (p.72).

Además, el citado autor, distingue que el tiempo del niño es no evolutivo. Lo evolutivo conduce a lo inerte. “Los teóricos y prácticos de aquello que evoluciona lo saben, pero ni siquiera lo nombran(...) Creen en la perpetuidad y por eso son mezquinos con los niños. Les atribuyen inmadurez, precariedad, incapacidad, demasiada acción, agitación, inestabilidad, provisoriedad, debilidad” (p. 72). De manera, que tampoco se trata de un tiempo unidimensional, por lo cual, no acontece por dedicación, disciplina y concentración. Sino que acontece por lo Skliar (2012) llama Afección perceptiva: “cuando los oídos están abiertos, cuando la mirada está abierta, cuando la piel está abierta, cuando el mundo llega incontinentemente a un cuerpo que lo recibe sin escrúpulos, sin trampas, sin jurisprudencia” (p.72).

Así, este intelectual afirma que el tiempo de los niños es interrumpido, el adulto le dice:

¡Basta, no te hagas más el tonto! “cuándo vas a comenzar a tomarte las cosas en serio”, “no todo es juego”, “el lenguaje es un asunto que no se puede tomar en broma” (...), “la vida es cosa seria”.

El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adulta y se ve amenazada continuamente por la detención irruptiva del tiempo niño. A veces la interrupción es una guerra, un exilio, una bomba. Otras veces ocurre bajo la forma del hambre, de la miseria, del abandono. Y otras veces la interrupción coincide con el inicio de la escolarización. Y es que también puede ocurrir con suavidad, necesidad y elegancia. Y no deja de ser una interrupción. (Skliar, 2012, p.73)

Entre otras interrupciones, este pensador, distingue, la interrupción en el cuerpo de los niños. Entonces, en sus palabras expresa que el cuerpo ha de entrar en un orden. Sin embargo,

el cuerpo de los niños es un cuerpo que está en el mundo recientemente y que se incorpora a él como producto de una tradición, sí. Pero la tradición apenas hace de un niño un adulto a imagen y semejanza de otro adulto. (Skliar, 2012, p.73)

Tales aportes, son relevantes en clave de época, considerando que la pandemia por covid-19 implicó el cierre de edificios educativos y con ello se implementaron otras modalidades de enseñanza, donde la virtualidad cobró un lugar central y los cuerpos fueron aislados del contacto físico en el marco del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Retomando a Patricia Redondo, esto significó un tiempo de excepción en que “la escuela debió configurarse de otros modos. Esto incluyó la construcción de su presencia en un mundo virtual” (Dussel et al., 2020, p. 139).

Sin embargo, previamente a el expresado escenario, el psicoanalista de Lajonquière (2011) notaba cuando hablaba acerca de la figura del extraterrestre, que lo que lo define con suma precisión, es “la preservación de una distancia de otro mundo que, al mismo tiempo nos permite adorarlo en su superioridad o inferioridad, manteniéndonos a salvo de su radical in/familiaridad” (p.224). Entonces advertía, si acaso muchas de las iniciativas de educación a distancia, no estarían tomadas por esa lógica. De ese modo, “el receptor de la emisión, inferior y radicalmente in-familiar, está a una distancia a prueba de cualquier contacto disruptivo de la palabra, En efecto, tanto el receptor como el emisor quedan blindados ante la palabra y su maestría” (p.224).

Una aproximación al Jardín de infantes: Pandemia

“Si suponemos cómo debería ser una escuela, no logramos pensar nada de lo que hay o de lo que puede haber. Si partimos de una situación dada, ahí podemos empezar a pensar, con lo que tiene de indeterminada la tarea de pensar”. (Lewkowicz, 2004)

Hacia una contextualización del jardín de infantes en nuestro país, resultan significativos los aportes de Malajovich, quien afirma que

su incorporación en el sistema educativo ha sido el resultado de la militancia de los docentes del nivel y de diferentes sectores sociales que, de diversas maneras, lucharon buscando su reconocimiento. Desde las organizaciones anarquistas y socialistas hasta las primeras kinderguardianas que fundaron, a principios del siglo XX, diversas asociaciones (...) y los sindicatos docentes, entre otros, se manifestaron en diversos foros sobre la necesidad de universalizar este nivel como parte integral del sistema educativo. Estos anhelos se concretarán recién en este siglo, cuando el jardín de infantes se convirtió en una política de Estado, cómo lo demuestra el compromiso por su expansión, el mejoramiento de sus condiciones simbólicas y materiales, y fundamentalmente el reconocimiento del derecho de los niños acceder tempranamente a su escolarización. (Kaufmann, 2016, p. 97)

En este marco, Malajovich hace referencia a una serie de leyes significativas para este nivel. De esta manera, puntualiza que a partir de la sanción de Ley de Educación Federal del año 1993, se inició la

incorporación formal del jardín de infantes al sistema educativo (Kaufmann, 2016). Entre otros de sus aspectos más relevantes, destaca que esta ley, “reconoce a la educación inicial constituida por el jardín de infantes para niños de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último, y los servicios de jardín maternal para los menores de 3 años” (p. 98). También enfatiza la sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional, en el año 2006, que afirma lo siguiente:

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el estado.

Asimismo, define al nivel inicial como unidad pedagógica, que comprende a los niños desde los 45 días de vida hasta los 5 años inclusive. Mantiene la obligatoriedad de la sala de 5 años y establece el compromiso del estado nacional, las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires de universalizar los servicios educativos para los niños de 4 años. (Kaufmann, 2016, pp. 99-100)

Otro aspecto importante, que subraya Malajovich, fue la aprobación del Consejo Federal de Educación de la resolución 174/12 llamada “Trayectorias escolares” con fines de afirmar la inclusión de todos los niños en el sistema educativo. Así mismo, puntualiza que a finales del año 2014, se modificó la Ley Nacional de Educación, con la incorporación de la obligatoriedad de la escolaridad de los niños de cuatro años y la extensión de servicios educativos para los niños de la edad de 3 años. Por otro lado, se sancionó la Ley 27064 que implica la supervisión pedagógica de todas las instituciones de los establecimientos que atienden niñas y niños desde los 45 días a los 5 años. Ambos aspectos, fueron sumamente relevantes para el nivel inicial (Kaufmann, 2016, Capítulo 1, pp.102-104).

Ahora bien, situándonos en la época actual, Patricia Redondo considera que “en tiempos de pandemia es preciso problematizar los sentidos educativos más profundos de la educación infantil para comprender y subrayar de qué manera la historia del nivel inicial se enmarca en un tejido social, político, económico y cultural más amplio” (Dussel et al., 2020, p. 138).

Redondo, llama al tiempo actual como tiempos de excepción y, asevera que una de las preguntas centrales que atravesó a los modos clásicos de educación, fue cómo llegar a cada estudiante, en un tiempo y en un espacio suspendido y, a la vez, marcado por el distanciamiento obligatorio de los cuerpos. Entonces, subraya que esta pregunta se acentuó más aún en la educación inicial tan vinculada al contacto corporal entre docentes y sus estudiantes. Así, la dificultad residía en cómo idear una educación en un soporte meramente virtual, sumado al desconocimiento del uso de las diversas tecnologías (Dussel et al., 2020).

Además, la autora, enfatiza que en este contexto, la preocupación de los docentes por sostener el contacto con las niñas y niños fue incrementándose, junto con el develamiento y reconocimiento de diversas situaciones económicas, sociales y culturales particulares que los atravesaba. Entre las propuestas pedagógicas que se les ofrecían, muchas de ellas, pusieron en evidencia otras realidades. Entonces, la tensión y la consecuente reflexión entre lo imaginario y lo real acontecieron en espacios de intercambio entre los educadores. De este modo, se abrieron debates sobre el lugar de la escuela, la direccionalidad de la tarea y el poder de la palabra. También asevera, que generalmente la educación

inicial es asociada idílicamente con el amor y lo etéreo, sin embargo el expuesto contexto, puso a los docentes en un contacto más directo con lo crudo (Dussel et al., 2020). Entonces, Patricia Redondo enfatiza que

en un espacio intangible, centenares de miles de voces convocan la urgencia del encuentro. Mensajes de niñas y niños que son enviados por audio o video a sus maestras refuerzan el deseo que se instala en un tiempo otro: “escuchar las voces de los nenes fue un golpe de realidad, me di cuenta de cuánto los extrañaba” relata un docente del conurbano bonaerense. Soñar con volver, con el abrazo que tiene como contracara el miedo. (Dussel et al., 2020, p. 141)

En resumen, Redondo, manifiesta que la escuela de manera inédita se corporeizó tanto en las casas de los maestros como en las de las niñas y niños. Las voces, las devoluciones de las chicas y chicos a las propuestas de sus docentes mostraron otras realidades, los mismos docentes tuvieron que adecuar el espacio de sus hogares, su vida cotidiana y privada, para dar clases desde allí. También, afirma que se evidenció el desconocimiento sobre el uso de tecnologías que fueron los únicos medios para mantener la comunicación con los estudiantes, además de la distribución de materiales y alimentos. Al mismo tiempo, los factores económicos incidieron en el sostenimiento y continuidad del vínculo pedagógico (Dussel et al., 2020).

Ante lo inédito, Lewkowicz (4 de noviembre de 2004), destaca que las instituciones se cimentan en una serie de supuestos acerca de sí mismas, y de los sujetos que llegan a ella. En su decir, suponen cómo es y las condiciones en que han de llegar. Sin embargo, sostiene que siempre quien llega o la situación que se presenta dista de lo esperado. Asevera además, que existió un tiempo histórico en que esta distancia entre lo supuesto y lo que se presenta, pudo ser transitable. Algo que expresa, difiere actualmente, porque dicha distancia es abismal. Entonces, enfatiza que de lo que se trata es de suponer una institución o de generar las condiciones para leer una situación. Dos operaciones distintas, que marcarán la diferencia subjetiva para los docentes, las niñas y los niños y todas las figuras que trabajan en torno a ellas y ellos: “el asunto es que, en una situación, se configura una operación que permite habitarla o emerge una suposición que impide habitar” (párr. 8).

En este marco, el citado autor expone, que hubo en la modernidad una institución, que hacía posible conectar y hacer compatibles diversas instituciones: el Estado. Y, la subjetividad que producía esta institución era el ciudadano: átomo del pueblo. El ciudadano era alguien capaz de ser representado, de manera que, requiere forjarse como sujeto de conciencia. Por ello,

se parte de un niño. Y el supuesto educativo de los Estados nacionales es que el niño es fundamentalmente inocencia y fragilidad (...) y esa inocencia y fragilidad de los niños requiere amparo –por la fragilidad– y educación –por la inocencia–. No es aún un sujeto de la conciencia; no es aún un ciudadano.

La infancia como institución –no los chicos, sino la infancia como institución–, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones

modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia.

La familia instaura en el niño el principio de legalidad a través del padre, que encarna la ley, y luego transfiere hacia la escuela la continuidad de la labor formativa. La escuela es el aparato productor de conciencia que, según la consigna de Sarmiento, consiste en educar al soberano. Para ser soberano hay que estar en pleno ejercicio de la conciencia y las instituciones son productoras de ese sujeto de la conciencia. (Lewkowicz, 4 de noviembre de 2004, párr. 10)

Ahora bien, este intelectual, pone énfasis en un cambio de lógica en la producción de subjetividad y, lo explica en términos de pasaje, del Estado al mercado neoliberal. De la lógica de lo sólido, correspondiente al primero, a la lógica de la fluidez del segundo. En este sentido, considera que

en un medio sólido, la conexión entre dos puntos permanece, a menos que un accidente o un movimiento revolucionario corte esa atadura. En la fluidez, la conexión entre dos puntos cualesquiera es siempre contingente: puede no ser. En un medio fluido, dos puntos cualesquiera –que pueden ser el padre y el hijo, uno y su puesto de trabajo, el docente y el estudiante– permanecen juntos porque se han realizado las operaciones pertinentes para ello, y no porque un andamiaje estructural los encierre en el mismo espacio. En un medio fluido, cualquier conexión tiene que ser muy cuidada, no se sostiene en instituciones sino en operaciones, no tiene garantías; más bien exige un trabajo permanente de cuidado de los vínculos.

La infancia era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólidas. Agotada la capacidad instituyente (...) Nos encontramos con una dispersión de situaciones para la cual no hay teoría, y parece que no puede haberla porque las situaciones dispersas se montan sobre ese fondo de fluidez, es decir, de contingencia permanente. Los ejes estructurales no tienen ya potencia para aglutinar lo que consolidaban en su momento, y los agentes de la vida social nos enfrentamos a la experiencia inédita de forjar cohesión en un medio fluido. (párr.18-19)

En consecuencia, destaca en la fluidez, la posibilidad de cohesión, es decir, de la existencia de “fuerzas de atracción mutua, que no se consolidan pero que en un medio fluido evitan la dispersión. La dispersión es la fragmentación, la inconsistencia, la secuencia enloquecida sin ninguna ligadura” (Lewkowicz, 4 de noviembre de 2004, párr. 10). Asevera además, que en tales condiciones los vínculos están sometidos a lo contingente, a los encuentros y desencuentros en una lógica de la fluidez.

CAPÍTULO III: DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN. TIPO DE DISEÑO. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Diseño metodológico vinculado al tipo de propuesta y modalidad

El tipo de diseño del presente trabajo de investigación es descriptivo, de campo, con una metodología de análisis cualitativa. La modalidad seleccionada

se trata de una investigación exploratoria que articula teoría-práctica a partir de los resultados obtenidos, en una aproximación a referentes empíricos. Implica la inserción en diferentes espacios, asunción de distintos roles (...) como así también la recuperación de información en una amplia gama de corpus documentales, de diversas fuentes y soportes: historias clínicas, relatos, viñetas, clínica de casos, registro de salud, planes, proyectos, programas, informes, reglamentaciones. (Resolución N° 0663 de 2019 [Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos]. Reglamento de Trabajo Integrador Final. 20 de mayo de 2019)

Según Rosana Guber (2004), “el campo de una investigación es (...) la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (p.47).

En cuanto a la investigación cualitativa, Vasilachis de Gialdino (2006) sostiene que “es considerada como una forma de pensar más que como una colección de estrategias técnicas (...) Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa y qué implica ese pensamiento” (p.3). Según esta autora, dicha investigación prioriza la profundidad por sobre la extensión e intenta percibir la sutileza de las experiencias vitales. En este sentido, manifiesta que las historias, los relatos de la experiencia humana son su esencia.

En cuanto al investigador descriptivo Hernández Sampieri et al. (2006) afirma que tiene como meta “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, esto es detallar cómo son y se manifiestan” (p.102). Además, señalan que tales estudios únicamente buscan medir o recabar información acerca de los conceptos o variables a las que se refieren, y no tienen como objetivo indicar cómo se relacionan, sino que “se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de éstas, para así describir lo que se investiga” (p. 102).

De acuerdo a la investigación actual, la **unidad de estudio** comprende a un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe y, la **unidad de análisis** docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe y la **muestra** es no probabilística intencional.

Para este estudio utilizo como **técnica de recolección de información**, las *entrevistas cualitativas en profundidad* que Taylor y Bogdan (1987) definen como

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias, o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las

entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (p. 101)

También destacan como ventaja lo siguiente:

mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes, y casi nunca predicen con exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva. (p. 108)

Dentro de los modelos de entrevistas, que los citados autores describen, opto por aquellas que “tienen la finalidad de ofrecer un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas” (p. 103).

Además, para la selección de los informantes, afirman que “ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas” (p. 108). En vínculo con lo expresado sugieren la técnica de la bola de nieve que consiste en “conocer algunos informantes y conseguir de este modo que nos presenten a otros informantes” (p. 109), de manera que al comienzo se pueden hallar informantes mediante la comunicación con amigos, contactos personales, familiares y el compromiso activo con las personas que se quieren estudiar.

Otra estrategia que Taylor y Bogdan (1987) sugieren para este tipo de entrevistas, es que

probablemente el mejor modo de iniciar las entrevistas con informantes consista en pedirles que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas. Prácticamente en todas las entrevistas uno puede presentar una lista de preguntas descriptivas que les permitan a las personas hablar sobre lo que ellos consideren importantes, sin estructurales las respuestas. (p. 115)

Previamente a comenzar el trabajo de campo de investigación planteo algunos temas-guía anticipatorios que orientan la construcción de entrevistas, a modo de bosquejo, con el fin de no perder de vista los objetivos de esta investigación.

Finalmente, cabe aclarar que si bien las entrevistas cualitativas en profundidad consisten en encuentros cara a cara entre el entrevistador y entrevistado, como lo expresan los citados autores, es posible que haga uso de dispositivos celulares, computadoras y/o aplicaciones como Google meet, o Whatsapp para arbitrar dicha técnica, debido al contexto pandémico actual y hacer posible la realización del presente estudio. En cuanto al tiempo, el lugar y la modalidad de las entrevistas será acordado con las personas a entrevistar.

Como técnica de análisis de la información, opto por el Análisis de frases significativas, que al respecto Díaz y Badano (s.f) afirman lo siguiente:

El documento a escribir sobre la entrevista es una narración. Su entramado es el producto articulado entre temas y modos bajo la mirada ordenadora del objeto de estudio. Desde una perspectiva interpretativa interesa conocer cuáles son las "categorías" de sentido que articulan la vida cotidiana de los sujetos. (párr. 12)

En este caso, tomando los aportes de los autores, son particulares porque las narrativas docentes sobre infancia en pandemia responden a una particularidad contextual e "individualizada", a partir de las cuales, se da cuenta del análisis realizado, a la manera de un relato, intentando levantar algunas significaciones, énfasis, y temas, de manera que nos quede un documento que escrito por nosotros en el que se recupera la oralidad del otro.

CAPÍTULO IV: DIMENSIÓN DE ANÁLISIS

El trabajo de análisis tiene como sustento principal las narrativas de los docentes que fueron entrevistados y que pudieron narrar su perspectiva sobre infancia de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia.

En este marco, la técnica de recolección de información seleccionada resultó significativa, ya que posibilitó obtener puntos de vistas, creencias, situaciones, experiencias, y atravesamientos de las personas informantes a partir del análisis de sus narrativas.

En cuanto a la técnica de “bola de nieve” para la selección de informantes, cabe destacar su pertinencia, ya que a partir de unos primeros contactos, pude comunicarme inmediatamente, acordar y realizar las entrevistas con otros informantes que fueron sugeridos por los primeros. Las entrevistas fueron pautadas a través de la aplicación de Whatsapp, otras por encuentros cara a cara con las personas a entrevistar. La modalidad, el lugar, la fecha y hora fue acordada con las mismas.

Por otra parte, cabe expresar que durante el proceso de la realización de las entrevistas, el orden de las preguntas y el momento en el cual hacerlas fueron modificándose. Asimismo se construyeron preguntas nuevas y se reformularon algunas de las previstas considerando que “en la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas” (Taylor y Bogdan, 1987, p.119). En tanto, afirman los referenciados autores, que su rol no es meramente el de obtener respuestas de los informantes, sino además aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. También es significativo aclarar que para las entrevistas se utilizó un grabador de voz, teniendo en cuenta que los citados pensadores argumentan que “un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposa únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras” (p.130). En cuanto a los temas-guía bosquejados para la construcción de las preguntas de entrevista de manera previa a la realización de las mismas, resultó sumamente eficaz, ya que permitió una orientación constante hacia los objetivos de esta investigación, así como, la flexibilidad de las preguntas descriptivas, posibilitó a los informantes hablar sin condicionarles o estructurarles las respuestas. Para ello se consideró, que la guía de entrevista, no consiste en un protocolo estructurado, sino que se trata de un listado de áreas o de temas generales que deben cubrirse con cada informante, y es de utilidad para recordar que se tienen que formular preguntas acerca de ciertos temas (Taylor y Bogdan, 1987).

La técnica de análisis de frases significativas, permitió encontrar, en la investigación, aquellas que están más ligadas a la singularidad del entrevistado y, arribar a que las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en contexto de pandemia están atravesadas por la propia historia, constitutiva de posicionamientos, marcados por lo afectivo y lo vivencial, mandatos familiares, y por las narrativas que expresan sobre su propia infancia. Acerca de los mandatos familiares que emergieron en los relatos, se escucharon expresiones como las siguientes:

Yo, me recibí como psicóloga primero (...) No sé por qué antes no me decidí por maestra (...) Ser maestra no era el mandato familiar, sino estudiar una carrera universitaria. (Entrevista n.º 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

Me obligaron a estudiar abogacía (...) el mandato era estudiar abogacía (...) tenía mis hermanos que estudiaban, una para contadora, ingeniería, medicina, a mí me pedían que fuera abogada por mi carácter, me veían perfil para eso. (Entrevista n.º 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

Estos recortes que recupero se vinculan con los objetivos de este estudio porque me conducen a pensar acerca de narrativa e infancia mediante lo que propone Frigerio (2008), por un lado, y lo que por otro lado, plantea Freud con las series complementarias.

Para la citada autora, cada sujeto se encuentra inscripto en una narrativa familiar-institucional, que si bien lo constituye subjetivamente, y su vida es afectada por dicha inscripción, ésta no se trata de un puro y simple efecto de ello, en tanto, tiene la posibilidad de una elaboración diferente, algo que, en este último punto, puede leerse en los siguiente fragmentos de entrevistas:

A mí siempre me gustó enseñar (...) y como mi papá es licenciado en economía y mi mamá también profesora de ciencias económicas, me fui a anotar a la facultad de ciencias económicas, pero como que había algo que no me convencía. Después escuché que la mamá de mi ex-novio era maestra jardinera y cuando empezó a hablar (...) me entusiasmó más esta carrera, y fui sola a anotarme. (Entrevista n.º 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Entonces, me planté delante de mi familia y dije, ¡esto es lo que a mí me gusta, ya probé un montón de cosas, pero esto es lo que me gusta! Me impuse ante la demanda de mi familia que quería que tenga un título universitario (Entrevista n.º 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

Ahora bien, por otro lado, para abordar las narrativas sobre infancia mediante lo que plantea Freud sobre series complementarias, Peñaloza Torrez (2020) expresa que es a través de éstas, que éste explica el por qué de la conducta humana en sus determinantes concientes e inconcientes. Entonces, subraya que para este psicoanalista dicha conducta sería el resultado de tres grupos de causas o series complementarias. En su decir, la primera serie, es lo constitutivo: los factores innatos, genéticos y congénitos. Por otra parte, sostiene que lo constitucional integrado a las experiencias infantiles, dará como resultado a la segunda serie complementaria o disposición, es decir, que a través de las que se viven los primeros años de vida se va a desarrollar lo que está dado en el momento del nacimiento, dando como resultado a esta segunda serie.

Entonces, qué tendrá que ver esto con las narrativas docentes sobre infancia extraídas de los relatos. Continuando con lo que explica Peñaloza Torrez (2020) a través de Freud, tiene que ver con lo siguiente:

Freud considera que lo que se vive en los primeros cinco años de vida, privilegia, en su teoría sobre la infancia, el desarrollo de la psicosexualidad que incluye las etapas de la evolución de la libido.

La infancia es pues un período fundante del psiquismo (...) El psicoanálisis puso en un lugar destacado al niño, dejó de ser considerado un objeto o hombre en miniatura para constituirse en un ser sensible.

Es por esto que la receptividad del medio familiar (...) haga de las necesidades del niño será fundamental en el desarrollo. (p. 2)

Además, tienen que ver con la tercera serie complementaria que plantea este psicoanalista, que en palabras de la autora citada, consisten en que la disposición integrada a los factores actuales externos desencadenantes dará como resultado la conducta, la cual podrá ser normal o neurótica. Por factor actual, describe que se da en el presente generando una respuesta del individuo, y que es externo al tratarse de un estímulo que aporta el medio y no el individuo, y finalmente expresa que es desencadenante porque actúa como disparador de la conducta. Ejemplos de estos últimos factores, señala que son, casarse, tener hijos, como los que pueden hallarse en los subsiguientes relatos de uno de los entrevistados:

Desde chiquita (...) el mandato era casarte, tener una familia, que es el mandato que venía de mi familia. De hecho, me casé a los dieciocho años, tuve enseguida hijos (...) La tenía clara, pero uno para responder a los mandatos familiares, tenía que hacer o estudiar lo que te decían tus papás. (Entrevista n. ° 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

En este marco, los recortes citados, y el énfasis que dieron a los mandatos familiares, que corresponderían a la tercera serie complementaria que postula Freud, me sorprenden y me lleva a preguntar qué es lo que hace posible una elaboración diferente en las narrativas sobre infancia.

En relación a este interrogante, recupero un fragmento de entrevista en la que al preguntarle a una docente qué la remite la palabra infancia expresó lo siguiente:

¡Juego!, para mí el juego es la forma que tienen los chicos para compartir, para socializar, para aprender todo tipo de contenido (...) Creo que mediante el juego se puede lograr todo, el juego con una mediación intencionada del adulto mayor. Me remite a la palabra juego. (Entrevista n. ° 6, comunicación personal, 21 de febrero de 2022)

Lo que me asombra de este recorte es que ubica al juego en un lugar central, dice en otras palabras, la infancia es juego. Ello me orienta a profundizar acerca de este último punto a partir de los aportes de Lebovic (14 de agosto de 2019) quien subraya que

el juego es el trabajo psíquico de la infancia por excelencia, por medio de este el niño se hace creador, sujeto de experiencia y elabora psíquicamente deseos, angustias, identificaciones, ideales, miedos. Jugando se entra a la vida y se pasa de ser juguete (objeto) del Otro a jugador (sujeto). (párr. 11)

Trabajo psíquico que hace resonancia con la siguiente frase de una docente: “A mí siempre me gustó enseñar, la agarraba a mi hermana de conejito de india” (Entrevista n. ° 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022).

Esto se vincula además con lo que la citada autora recupera de Mannoni (1969) para decir que esta psicoanalista francesa

toma la idea del juego infantil en cuanto a su valor de representación o “como si” pero también en cuanto a su valor de creencia inconsciente. El niño juega sabiendo que está jugando y aún así se toma en serio eso que representa. Por medio del juego desarrolla escenas a través de las cuales va construyendo su fantasma a la vez que se posiciona como sujeto valiéndose del objeto.

El juego señala un objeto sin confundirse con el mismo, cuando el niño juega sabe que está jugando. (p. 15)

Lo que sostiene esta última cita, se hace eco en el relato ulterior:

Yo jugaba mucho a la pelota, llevaba mi pelota y rompía todas las plantas. Me acuerdo, mi mamá, mis hermanas grandes iban a buscar la pelota a la salida porque las porterías no me la querían dar. Pero bueno, el jardín era lindo. (Entrevista n. ° 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Aquello que relata este docente de su mamá y de sus hermanas quienes al regresarle la pelota participan y habilitan el juego de ese niño, me interpela para profundizar en la función del adulto en el jugar de una niña o un niño. Para Lebovic (14 de agosto de 2019) el jugar no es una sumatoria de acciones sino que estructura y organiza la subjetividad. Entonces, sostiene que si los adultos ayudamos a una niña o a un niño a poner en acto lo silenciado o lo rechazado mediante del juego, el sufrimiento será posible de ser transformado. De esta manera, asevera que estamos allí para que aquello que aparezca obturado sea habilitado a salir a escena. En su decir, “para que la maquinaria lúdica se monte con su plus de placer, placer de juego que permitirá elaborar lo detenido, lo que angustia en su no tramitación. Se tratará de ayudar, prestándose al juego, a elaborar la angustia” (párr. 19).

Ahora bien, la autora referenciada señala específicamente que el psicoanálisis considera al juego como una actividad que produce una transformación en quien la realiza y explica que a través de la experiencia del fort-da de Freud (1920)

el niño inventa un juego que le permite sortear lo doloroso de la partida de la madre y convertirse en dueño de la situación. Mediante ese juego el niño no solo domina el dolor sufrido por la separación de su madre, sino que la renuncia que realiza da origen a la repetición del juego que provoca un plus de placer.

Pero para que el niño pueda jugar a ausentarse y no ser todo para la madre, ésta debe poder prepararlo para su ausencia. El niño logrará simbolizar la ausencia si ha tenido previamente una experiencia de presencia eficaz hecha de marcas, inscripciones de vivencias placenteras con el cuerpo, el gesto, la voz, el olor, y el calor del Otro materno (o aquel que

realice su función). Es porque previamente hubo una buena experiencia de fusión que luego podrá transitar sin demasiados sobresaltos el proceso de separación. (párr. 5-6)

Por lo tanto, según Lebovic (14 de agosto de 2019) para que un niño o una niña pueda lograr esa simbolización que posibilita el juego, es condición lo que explica a través de Winnicott (1965) al decir que este autor fundamenta que el desarrollo emocional de los lactantes, encuentra su base en un ambiente que llama facilitador, el cual, está constituido por la madre o por quién realice la función de satisfacer las necesidades de los mismos. Así, la autora subraya que

el buen sostén ambiental facilita el desarrollo del Yo, la integración psicosomática, junto con las relaciones de objeto, siendo estos subjetivos en la etapa temprana de no discriminación yo-no yo para ir adquiriendo transicionalmente, a medida que avanza el proceso de maduración las características reales de la realidad objetiva. Estas adquisiciones del desarrollo promueven el pasaje de la dependencia absoluta a la dependencia relativa. (párr.9)

Este pasaje transicional que enfatiza la autora, y lo obtenido a partir de los fragmentos de las entrevistas citadas me orienta a continuar profundizando acerca de qué lugar ocupa el juego en lo propio de lo infantil.

Continuando con el presente desarrollo, Lebovic (14 de agosto de 2019) sostiene a través de Winnicott (1965) que

la capacidad de jugar se desarrolla en ese espacio llamado transicional, zona intermedia de experiencia entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva, zona que en la edad adulta quedará reservada para las experiencias culturales, el sueño, y el arte. Es a través del juego como se va subjetivando la realidad. (párr. 10)

Ahora, siendo más específicos acerca de lo que consiste esa zona intermedia, este psicoanalista inglés al que hace referencia la autora, ubica que el juego tiene un tiempo y un lugar. Es por ello, que afirma que el lugar del juego

No se encuentra adentro (...) Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad, y aun con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer (...) Para asignar un lugar al juego postulé la existencia de un espacio potencial entre el bebé y la madre. Varía en gran medida según las experiencias vitales de aquel en relación con esta o con la figura materna. (Winnicott, 1965, p. 42)

Este psicoanalista afirma que en el juego, y quizás solo en él, tiene lugar la libertad creadora tanto para un niño como para un adulto. También, subraya, que nuestra sociedad y la filosofía de la época colaboran con este punto de vista que sostiene.

Las narrativas docentes sobre infancia en contexto de pandemia, obtenidas en las entrevistas aportan a este desarrollo porque me permiten realizar una lectura de las mismas en relación a esto que plantea el referenciado autor sobre el juego en vínculo con la época y se refleja en los siguientes relatos:

La pandemia fue muy dura para los chicos (...) se ve que los chicos están mucho con computadoras, con tablets, con móviles, todo el tiempo hablan de eso, todo el tiempo alrededor de eso, los juegos rondan en eso. Se ve muy poco estímulo motriz. Antes, veías chicos con muchas condiciones físicas (...) Hoy le dan el chupete que es el celular. Lo veo en fútbol, chicos incoordinados, de poco estímulo del juego. (Entrevista n. ° 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Además, el análisis de este fragmento narrativo se sustenta en lo que Winnicott (1965) considera que “jugar es hacer” y lo vincula a la creatividad aclarando que su significado no tiene que ver con alcanzar una creación exitosa sino que tiene que ver con que un niño o un adulto pueda tomar una u otra actitud hacia la realidad exterior. En este sentido, distingue que dichas actitudes pueden ser creativas o de acatamiento y que la primera, tiene que ver con una manera de vivir creadora mientras que la segunda, implica un reconocimiento del mundo pero como algo en el que hay que encajar o que exige adaptación. Este último punto, en el que habla de cierta actividad adaptativa se puede develar en el subsiguiente recorte:

Vos presentas un juego, un juego equis, como se lo presentabas antes, sí juegan, se divierten, todo. El mismo juego se lo presentás con vidas, con bonus, con niveles, y el entusiasmo del juego es superior. Hoy la búsqueda del tesoro no, hoy tenemos que llegar a un nivel diez, ya la búsqueda del tesoro tradicional no. No porque el chico no juegue, sino porque el entusiasmo y la forma en que juegan es distinto. (Entrevista n. ° 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Esta última narrativa, encuentra también sostén de análisis respecto a lo que el psicoanalista citado asevera al sostener que

muchos individuos han experimentado una proporción suficiente de vida creadora como para reconocer que la mayor parte del tiempo viven de manera no creadora como atrapados en la creatividad de algún otro, o de una máquina. (p. 61)

Cuando el entrevistado dice “se ve que los chicos están mucho con computadoras, con tablets, con móviles, todo el tiempo hablan de eso, todo el tiempo alrededor de eso, los juegos rondan en eso” (Entrevista n. ° 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022), pareciera dejar entrever que en su vida experimentó esa actividad creativa que implica el jugar y, que esa manera de jugar en que rondan los juegos actualmente, se aproximaría a lo que sostiene Winnicott (1965) como un modo de vivir adaptativo, capturado en la libertad creadora de un dispositivo o de otro.

Ahora bien, las narrativas docentes sobre infancia en las que emergen decires sobre los juegos actuales de las chicas y chicos, son significativas porque conducen en su análisis a la comparación que establece Freud (1908) entre las niñas y los niños con los poetas, al decir que en aquella/os pueden encontrarse las primerísimas huellas del quehacer poético siendo que

la ocupación preferida y más intensa del niño es el juego (...) todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en

un nuevo orden que le agrada. Además, sería injusto suponer que no toma en serio ese mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. (pág. 127)

Estos aportes conducen al siguiente recorte: “Hoy la búsqueda del tesoro no (...) No porque el chico no juegue, sino porque el entusiasmo y la forma en que juegan es distinto” (Entrevista n. ° 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022), es decir, que si bien este docente expresa en su relato que algunos juegos ya no son de interés de los chicos, no significa que no tomen en serio sus juegos. Este punto encuentra su fundamento de análisis, al considerar que para Freud (1908), toda/o niña/o que juega, lo hace seriamente, al mismo tiempo que lo diferencia de la realidad efectiva y posee una tendencia a apuntalar lo que imagina (objetos, situaciones) en cosas palpables de la vida real.

En cuanto al juego en el adulto, el referenciado psicoanalista sostiene que éste

puede acordarse de la gran seriedad con que otrora cultivó sus juegos infantiles y, poniéndolos en un pie de igualdad con sus ocupaciones que se suponen serias, arrojar la carga demasiado pesada que le impone la vida (...) El adulto deja, pues, de jugar; aparentemente renuncia a la ganancia de placer que extraía del juego. Pero quien conozca la vida anímica del hombre sabe que no hay cosa más difícil para él que la renuncia a un placer que conoció. En verdad, no podemos renunciar a nada; sólo permutamos una cosa por otra; lo que parece ser una renuncia es en realidad una formación de sustituto o subrogado. (p. 128)

Entonces, según estos aportes, en esa renuncia aparente del jugar, el adulto halla un sustituto, lo que se puede reflejar en lo que dice una docente en la narrativa sobre su propia infancia: “Mi título es profesora de nivel inicial (...) Siempre me acuerdo, cuando éramos chicas, con mi sobrina que teníamos la misma edad, a qué jugábamos, a ser maestras. Qué íbamos a ser de grandes, ¡maestras!” (Entrevista n. ° 3, comunicación personal, 10 de febrero de 2022), pudiendo inferirse, que permutó ese juego infantil, por lo que actualmente es su profesión. Además, en este relato se pueden encontrar indicios del deseo que orienta el jugar de una niña o de un niño, considerando la consecuente afirmación: “El jugar del niño estaba dirigido por deseos, en verdad por un solo deseo que ayuda a su educación; helo aquí: ser grande y adulto. Juega siempre a «ser grande»” (Freud, 1908, p. 129).

A continuación, recupero otras narrativas docentes sobre su propia infancia en la que emergieron anécdotas sobre los juegos y juguetes. Y son las siguientes:

En esa época se jugaba, cuando los papás dormían la siesta, mucho en la calle. Festejábamos los carnavales, teníamos la comparsa, jugabas a la rayuela, al elástico (...) eso eran nuestros juegos (...) No había juguetes como ahora, tenías pelota, muchas de trapo. (Entrevista n. ° 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Dichos relatos significan un aporte a este estudio porque conducen hacia a una lectura específica sobre lo que Agamben (2001) sostiene acerca de los juegos y de los juguetes en vínculo con la infancia.

Para este filósofo, el juego se vincula con lo sagrado, y subraya que muchas investigaciones evidencian que el origen de la mayoría de los juegos se encuentra en antiguas ceremonias sagradas. Como un ejemplo de dicha relación, destaca que en el juego de la pelota se puede hallar vestigios de la representación ritual del mito en que los dioses luchaban por poseer el sol. Asimismo, destaca que “en

el juego solamente sobrevive el rito y no se conserva más que la forma del drama sagrado (...) Al jugar el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo “olvida” en el tiempo humano” (p. 100-101). Sin embargo, expresa que el juego se relaciona con el tiempo en un sentido aun más particular y para explicarlo manifiesta que éste no se agota en la esfera de lo sagrado pues muchas personas continúan creando juegos a la vez que pueden seguir jugando con aquello que alguna vez perteneció a la esfera práctico-económica. En este marco, enfatiza que lo esencial del juguete que lo diferencia de otros objetos, reside en su carácter histórico, ya que en ningún otro sitio, o en documentos, o en monumentos se puede captar como en éste la temporalidad de la historia, lo cual, puede captarse en el siguiente fragmento narrativo:

Me acuerdo que el jardín tenía Rastis (...) Eran bloques chiquitos, en esa época no venían los bloques grandes como ahora, los Rastis no se conseguían y tenerlos en el jardín era lo más. (Entrevista n.º 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

De esta manera, el citado recorte, es relevante en relación a lo que expresa Agamben (2001), al decir que

el juguete es aquello que perteneció –una vez, ya no más- a la esfera de lo sagrado o a la esfera práctico-económica (...) es entonces algo inminentemente histórico: e incluso podría decirse es lo Histórico en estado puro.

Lo que el juguete conserva de su modelo sagrado o económico, lo que sobrevive al desmembramiento o a la miniaturización, no es más que la temporalidad humana que estaba contenida en ellos, su pura esencia histórica. El juguete es una materialización de la historicidad contenida en los objetos, que aquél logra extraer a partir de una particular manipulación. (p. 102-103)

Acerca de dicha historicidad de la que nos habla el autor, es relevante lo que expresa una docente en su narrativa sobre infancia en contexto de pandemia ya que contribuye a considerar lo que éste pensador sostiene acerca del tiempo, más específicamente de *aión* y de *cronos* en relación con el juego y los chicos.

Entonces, el relato que recupero es el siguiente, “Cuando retornamos al jardín (...) los vi felices de vivir (...) El compartir un juguete, el estar corriendo en el patio jugando en esos juegos creados por ellos” (Entrevista n.º 3, comunicación personal, 10 de febrero de 2022).

En virtud de análisis de este relato, tomo lo que Agamben (2001) considera acerca del tiempo *aión*, quien subraya que si bien su significado es polisémico, indica fuerza vital en cuanto se percibe en el ser viviente como algo que dura, en su decir, se trata de su esencia. En este sentido, explica a través de Heráclito que “*aión* es un niño que juega, representa entonces como juego la esencia temporalizante del ser viviente, su historicidad” (p. 105). Asimismo, destaca que la etimología griega designa también al tiempo con el termino *chrónos*, como aquél que es susceptible de medirse y de duración objetiva. De este modo, le interesa indicar lo siguiente:

Aquello con lo que juegan los niños es con la historia y si el juego es esa relación con los objetos y los comportamientos humanos que capta en ellos el puro carácter histórico-

temporal, no parecerá entonces irrelevante que (...) en los orígenes del pensamiento europeo, Aión, el tiempo en su carácter originario figure como un “niño que juega a los dados” y se defina la dimensión abierta por ese juego como “reino de un niño”. (p. 105)

Hasta aquí, el análisis de las narrativas sobre infancia que expresan los docentes de jardín en contexto de pandemia, significa un aporte enriquecedor a este trabajo integrador final ya que de las mismas emergieron relatos que condujeron hacia elaboraciones teóricas del psicoanálisis y de la filosofía acerca del juego y del tiempo en relación con la infancia y la época. Pudiendo decir además, considerando los aportes de Winnicott (1965), que jugar habilita para una niña o niño un lugar de libertad creativo haciendo posible, de este modo, una elaboración narrativa diferente, sobre infancia en clave de época.

Además, en las narrativas docentes se pueden hallar indicios sobre el retorno de lo infantil, en los subsiguientes relatos:

los adultos (...) se han dedicado a los vínculos entre adultos y se olvidaron que había un niño. Entonces les molestaba jugar, les costaba que el niño ya no estaba en la escuela, y había horas que el niño quería jugar, y no fueron escuchados (...) ellos mismo te lo dicen. No veían la hora de que empezara la escuela porque no los aguantaban más. (Entrevista n. ° 4, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Qué es entonces lo que se tornaba inaguantable para los adultos en ese (des) encuentro con un niño. Este punto, se puede relacionar con lo que Leandro de Lajonquière (2011) sostiene acerca de algo que es objeto de retorno y que a los adultos los habita, esto es, lo infantil. Ya que aquello que lo inquieta tiene que ver ni más ni menos con el niño que fue, y que no fue para sus padres, tal como lo soñaron. Aquí, es relevante la siguiente narrativa:

El nivel inicial me apasionó (...) Lo único que me da miedo es perder la paciencia con los chicos, llegar a la edad dentro de unos años, y perder la paciencia con los chicos, que es lo que más hay que tener. (Entrevista n. ° 2, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

De la exploración de esta frase significativa se puede también entrever, por un lado, el retorno de lo infantil que nos advierte el citado psicoanalista y, por otro lado, lo que sostiene Frigerio (2008) al expresar que “algo del niño sigue presente (...) en el adulto, y este pequeño en el grande se pondrá de manifiesto en todas las edades de la vida e intervendrá entre bambalinas en la relación que cada adulto establece con cada niño” (p.74).

Por otra parte, una docente en su narrativa acerca de su propia infancia, más específicamente al relatar sus recuerdos de cuando ella fue al jardín, manifestó:

Sí, fui al jardín. Pero no me acuerdo, me acuerdo pocas cosas. Fui desde chiquitita, me acuerdo que mi mamá me contaba que me dormía (...) Pero no me acuerdo mucho, me acuerdo del mate cocido que tomábamos en la tacita (...) Después no me acuerdo mucho. En realidad, del jardín no tengo mucho recuerdo, o pienso que lo soñé y es un recuerdo, no sé.

Capaz pienso que es sueño y es un recuerdo. Tengo recuerdos de los espacios, por ahí pienso que ha sido un sueño que tuve y en realidad es un recuerdo, que se yo, si se me viene

una imagen no sé si es un recuerdo o qué. (Entrevista n.º 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

De este modo, al hablar sobre sus recuerdos del jardín cuando era niña, expresó que no se acordaba, luego comenzó a expresar recuerdos y, posteriormente que no sabía si se trataba de un sueño o de un recuerdo. En este punto, se pueden hallar indicios de lo reprimido, formulado como negado, entendiendo por ello que:

armoniza muy bien con esta manera de concebir la negación el hecho de que en el análisis no se descubra ningún “no” que provenga de lo inconsciente, y que el reconocimiento de lo inconsciente por parte del yo se exprese en una fórmula negativa. No hay mejor prueba de que se ha logrado descubrir lo inconsciente que esta frase del analizado, pronunciada como reacción: “No me parece”, o “No (nunca) se me ha pasado por la cabeza”. (Freud, 1925, p. 257)

Para el citado autor, “un contenido de representación o de pensamiento reprimido puede irrumpir en la conciencia a condición de que se deje negar” (p. 253). En su decir, esta es una manera de anoticiarse de lo reprimido, y se trata de una cancelación de la represión, pero no así, de una aceptación de lo reprimido. Al respecto, explica lo siguiente:

En eso se ve cómo la función intelectual se separa aquí del proceso afectivo. Con la ayuda de la negación es enderezada sólo una de las consecuencias del proceso represivo, a saber, la de que su contenido de representación no llegue a la conciencia. De ahí resulta una suerte de aceptación intelectual de lo reprimido con persistencia de lo esencial de la represión.

Logramos triunfar también sobre la negación y establecer la plena aceptación intelectual de lo reprimido, a pesar de lo cual el proceso represivo mismo no queda todavía cancelado. (p. 254)

Continuando con el análisis del recorte narrativo citado, pareciera que esta docente estuviese hablando de un sueño en su relato de infancia, cuando formula: “En realidad, del jardín no tengo mucho recuerdo, o pienso que lo soñé y es un recuerdo, no sé” (Entrevista n.º 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022). Este recorte es sumamente relevante para ir hacia lo que Freud (1900) sostiene acerca del sueño, más específicamente, a través de su afirmación de lo infantil como fuente de los sueños. Al respecto, considera que “en el sueño pueden presentarse impresiones de la primera infancia que no parece disponer la memoria de vigilia” (pág.204). En este sentido, señala también, que el origen de los elementos que corresponden al sueño no es posible de reconocer al despertar. Por ello, enfatiza que

la prueba de que se trata de impresiones infantiles debe aportarse entonces por vías objetivas, para lo cual sólo en raros casos se reúnen las condiciones (...) Desde luego, sin análisis no pueden descubrirse los motivos que llevan al soñante a reproducir precisamente esa impresión de su infancia. (p. 204)

Asimismo, en su elaboración acerca del sueño y lo infantil como su fuente, este psicoanalista enfatiza que lo que pone en movimiento la formación del sueño, es el deseo, y que éste nace de la vida infantil. Dicha afirmación, se sostiene en el subsecuente fundamento:

el análisis nos enseña que el deseo mismo que ha excitado al sueño, y del cual este se presenta como su cumplimiento, brota de la vida infantil, de modo que para nuestro asombro encontramos en el sueño al niño, que sigue viviendo con sus impulsos.(p. 206)

En suma, a partir de los aportes de la última narrativa citada y, en consecuencia de las elaboraciones teóricas que tomo, a los fines de su análisis, del psicoanálisis, puede arribarse a que el sueño no solo es vía regia de acceso al inconsciente, como asevera Freud (1900), sino también vía regia para el encuentro con lo infantil y el deseo que lo habita.

Por otra parte, la exploración de las narrativas docentes sobre su propia infancia permitió entrever que en las mismas emergieron indicios de lo reprimido, pudiendo así anoticiarse de ella, en tanto, la infancia solamente existe como desconocida (de Lajonquière, 2011).

Ahora bien, continuando con las narrativas obtenidas en las entrevistas, una docente describió que la palabra infancia la remite a una etapa y lo expresó de este modo: “Para mí la infancia es una etapa de la persona (...) que si bien cronológicamente tiene una edad, para mí, es una etapa que no puede faltar en una persona” (Entrevista n. ° 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022). El presente recorte de entrevista es recuperado ya que permite considerar lo que Skliar (2012) destaca acerca del significado que implica entender la infancia en términos evolutivos, unidireccionales. En sus palabras, esto conlleva a interrupciones en los tiempos de las niñas y niños.

Al respecto de las interrupciones de las que nos habla este intelectual, resulta conmovedor el siguiente relato sobre infancia en el que se pueden entrever indicios de las mismas siendo de esta manera un aporte para estar advertidos de lo siguiente:

Se los trata como un adulto ¡No!, hay que entender que esa psiquis está creciendo, se está formando. Eso veo hoy en día, cada vez se adelantan los tiempos de situaciones que hay que darles más tiempo. (Entrevista n. ° 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

Para Skliar (2012), la interrupción del tiempo de las niñas y de los niños, tiene que ver con la urgencia adulta. Siendo más específico, asevera que el tiempo de los más chicos no se trata de lo unidimensional o de lo evolutivo porque ello conllevaría a la muerte, a lo inerte. Tal es así, que propone concebirlo como aquél que acontece cuando los adultos se disponen con apertura para alojarlos. Aquí, resulta notable retomar la propuesta del psicoanalista de Lajonquière (2011) al destacar que el psicoanálisis ofrece una oportunidad para considerar la temática de infancia más allá de las psicologías clásicas del desarrollo, en tanto sostiene que predomina en la educación actual cierto justificacionismo pedagógico-psicológico, a fin de explicar lo que acontece en la vida de las niñas y de los niños en términos de deficiencia o a través de algún diagnóstico.

En este marco, los siguientes son recortes narrativos significativos porque conducen a considerar lo que postula el citado psicoanalista desde una lectura del contexto pandémico aportada por algunos entrevistados. Al respecto, una docente manifestó lo ulterior:

Creo que en este tiempo de pandemia se perdió la vinculación entre el adulto con el niño, más que nada con respecto al habla. El adulto resuelve la urgencia del niño ante el hambre, el sueño, cambiarle el pañal (...) y el mundo del niño es la pantalla (...) Entonces, la mayoría se comunica con onomatopeyas mostrando la necesidad.

A qué me refiero con ausencia de habla, a que hay cuatro niños con certificado de discapacidad porque no hablan todavía, van a cumplir cuatro años. El resto de los niños es como una inquietud que tienen los padres, pero no (...) como algo que a ellos les preocupe.

Hay una ausencia de diálogo con las infancias. Más en situación de pandemia.

(Entrevista n. ° 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022)

Este fragmento de narrativa sobre infancia en contexto de pandemia, es relevante a la temática de esta investigación porque, por una parte, conlleva a estar advertidos de lo que sostiene de Lajonquière (2011), al decir, que en el contexto y la educación actual lo que en realidad requerirían los más chicos es de la mediación adulta. Sin embargo, subraya que el mencionado justificacionismo predominante, ofrece a los adultos la ocasión de evadir su responsabilidad de intervenir en su educación. Algo de lo que se puede encontrar indicios en el siguiente relato docente: “Uno hablando con la familia, lo entienden, después lo incorporan. No es que estén cerrados, sino que se sacan de encima esa responsabilidad y después se quieren agarrar la cabeza” (Entrevista n. ° 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Por otra parte, también es pertinente para recuperar lo que Frigerio (2008) expresa en relación a la temática de infancia, ya que para esta autora, sí de pensar en los niños se trata, esto tiene que ver en primer lugar con los adultos, porque “lo que siempre estuvo en juego no es el estilo, el tipo o las características de los niños, sino aquello de los niños que los adultos no pudieron elaborar” (p. 7). Desde su perspectiva, habitan en los adultos, fantasmas e imaginarios de infancia, lo que implica un trabajo, el de hacerlo consciente. De manera, que si no se realiza ese trabajo, puede reflejarse en las narrativas docentes, relatos sobre infancia en términos de déficits, algo que en realidad es de incumbencia de los adultos, como se expresa en el siguiente recorte

Creo que no hubo vínculo con el adulto (...) Ahí está la clara ausencia de palabra, entonces los médicos los diagnostican con algún tipo de deficiencia, como alguna deficiencia de algo y, en realidad, faltó vínculo. (Entrevista n. ° 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Además, lo expresado por los docentes sobre la falta de diálogo de los adultos con la/os niña/os en contexto de pandemia, son un aporte para considerar que de Lajonquière (2011), argumenta que la posibilidad de diálogo entre los más viejos y los más pequeños se halla, en la experiencia de una educación. En sus palabras, consiste en que el adulto educador, de lugar al retorno de esa diferencia en el (des)encuentro con un/a niña/o, en el que se mira como si fuese un espejo. En su decir, una educación es de posible acontecimiento más allá y más acá de su imposibilidad, cuando los adultos (se) habilitan a dicho retorno. En efecto, asevera que la educación para un sujeto, supone hablar con un/a niña/o, dirigirle la palabra, una palabra plena que en su desplazamiento y condensación con otras,

habilita la pregunta orientativa del deseo en el acto de educar. Un acto de habla, posible enlace de un devenir adulto.

De esta manera, las narrativas docentes sobre infancia en la contemporaneidad, obtenidas en las entrevistas, también son enriquecedoras al presente TIF, porque su análisis habilita la pregunta por la educación, y qué hace posible su experiencia. Aquí, son relevantes los aportes de Freud (1932), quien aborda la temática de la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, pero antes, desarrolla una serie de particularidades psíquicas específicas de la infancia, y por lo tanto advierte que resulta primordial que los adultos educadores tengan conocimiento de las mismas. Entonces, enfatiza que es preciso detenerse en tales especificidades de la psiquis infantil, siendo significativos los primeros años de vida porque, por un lado, contienen el florecimiento de la sexualidad, lo que asevera es decisivo para la vida sexual en la madurez. Por otro lado, porque afirma que las impresiones que pueda tener un/a niña/o en este período afectan a su ser endeble, y se producen efectos traumáticos. Para este psicoanalista, la dificultad de los más pequeños reside en aprender el gobierno de sus pulsiones. Allí ubica, la tarea de la educación, la cual subraya es sofocar, ya que si no podrían sufrir algún perjuicio. A la vez, señala que a quienes les incumbe esta tarea, deben estar advertidos que tal prohibición conlleva el peligro de contracción de neurosis. En este marco, propone que

la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (frustración). Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un optimum en que consiga lo más posible y perjudique lo menos.

Si halla aquel (...) puede esperar que extirpará uno de los factores que intervienen en la etiología de la contracción de neurosis: el influjo de los traumas infantiles accidentales. En cuanto al otro, el poder de una constitución pulsional rebelde, en ningún caso puede eliminarlo. (Freud, 1932, p. 138)

Por lo tanto, este psicoanalista subraya que al educador se le impone una tarea sumamente difícil, en consecuencia, postula que la formación adecuada para un pedagogo es la psicoanalítica, incluso señala que es condición que éste se psicoanalice para que le sea posible apropiarse del análisis.

Aquí, se añade algo más y se trata de lo que advierte de Lajonquière (2011) al sostener que el encuentro con un/a niño/a implica algo que le concierne a los adultos, es decir, el encuentro con su propia infancia.

De esta manera, considerando los aportes de Freud (1932), es posible sostener que a las particularidades psíquicas de las niñas y de los niños que los educadores deben tener en cuenta, y que la tarea de educar implica una ardua labor y una formación psicoanalítica de su parte, se añaden las peculiaridades de la época, es decir, el contexto en que las narrativas docentes sobre infancia se inscriben.

En consecuencia, dichos relatos expresaron algunos efectos de la pandemia, entre ellos, que el jardín se perdió como un todo en lo que respecta al compartir espacios de juegos y momentos cotidianos, es decir, a la ocasión de conocerse la/os chica/os y docentes entre sí, algo que hasta entonces era posible y luego se interrumpió por la pandemia. En palabras de una docente se expresó así:

Se perdió el jardín como un todo, desde el compartir con las otras salitas (...) Se perdió eso como institución toda (...) El año que pasó, el 2021, no sabían que eran compañeros de jardín, los chicos no se cruzaban, porque algunos entraban por una puerta, otros por otra, no se cruzaban ni en el parque, ni en el sum, ni en los baños, todo por protocolo. Eso se extraña, compartir cosas todos juntos. (Entrevista n.º 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

En consecuencia, expresaron como imposible de sostener en el tiempo esta institución en modalidad virtual ya que manifestaron lo siguiente:

Como jardín, es como que uno tenía las ganas de seguir dando la clase y de mantener el vínculo, eso es lo que lo sostuvo, pero no me parece que sea algo que pueda prolongarse en el tiempo (...) un jardín virtual, me parece que no, por lo menos para la edad de ellos, no. (Entrevista n.º 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Por un lado, lo expresado por los docentes acerca de que “el jardín se perdió como un todo”, y en efecto, que “se perdió el compartir” es relevante para realizar una lectura sobre las narrativas docentes de infancia en tiempos actuales que en el decir de Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) son de fluidez. Para este autor, las instituciones que fundaban la infancia se encuentran destituidas. Entonces, afirma lo siguiente:

Sólo quedan los chicos: y el trabajo de vincularse con ellos es casi artesanal (...) En estas condiciones es estratégico distinguir entre las instituciones y sus agentes. Lo que la institución no puede el agente institucional lo inventa (...) Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. (párr. 1-4)

En consecuencia, cuando Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) afirma que lo que caracteriza a los tiempos actuales es su fluidez, propone como metáfora la del galpón, ya que “nos permite nombrar una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad capaz común (...)” (párr. 5). En su decir, en un galpón están todos amontonados, pero sin que haya ligadura. Entonces, “en un medio fluido, cualquier conexión tiene que ser muy cuidada, no se sostiene en instituciones sino en operaciones, no tiene garantías; más bien exige un trabajo permanente de cuidado de los vínculos” (párr. 20) algo que se refleja en el ulterior relato docente en el que se destaca la prioridad que tomó lo vincular en el contexto pandémico:

Ahora con la pandemia nos tocó repensar la práctica desde la ausencia de un lugar físico y quizás nos agotó más por la presencia que teníamos que tener con la familia. Si bien como docente ibas poniendo límites y horarios, las consultas eran todo el día, a toda hora. Uno con tal que el niño continúe vinculado, que continúe con los contenidos que más pudiera, que los pudiera cumplir, como docente y como ser humano, uno accedía a cuestiones que no correspondía (...) También nos ayudó a capacitarnos, a trabajar en equipo, a utilizar herramientas como el drive que no sabíamos usar. (Entrevista n.º 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022)

Este extracto, también orienta hacia lo que Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) argumenta sobre las situaciones de infancia actuales, las cuales afirma, pueden pensarse entre dos y no entre tres. Una situación de tres sería, por ejemplo:

un chico, un adulto y el Estado; es decir que no se vinculan directamente entre sí en la ternura o en los cuidados mutuos, sino a través de la mediación de un tercero: la institución familiar o escolar. Pero, si se supone un tercero en una relación entre dos, el primero termina abandonando al segundo. De ahí que el trabajo actual de vincularse sea casi artesanal, y seguramente angustiante. Si uno dice: “Se supone que el Distrito Escolar debería...” y opera en base a esa suposición, termina abandonando al chico y también a uno mismo porque, de ese modo, uno se constituye como docente, como psicólogo, como padre, supuesto por una tercera cosa, y no se constituye en el vínculo con el chico. Destituida la infancia, las situaciones infantiles se arman entre dos que se piensan, se eligen, se cuidan y se sostienen mutuamente. Ya no se trata de fragilidad por un lado y solidez por el otro; somos frágiles por ambos lados. (párr. 10)

Por lo tanto, estar advertidos de estas afirmaciones, ofrece la oportunidad de tejer, de elaborar entramados, entre dos, y des- suponer lo sabido, para crear situaciones de cohesión que habiliten operaciones subjetivantes para habitar las diversas situaciones que se presentan en un tiempo de fluidez (Lewkowicz, 4 de noviembre de 2004).

Por otro lado, adentrándonos específicamente en la infancia, qué es lo que puede decirse acerca de su particularidad en la siguiente frase extraída del relato de un docente cuando al referirse a las consecuencias de la pandemia expresó “los chicos no avanzaban, necesitaban estar con el otro, sobre todo los más chiquitos (Entrevista n. ° 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)”. Entonces, este fragmento narrativo puede aportar al objeto de estudio para analizar qué quiere expresar éste educador con su referencia a la necesidad de otro para un/a niña/o. Dicho análisis conduce a recuperar los aportes de Garibaldi (2019) quien a través de Lacan refiere a las concepciones sobre el estadio del espejo que para este psicoanalista francés tiene un valor doble, “en primer lugar, tiene valor histórico, pues señala un momento decisivo del desarrollo del niño. En segundo lugar, tipifica una relación libidinal esencial con la imagen del cuerpo (p.93)”. En su decir, se trata de un momento esencial no solo para el desarrollo del Yo, sino que instaure además un efecto especular del sujeto con su imagen que incidirá a la largo de toda su vida. Acerca de dicho efecto pueden encontrarse indicios en el siguiente fragmento narrativo: “Cuando unimos las burbujas (...) los chicos sintieron como que les habían invadido el espacio (...) porque otro les ocupaba la silla donde se sentaban (Entrevista n. ° 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)”.

Acerca de la cuestión especular, Garibaldi (2019) considera que Freud ya la había advertido a través del mito de Narciso, y plantea además que para Lacan:

Se trata de relaciones especulares que se expresan en lo que él denomina Juegos de prestancia con el pequeño otro, sus pequeños compañeros. Resultará regla lo que ocurra en la pareja especular (...) esa experiencia es posible sólo con otros pequeños de su porte, porque no

tienen que superar su madurez motora. Esta pareja del niño con el otro que le representa su propia imagen tiene como telón de fondo la relación primera con la madre en tanto identificación primitiva. (pág. 93)

Ahora bien, otro aspecto más amplio acerca sobre infancia es el que señala Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) al referirse que las instituciones que la fundaban eran específicamente a la escuela y a la familia. En relación a esto último, es significativo lo que expresa una docente en un fragmento de su relato que al describir su trabajo manifestó lo siguiente:

Las problemáticas (...) eran más que nada de ausencia de grupo familiar establecido, con lo que se establecía en ese momento que era papá, mamá. La mayoría de los niños estaban a cargo de sus hermanos o de algún familiar (...) La conformación familiar cambió desde el tiempo que yo he estado hasta ahora. Era la familia tipo. Era mamá, papá y los niños. (Entrevista n.º 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022)

Esta narrativa, es pertinente para recuperar lo que el citado filósofo plantea al decir que en la actualidad,

las familias se complicaron (...) No hay lenguaje de parentesco capaz de designar ciertos vínculos efectivos (...) No hay ningún andamiaje estructural que soporte ese vínculo; se sostiene en prácticas y no en un sistema clasificatorio, no en una institución.

El vínculo se sostiene por haberse elegido mutuamente, por cuidarse, acompañarse, no por un anclaje dado de antemano sino porque el haberse encontrado produce un entorno significativo.

Por más que nos resulte caótica, ésta es la matriz de los vínculos actuales. Estos son los modos que adoptan los vínculos por cohesión y no por solidez. (párr. 19-22)

En suma, los recortes narrativos sobre infancia referenciados son significativos ya que condujeron a lo que el citado filósofo propone con respecto a las situaciones que se presentan en la contemporaneidad. Según lo afirma, ello consiste en realizar operaciones de cohesión con la/os chica/os que ya no suponen una terceridad sino que pueden pensarse y habitarse de a dos.

Algunas operaciones de las que expresa Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) pueden reflejarse en los relatos docentes que subrayaron que lo inédito del jardín de infantes en contexto de pandemia fue idear la modalidad de enseñanza desde la ausencia de un lugar físico. En este marco, enfatizaron que aprendieron a utilizar nuevos dispositivos tecnológicos, aplicaciones como Meet, Zoom, Whatsapp, para vincularse con las niñas y niños, y transmitirles los contenidos pedagógicos, nuevas modalidades que en sus decires significaron una prueba y error y un desestructurarse continuamente ante lo imprevisto y la incertidumbre de la pandemia. En este sentido, manifestaron que lo central fue para ellos mantener el vínculo de los chicos con la escuela y, forjar un sostén desde la virtualidad en un tiempo marcado por la incertidumbre constante. De esta manera, sostuvieron que sus roles tomaron un lugar central de escucha de las familias, quienes día a día, hora a hora, les expresaban sus realidades, afectos, temores, problemáticas, a la vez que los acercó más. Asimismo destacaron que se sintieron desbordados, presionados, con diversos malestares que afectaron su salud, sus vínculos personales, por

“cumplir” como docentes y, por lo cual accedieron, como lo expresaron, a cuestiones que no les correspondían. Aquí lo que se destaca de lo vincular, es pertinente para analizarlo desde los aportes de Ignacio Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) que en sus palabras afirma que al encontrarse destituidas las instituciones que fundaban la infancia, lo vincular requiere de una elaboración al modo artesanal en un contexto signado por lo fluido en el cual los adultos también se ven afectados. El siguiente extracto narrativo en el que una docente expresa lo que significó su trabajo con la irrupción de la pandemia, es un aporte a este estudio porque refleja dicha afectación del siguiente modo:

Me angustiaba mucho el tema de que ellos puedan seguir aprendiendo, que puedan seguir construyendo lo que yo quería enseñarles. Fue desestructurarme, moverme, volver a pensar que quizás lo que quería enseñarles no era así. Tuve que sentarme desde lo virtual, repensar las prácticas (Entrevista n.º 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2022)

Este malestar, puede analizarse a través de lo que Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) considera tiene que ver con lo subsiguiente:

Cuesta un enorme trabajo sostener las situaciones sin instituciones, y requiere mucho trabajo de pensamiento. Decía una antigua definición de pensamiento que saber algo es no tener que pensar en eso. Si uno sabe algo, no tiene que pensarlo: lo supone. Pero en condiciones de fluidez la suposición es siempre engañosa.

Pareciera entonces que para pensar la infancia es necesario des-suponer la infancia y postular que hay chicos. Des-suponer la infancia significa no pensar a los chicos como “hombres del mañana” sino como “chicos de hoy”. Y esto significa partir de que los chicos no están excluidos en estos tiempos de conmoción social, no están anclados a estructuras, sino que están pensando (...) tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad de ellos. En la era de la fluidez hay chicos frágiles con adultos frágiles (...) Y con esas fragilidades estamos trabajosamente tramando consistencias, tramando cohesiones. La solidez supuesta en un tercero se desfondó. (párr. 29-30)

Consecuentemente, es posible advertir que a las dificultades con la que se encuentran los educadores que postula Freud (1923) en tu tarea de educar, se agrega el trabajo que implica en la contemporaneidad las situaciones que se presentan con los más chicos estando desfondadas las instituciones que fundaban la infancia y los chicos y los adultos fragilizados (Lewkowicz, 4 de noviembre de 2004).

En efecto, las narrativas docentes sobre infancia en lo contemporáneo, ofrecen un material significativo para pensar la particularidad de la condición infantil en relación a la época, en la cual chicos y grandes se encuentran vulnerados (Zelmanovich, 2018). Para esta autora, es relevante reconocer una diferencia que trae consigo la huella del desamparo original, en la que el cachorro humano se encuentra en absoluta dependencia de otro, el cual tiene una función fundante del sujeto. En esa marca originaria, consiste la relación asimétrica entre la/os niña/os y los adultos. Según esta autora, es esa distancia, la que es indispensable que sea reactualizada en tiempos de conmoción social en que los adultos, de quienes esos niños están en dependencia, se encuentran ellos mismos endebles.

Reactualizar dicha asimetría se trata de ejercitarla en términos de amparo y de protección. Asimismo, subraya que

pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos. (pág. 3)

Entonces, partiendo de éstos fundamentos es posible afirmar que esa trama de sentido, que subraya ésta psicoanalista, opera a modo de pantalla protectora que recubre a la psiquis infantil de la crudeza con la que pueden presentarse las circunstancias de la época. De esta manera, puede decirse a partir de las entrevistas docentes, que la nueva modalidad de enseñanza y de comunicación virtual que tuvieron que idear e implementar al no contar con el espacio físico de la escuela, por la irrupción de la pandemia, actuó de velo poniéndolos, a los más chicos, al amparo del sinsentido.

Dicho velamiento puede entreverse en lo que una docente en su narrativa expresó al decir que a los chicos los atravesó la pandemia y, en consecuencia la función que toma la escuela ya que:

No es lo mismo (...) empezar primer grado sin ir a la escuela, que un primer grado donde vas todos los días (...) También la diferencia en una familia donde tenían la posibilidad de tener una computadora, un teléfono y un acompañamiento, y aquel chico que no tenía esa posibilidad. La escuela muchas veces hace de ese sostén que la familia no puede hacer. (Entrevista n.º 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

El citado extracto narrativo sobre infancia, significa un aporte a esta investigación, porque conduce a ahondar en la función de sostén de los adultos educadores en los primeros años de vida de una niña o de un niño. Grippo (12 de mayo de 2012) explica, a través de Winnicott, tres funciones maternas en el desarrollo emocional del bebé, las de sostén, la de manipulación objetal y la de presentación de objeto. Al hablar de funciones, explica que éste psicoanalista, se refiere a que pueden ser desempeñadas por todo aquel que tenga la disposición de llevarlas a cabo. Así, destaca, este autor, respecto de la función de sostén, que se trata de un factor básico del cuidado materno y, consiste en sostener emocionalmente a una niña o niño de forma adecuada. En consecuencia subraya lo siguiente:

El término viene del verbo inglés “hold”: sostener, amparar, contener. Cuando una madre tiene un bebé en sus brazos, está comprometida física, emocional y simbólicamente de un modo especial (...) La madre que sostiene al bebé con tranquilidad, sin miedo de que se le caiga, adecuando la presión de sus brazos, lo mece con suavidad, le susurra o le habla cálidamente, le brinda una vivencia integradora de su cuerpo y una buena base para la salud mental. El sostén facilita la integración psíquica del infante. (párr. 2)

Por otra parte, continuando con el análisis de las narrativas docentes, en la que manifestaron que la pandemia atravesó a la/os chicos de manera que dejará en ellos consecuencias, emerge la temática de la muerte del siguiente modo:

Cada uno en su situación particular se va acordar de la pandemia, hay chicos que perdieron los padres, abuelos, tíos, va a dejar muertos como siempre hubo, pero fue una situación muy puntual, que en años va a dejar consecuencias (...) el tema de la soledad, el que se murió solo. Todo eso una consecuencia va a dejar. (Entrevista n.º 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)

Entonces, este fragmento narrativo es movilizante porque orienta a considerar el duelo en la infancia. La manera de aproximarnos a este tema, es a partir de lo sostiene Calero (2019) quien cita a Aberastury, para expresar que

el niño no conoce muy bien el proceso de la muerte, pero experimenta su ausencia, la cual vive como abandono. Manifestando inclusive su temor respecto a la misma, la más de las veces no a través del lenguaje verbal sino del no verbal. (p. 15)

Otro modo de acercarnos a esta temática, es a partir de lo que la autora citada, explica a través de Tizón, al decir que

las vivencias que el niño tenga de la muerte tienen que ver también con la predominancia que el egocentrismo y la omnipotencia tienen en su mundo interno. Siendo así su egocentrismo, es decir su centramiento en su Yo en construcción, puede hacerle sentir la muerte al niño, como un castigo tanto para el otro como para él mismo, que se ve privado del cariño del allegado perdido. En este sentido puede sentir también que la muerte tiene que ver con sus fantasías y deseos omnipotentes, lo que conlleva a sentimientos de culpa y autoacusaciones. Por esta razón la muerte de progenitores o hermanos en la infancia supone un factor de riesgo para la salud mental posterior, en particular si nadie ayuda a que el niño elabore sus afectos y representaciones, lo cual resulta muy difícil para hacerlo solo. (párr.16)

Más específicamente, Calero (2012), considerando los aspectos que Freud expresa como parte del trabajo del duelo, plantea que para que esto se produzca es necesario que el objeto ausente haya sido simbolizado. En este punto, distingue través de los aportes de Klein, una diferencia respecto a lo que ocurre en la elaboración del duelo en la/os niña/os, en tanto expone que ésta psicoanalista sostiene que éstos se encuentran

en pleno proceso de lucha contra el miedo de perder a su madre externa e internamente, ya que no ha logrado establecerla dentro de sí de un modo seguro, siendo de gran ayuda para esta lucha su presencia real. (p. 18)

Por otra parte, Moreira (2020) tomando los aportes de Klein infiere que el pecho de la madre es el objeto de duelo. En sus palabras,

el niño elabora un mundo de representaciones inconscientes que estarán vinculadas a sus experiencias con el mundo exterior. Cuando el niño se enfrenta a una pérdida en su realidad exterior, esto conlleva un reordenamiento interior en el cual, sus figuras significativas, tendrán un papel relevante. (p. 20)

Ahora bien, acerca de dichas figuras que son significativas para los más pequeños frente a una pérdida, es pertinente lo que Calero (2012), a través de Aberastury, sostiene al expresar que lo que suele ocurrir

en esta situación es que los adultos temen hablarles acerca de la muerte. En consecuencia, también señala, que ello conduce a que éstos no respondan sus preguntas o a que se les mienta, como si este fuera un modo de salvaguardarlos del dolor. Sin embargo, la autora, sostiene que sucede todo lo opuesto, el sufrimiento se incrementa. En consecuencia, plantea que si se les hablara a la/os chica/os con la verdad de lo sucedido les traería alivio y así podrían ir elaborando la pérdida. En este marco, las mentiras u ocultamiento de la verdad por parte de los adultos, generan en el niño un sentimiento de confusión y de desesperanza ya que siente que no tiene a quien recurrir porque ya no cree en ellos. Provocando también dicho ocultamiento, dificultades en el trabajo de duelo, siendo este muchas veces una proyección de su parte infantil que no quiere saber la verdad. (p. 22)

Ahora bien, continuando con las consecuencias de la pandemia que las narrativas sobre infancia de los docentes expresaron, destacaron que con regreso a la modalidad presencial las niñas y niños expresaron enojo, ya que hasta entonces estaban habituados a no compartir, espacios, pertenencias, juguetes, es decir, a estar distanciados unos del otro. Entonces, como efectos de dicho contexto algunos expresaron que “los chicos no se cruzaban, porque algunos entraban por un puerta, otros por otra, no se cruzaban ni en el parque (Entrevista n. ° 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)” y, en consonancia con este recorte otro manifestó que existieron “muchos cambios, sobre todo en el nivel nuestro que es mucho contacto físico (Entrevista n. ° 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022)”.

En estos extractos narrativos, pueden encontrarse vestigios de interrupciones en los cuerpos de la/os niña/os como postula Skliar (2012), quien considera que el cuerpo es esencialmente contacto, rozamiento, afección. Sin embargo, destaca que

el cuerpo del niño es interrumpido por los códigos cifrados de una distancia sideral con otros cuerpos. Es una enseñanza de posturas a partir de la impostura de un cuerpo que ya ha dejado de sentir. Y que enseña a ser cuerpo, dejando el cuerpo de lado, en otro lado. (p. 74)

Por otro lado, a partir de lo que afirma de Lajonquière (2011), dichas interrupciones pueden pensarse también como algo que no es causa específicamente de la pandemia. Algo cuyos indicios pueden hallarse en el siguiente relato:

Creo que el jardín, en realidad, se vive en constante cambio, porque más allá de la pandemia hemos atravesado otros cambios referidos a la didáctica, a la manera de enseñar, las metodologías de enseñanza (...) creo que no es algo propio de esta situación de pandemia. (Entrevista n. ° 3, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)

Este recorte es significativo, ya que brinda una lectura contextualizada de las narrativas sobre infancia en la contemporaneidad que pueden analizarse considerando lo que para el referenciado psicoanalista, tiene que ver con la figura del extraterrestre y su vínculo con la modalidad virtual de educación que para este autor se trata de una manera que tienen los adultos de mantener cierta distancia respecto de dicha figura y, así preservarse de lo que ese de “otro mundo” le conmueve, de ese resto (lo infantil)

que lo habita. Entonces, eso que en el relato docente extraído, dice “no es propio de la pandemia”, sea indicativo de lo que este autor plantea y propone como pregunta lo siguiente:

¿En qué medida no pocas iniciativas de educación a distancia (...) no están tomadas por esta lógica? El receptor de la emisión, inferior y radicalmente in-familiar, está a una distancia a prueba de cualquier contacto disruptivo de la palabra. En efecto, tanto el receptor como el emisor quedan blindados ante la palabra y su maestría. (de Lajonquière, 2011, p. 224)

Sin embargo, lo que este psicoanalista sostiene es que lo que cuenta para la educación de un sujeto es una palabra plena, que brinda la posibilidad de instalar la pregunta por el deseo en el acto educativo, el qué me quiere ese que me habla de esa manera, y así esa niña o ese niño poder enlazar algo que en virtud de la condensación y desplazamiento de esa palabra, no entra por un oído y sale por el otro, sino que deja un resto, marca y hace diferencia.

Para culminar, cabe destacar que del material brindado por los entrevistados en sus relatos, emergieron frases que fueron significativas para el objeto de estudio de la presente investigación, ya que su análisis, descripción, y exploración condujo a considerar diferentes conceptualizaciones provenientes del psicoanálisis y de la filosofía, como lo son: las series complementarias, el juego, los sueños, la negación, el tiempo, la educación, el estadio del espejo, el desamparo, las funciones de sostén de los educadores, la muerte, el duelo, que fueron tejiendo un entramado que llevó a profundizar en lo propio de lo infantil y, a la vez, poder leerlo de manera contextualizada en las narrativas que expresaron los docentes sobre infancia en pandemia. Entonces, en el marco de estos aportes que orientaron a enlazar una serie de elaboraciones teóricas con los relatos de los educadores extraídos del trabajo de campo, y que se exponen en el presente capítulo, es posible sostener los supuestos de este TIF, ya que las narrativas sobre infancia les ofrecieron a estos la posibilidad de elaborar lo que aun no ha sido narrado y se agudizó en pandemia. Asimismo, dichas narrativas dieron lugar a la elaboración, a modo de un relato, sobre su propia infancia que tiene como correlato su implicación como educador, y así poder tomar noticia de aquello que los habita y no deja de pulsar en ellos al trabajar con un niño, al encontrarse frente a un niño (de Lajonquière, 2011).

CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES

Al inicio del actual trabajo de investigación se planteó como temática las narrativas sobre infancia de docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe, en contexto de pandemia. Entonces, el desafío radicó en lo inédito de la pandemia y en lo imposible de producir conocimiento desde y en lo contemporáneo. En este marco, los aportes del filósofo Agamben (2008), como los de la psicoanalista Brignoni (2012) nos conmovieron a formular la pregunta por lo contemporáneo, la cual, fue orientadora para estar advertidos acerca de dicha imposibilidad. Consecuentemente, a partir de estas lecturas, se pudo inferir que la temática planteada convoca también a un doble obstáculo, es decir, lo que proviene de afuera (figuras, decires, narrativas sobre infancia) y lo que retorna desde adentro (lo infantil) el propio obstáculo interno. De allí, se elaboraron una serie de interrogantes, acerca de qué narrativas sobre infancia plantean los docentes de un jardín de infantes público de la ciudad de Santa Fe en pandemia y sobre qué narrativas expresan de su infancia. En consecuencia, se plantearon como objetivos el de analizar y el de describir dichas narrativas, así como el de explorar aquellas concernientes a la infancia propia.

Se partió de dos supuestos, por un lado, que las narrativas sobre infancia ofrecen a los docentes la posibilidad de elaborar lo que aún no ha sido narrado y se agudiza en dicho contexto. Por otro lado, que las narrativas sobre infancia del docente dan lugar a la elaboración narrativa sobre su propia infancia, la cual, tiene como correlato su implicación como educador.

Además, se realizó un amplio recorrido de antecedentes de investigación, que incluyeron tesis, TIFs, artículos de revistas, bibliotecas científicas digitales provenientes de nuestro país y de América Latina, lo cual permitió ubicar el tema en estado de debate.

En cuanto a la fundamentación de la perspectiva teórica, las nociones nodales de estudio, implicaron las referidas a pandemia, narrativa, nivel inicial, infancia e institución. Para dicha argumentación se realizaron lecturas y se tomaron aportes provenientes del psicoanálisis, de la educación, de la filosofía, de la literatura y de la psicología institucional que permitieron ir tejiendo un entramado articulador y de sentido entre las mismas como sustento de la presente investigación. Así, a modo de un relato que continuó elaborándose en el desarrollo del marco teórico, dichas nociones fueron ampliándose, aportando mayor precisión, sostén y musculatura a la temática abordada. Entonces, algo que me conmueve en relación al tema de investigación planteado, es una cita de Benjamin (1991) que en su decir “el hombre contemporáneo ya no trabaja en lo que no es abreviable. De hecho, ha logrado incluso abreviar la narración” (p. 8). De esta manera, se pueden encontrar indicios del desafío en que se enmarca el producir conocimiento a partir de las narrativas docentes sobre infancia en la contemporaneidad.

En cuanto a la modalidad de investigación seleccionada, es del tipo exploratoria, implica una articulación teórico-práctica en un acercamiento a referentes empíricos. (Resolución N° 0663 de 2019 [Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos].

Reglamento de Trabajo Integrador Final. 20 de mayo de 2019). En este caso, los docentes de jardín, a quienes se les realizaron entrevistas cualitativas en profundidad. Las mismas, constituyeron la técnica de recolección de información y, para cuyo análisis se utilizó como técnica las frases significativas.

Ahora, para introducirnos en lo que el análisis de las narrativas docentes sobre infancia significó a esta investigación, se resaltan para comenzar aquellas que hablaron sobre juego en la infancia, porque ello condujo a lo que plantea Winnicott (1965) respecto al mismo. Para este autor, se trata de una actividad creadora que tanto los niños como los adultos pueden tomar como actitud frente a la realidad exterior. Esto es relevante, porque este psicoanalista plantea dicha actividad, que vincula a la creatividad, como opuesta a lo adaptativo que es el otro posicionamiento que unos u otros pueden asumir. Ello permite pensar en lo que Agamben (2008) plantea al considerar que no es contemporáneo de su tiempo aquel que se adapta a su época. Entonces, los decires acerca del juego que emergieron en los relatos docentes sobre infancia, son un aporte orientativo para considerar las perspectivas de los pensadores citados, uno respecto a la contemporaneidad y otro respecto al juego, y así poder decir que éste puede ser un modo de que alguien sea contemporáneo de su tiempo, ya que no implica un amoldamiento a la época, sino desplegar en virtud de dicha actividad creadora un posicionamiento creativo respecto a la misma, un poder hacer (Winnicott, 1965).

Benjamin (1998), sostiene que el arte de narrar ha ido en detrimento desde los tiempos de las guerras mundiales hasta hoy, y plantea si acaso existen actualmente personas que sean capaces de narrar. En sus palabras, expresa que las gentes volvían mudas de los campos de batalla y así se encontraron indefensas ante lo aberrante de la época y la imposibilidad de la palabra. Esto resulta sensibilizador y, por esto es que las narrativas docentes sobre infancia en pandemia cobran valor ya que se trata de una actividad esencial, que a modo de relato, las culturas pueden establecer una relación con la propia temporalidad (Diez Fischer, 2018). Además, son sumamente relevantes porque con sus aportes acerca del juego en la infancia, conducen a arribar, tomando los aportes de Lebovic (14 de agosto de 2019) en referencia a Freud, que éste no solo que es organizador y estructurante de la subjetividad sino que además posibilita a una niña o a un niño poner en acto lo silenciado o lo rechazado. En consecuencia, señala también que resulta fundamental que los adultos colaboremos, con los más chicos, para que mediante el juego pueda montarse una maquinaria lúdica que permita poner en escena aquello que se encuentra obturado y poder transformar la angustia. Considerando además, como afirma Freud (1908) que al jugar las niña/os se asemejan al poeta, que crea su mundo más agradable, sin por esto dejar de tomarlo en serio, sino por el contrario lo toman con seriedad, siendo su juego su ocupación por excelencia sobre la cual ponen grandes montos de afecto. Entonces, puede sostenerse a partir del análisis de las entrevistas y sus aportes acerca del juego en la infancia, que narrativa y temporalidad están estrechamente ligadas (Ricoeur, 1982) y, que aún es un niño que juega, como Agamben (2001) en referencia a Heráclito plantea en relación al tiempo, al juego y a los chicos.

Asimismo, los relatos docentes sobre su propia infancia, dejan entrever indicios de haber encontrado como sustituto del jugar, lo que es su profesión actual, en tanto, según sus decires, sus juegos infantiles

rondaban en torno a la docencia. Esto se puede afirmar, considerando que para Freud (1908) los adultos no renuncian a nada que les de placer, sino que hayan un subrogado, en este caso, del jugar.

También es posible sostener que en las narrativas docentes sobre su propia infancia, emergieron indicios de lo infantil a través de lo que expresaron en relación a los sueños, los cuales condujeron a analizarlos en vínculo con la infancia. En este sentido, se tomaron los aportes de Freud (1900), quien postula lo infantil como fuente de los sueños. Para este psicoanalista, es mediante los sueños que pueden expresarse impresiones pertenecientes a la primera infancia que parecieran no disponibles en la vigilia.

Además, mediante la exploración de dichas narrativas, fue posible reconocer lo reprimido formulado como negado, en expresiones tales como: “no, no se”; “no me acuerdo mucho, me acuerdo”. De esta manera, a través la experiencia de narrar su infancia dejaron entrever un modo de tomar noticia de lo infantil que los habita en tanto desconocido (de Lajonquière, 2011).

Por otra parte, los educadores enfatizaron como una consecuencia del contexto pandémico, la falta de diálogo de los adultos con los chicos, algo que el referenciado psicoanalista señala es posible de revertir a través de la experiencia de una educación. En consecuencia, esto interpela para pensar qué es lo que la hace posible y, en efecto, tomar a Freud (1932) cuando en su referencia a la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, plantea algo esencial a tener en cuenta en este vínculo con la infancia, y es acerca de la especificidad de la psiquis infantil, los pedagogos y la educación. Al respecto, subraya que es fundamental que los educadores tengan conocimiento de una serie de particularidades psíquicas infantiles de los primeros años de vida porque su desconocimiento puede incidir en el ocasionamiento de traumas infantiles accidentales. Consecuentemente, plantea que es condición para la formación de los docentes, la psicoanalítica. Entonces, ante la tarea de educar que según advierte es sofocar la pulsión, y lo irrefrenable de la misma, propone que la educación tiene que crear un “entre” la Caribdis de la denegación y la Escila de la permisión, y así ésta pueda lograr lo más posible y dañar lo menos a una niña o a un niño. De este modo, resulta un aporte que deviene del análisis de las narrativas docentes sobre infancia como una posibilidad, entonces, de establecer una senda ante lo inédito de la pandemia y las narrativas docentes sobre infancia que es lo que nos concierne.

Como otra consecuencia del contexto pandémico, también expresaron que “Se perdió el jardín como un todo, desde el compartir con las otras salitas (...) Se perdió eso como institución toda (Entrevista n.º 1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022)”. Estas afirmaciones, son un aporte ante lo inédito de dicho contexto porque orientan hacia recuperar lo que Lewkowicz (4 de noviembre de 2004) plantea al decir que las instituciones se basan en supuestos, y que de esta manera condicionan, en este caso, a los educadores a poder hacer con lo que hay, y con lo que se presenta en las situaciones actuales con las chicas y los chicos. Por ello, es relevante su propuesta de desuponer la escuela así como a la infancia, para generar como lo expresa en sus palabras, operaciones que permitan pensar, habitar y transitar lo que se presenta en la contemporaneidad, en tiempos que tanto chicos como adultos se encuentran fragilizados. Este punto, reorientó la lectura hacia los aportes de Zelmanovich (2018) siendo relevantes ya que subraya algo que es esencial que los educadores no pierdan de

referencia, esto es, la marca del desamparo originario, que indica la vulnerabilidad de la condición de infantil, siendo esencial mantener a raya la asimetría entre adultos y niñas y niños para que esa distancia opere de malla que amortigua, que los recubre y los sostiene, y así no quedar librados a la suerte sino amparados en una trama de sentido.

Otro aporte, que emergió de las narrativas docentes sobre infancia fue acerca de la temática de la muerte en la particularidad de la pandemia. Al respecto, uno de los docentes expresó en su relato, que éste fue un contexto en el que muchos, murieron solos, algo que en su decir va a dejar secuelas en las niñas y niños (Entrevista n.º 5, comunicación personal, 17 de febrero de 2022). Esto es significativo al objeto de estudio porque, por un lado, conmovió a leer de manera amplia lo que Benjamin (1991) afirma sobre la temática de la muerte en la actualidad. Para este filósofo, el concepto de muerte perdió relevancia y lo que de antaño era un proceso público, hoy es algo que carece de omnipresencia y de visibilidad. Por otro lado, porque condujo de manera más específica a pensar el tema de la muerte en la infancia desde una lectura psicoanalítica, más precisamente acerca del duelo y las figuras que son significativas frente a la pérdida, en particular la de los educadores que según los aportes de Calero (2012) suelen ocultar la verdad a las chicas y chicos porque en muchas ocasiones dicho ocultamiento es una proyección de su parte infantil la que no quiere saber.

Además, a partir de las entrevistas realizadas encontré que los docentes enfatizaron que existieron muchos cambios en cuanto al contacto físico, en el jardín, debido al aislamiento que los limitó a las niñas y niños a evitar el contacto entre sí y a mantener una distancia de los otros por lo cual, no se cruzaban, entraban por distintas puertas. De manera, que en esto que me conmueve fue posible encontrar indicios de las interrupciones en los cuerpos que postula Skliar (2012), ya que para este autor, el cuerpo es contacto, roce y afectación entre los cuerpos.

Sin embargo, otra docente en su narrativa expresó que los cambios que hubo en pandemia y, en efecto, en el jardín no son propios de dicho contexto, sino que según sus palabras es una institución en la que siempre existieron cambios. Entonces, tales afirmaciones me sorprenden y encuentran una lectura más precisa de la época en la relación que establece de Lajonquière (2011) con la figura del extraterrestre y la modalidad virtual, que imperó en el tiempo del ASPO y posteriormente a él. En este sentido, el citado psicoanalista plantea que esta modalidad es una manera que encuentran los educadores para preservarse del encuentro con lo infantil, que al respecto de dicha figura puede mantener cierta distancia. De este modo, los relatos docentes condujeron a tomar los aportes de este psicoanalista enlazando, a partir de sus consideraciones, infancia y lo que se presenta como inédito en la contemporaneidad.

Finalmente, es en el este marco de estos aportes, en relación al juego, el tiempo, la educación, los sueños, la muerte, las consecuencias de la pandemia y, a lo infantil, obtenidos de la modalidad de campo, la cual implicó la elaboración de una trama articulada entre teoría y práctica, es que pueden sostenerse los supuestos planteados en esta investigación. Entonces, puede decirse, como consecuencia de la posibilidad que ofrecen las narrativas docentes sobre infancia de elaborar lo que aun no ha sido narrado y se agudiza en pandemia, así como del lugar que dan a la elaboración narrativa sobre su

propia infancia, que la narrativa conmueve a los educadores a implicarse como sujetos de su contemporaneidad, en tanto facultad que los orienta a percibir en los claroscuros de la época aquello que les incumbe y los interpela subjetivamente (Agamben, 2008), en el (des)encuentro con una niña o con un niño y, con la infancia que los habita en tanto perdida (de Lajonquière, 2011).

Así, resulta oportuno como sugerencia de este estudio que se generen espacios de escucha con perspectiva psicoanalítica y filosófica que permitan a los docentes expresarse acerca de las narrativas sobre infancia en contexto de pandemia que habiliten también la exploración de la propia infancia, la cual tiene como correlato su implicación como educador y, de este modo, anoticiarse de aquello que les concierne, pudiendo advertir, el doble obstáculo, que plantea Brignoni (2012), supone ubicarnos en nuestra época.

Por otra parte, en cuanto a la formación de grado de la Licenciatura en Psicología, este Trabajo Integrador Final, es sumamente significativo como un material que en su carácter inacabado se utilice como insumo precedente para las cátedras y los estudiantes de las metodologías de la investigación, los seminarios I y II de tesis, y las prácticas profesionales supervisadas con orientación en educación e infancia. Entonces, el presente TIF, impulsa y orienta a continuar produciendo nuevos conocimientos desde y en la contemporaneidad ya advertidos de algunos obstáculos que ello implica, animados por el deseo de una educación que establezca esa senda de la que nos habla Freud (1923) para que una niña o un niño pueda advenir como sujeto, al resguardo de educadores anoticiados, por los aportes del psicoanálisis, de las particularidades psíquicas de los más chicos y, acerca de lo propio infantil que los conmueve, en este caso, a los docentes de jardín. De este modo, las narrativas sobre infancia de docentes nos movilizan cuando el arte de narrar, dice Benjamin (1998), se está acabando. Al respecto, refiere Monteleone, J. (29 de noviembre de 2013) que para el citado filósofo “Lo eterno es el narrar (...) pero perdurará en otras formas, temporalmente condicionadas, de las que aún nada sabemos (párr. 9)”.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* [Archivo PDF]. <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- ❖ Alarcón Veiravé, C. (2018). *Significaciones imaginarias de los educadores sobre los estudiantes y la implicancia en el vínculo educativo*. [Tesis de grado no publicada]. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
- ❖ Andruetto, M. T. [Ministerio de Educación] (2020). *III Jornadas Nacionales de Formación Docente. Conferencia el oficio de narrar*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bTiGgs7SSM&t=2s>
- ❖ Benjamin, W. (1991). *El Narrador* [Archivo PDF]. https://cc-catalogo.org/site/pdf/benjamin_el_narrador.pdf
- ❖ Benjamin, W. (1998). *Discursos interrumpidos I*. Taurus
- ❖ Bernfeld, S. ([1925]1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Siglo veintiuno editores.
- ❖ Blanco Navarro, M. P. (2019). *Circuitos educativos diferenciados en el nivel inicial: estudio de la expansión fragmentada de la oferta en el territorio*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/15883>
- ❖ Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias* [Archivo PDF]. <https://docer.com.ar/doc/8v8s1c>
- ❖ Calero, F. (2012). *Duelo en la infancia* [Archivo PDF]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21716/1/Calero%2C%20Florencia.pdf>
- ❖ Camargo Cala, E. (2015). *Concepciones acerca de la infancia en la configuración de espacios participativos del Centro Comunitario Las Colinas, en la Comuna 18 de Cali Colombia*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/8756>
- ❖ de Lajonquière, A. (2011). *Figuras de lo infantil*. Nueva visión
- ❖ de Lajonquière, A. (2020). *La educación en tiempos de autismo* [Archivo PDF]. <http://infeies.com.ar/bajar/I.3.de%20Lajonqui%C3%A8re.pdf>
- ❖ Díaz, R., Badano, M. R. (s.f). *Análisis de la entrevista Frases significativas* [Archivo PDF]. http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/analisis_entrevistas_frases_significativas.pdf
- ❖ Díez Fischer, F. (2018). *El tiempo según Paul Ricœur* [Archivo PDF]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8526/1/tiempo-segun-paul-ricoeur.pdf>
- ❖ Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de*

- pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* [Archivo PDF].
<http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf>
- ❖ Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva visión.
 - ❖ Freud, S. (1900). 34^a conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones [Archivo PDF]. <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/22%20-%20Tomo%20XXII.pdf>
 - ❖ Freud, S. (1900). *Lo infantil como fuente de los sueños* [Archivo PDF]. <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/04%20-%20Tomo%20IV.pdf>
 - ❖ Freud, S. (1908). *El creador literario y el fantaseo* [Archivo PDF]. <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/09%20-%20Tomo%20IX.pdf>
 - ❖ Freud, S. (1908). *La novela familiar del neurótico* [Archivo PDF]. <https://filadd.com/doc/freud-novela-familiar-de-los-neuroticos-docx>
 - ❖ Freud, S. (1925). *La negación* [Archivo PDF]. <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>
 - ❖ Frigerio, G. (2006). *Infancias (apuntes sobre los sujetos)* [Archivo PDF]. <https://redrizoma.files.wordpress.com/2010/06/infancias-graciela-frigerio.pdf>
 - ❖ Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica* [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/4316061/Frigerio_G_La_divisi%C3%B3n_de_las_infancias
 - ❖ Garibaldi, A. M. (2019). *Sobre el efecto espejador. Algunos alcances de su análisis en la convivencia social* [Archivo PDF]. <https://www.aacademica.org/000-111/20.pdf>
 - ❖ Gómez, C. (2016). La vida como narración (Aranguren y Ricoeur). *Daimon. Revista internacional de filosofía*, (68), 67-83. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/211151>.
 - ❖ Grippo, J. (12 de mayo de 2012). *Holding*. Psiconotas.com. <https://www.psiconotas.com/holding-350.html#>
 - ❖ Guber, R. (2004). ¿A dónde y con quiénes? Preliminares y reformulaciones en la delimitación del campo. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 99-119). Paidós.
 - ❖ Hernández Sampieri, R., Fernández - Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* [Archivo PDF]. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-25382016000100165&lng=es&nrm=iso&tlng=es#aff01
 - ❖ Kaufmann, V. (comp.). (2016). *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Aique.

- ❖ Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación* [Archivo PDF]. http://www.unter.org.ar/imagenes/WALTER_KOHAN.compressed.pdf
- ❖ Lacan, J. (1989). *Seminario 20. Aún*. Paidós.
- ❖ Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre la experiencia y el conocimiento de la experiencia. *Revista Brasileña de Educación*, (19).
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003
- ❖ *Las revelaciones de la pandemia*. (2020). *Propuesta Educativa*, 1(53).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4030/403064166001/index.html>
- ❖ Lebovic, A. (14 de agosto de 2019). Jugar es cosa seria. La importancia del juego en la infancia. *AIM Digital*. [https://www.aimdigital.com.ar/politica/jugar-es-cosa-seria-la-importancia-del-juego-en-la-infancia.htm#:~:text=El%20juego%20es%20el%20trabajo,Otro%20a%20jugador%20\(sujeto\)](https://www.aimdigital.com.ar/politica/jugar-es-cosa-seria-la-importancia-del-juego-en-la-infancia.htm#:~:text=El%20juego%20es%20el%20trabajo,Otro%20a%20jugador%20(sujeto))
- ❖ Lewkowicz, I. (4 de noviembre de 2004). Frágil el niño, frágil el adulto. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>
- ❖ Lewkowicz, I. (4 de noviembre de 2004). Frágil el niño, frágil el adulto. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>
- ❖ Lyotard, J. (1997). *Lecturas de infancia*. Eudeba
- ❖ Míguez, M. E. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras]Repositorio FILO digital.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5762>
- ❖ Monteleone, J. (29 de noviembre de 2013). Walter Benjamin y el arcaico oficio de narrar. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/walter-benjamin-y-el-arcaico-oficio-de-narrar-nid1642643/>
- ❖ Montoya Rojas, J. (2019). *De las narrativas lineales a las narrativas transmediáticas*. *Quorum Académico*, 16 (2).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1990/199061671004/index.html>
- ❖ Moreira, S. (2020). *Duelo en la infancia. Entre la palabra y el silencio* [Archivo PDF].
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26471/1/moreira_tfg_terminado7529.pdf
- ❖ Moreno, D. y Carrillo, J. (2020). *Normas APA 7.ª edición. Guía de citación y referenciación*. (2.ª ed.). Universidad Central.
- ❖ Morey, M. (2004). *Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin* [Archivo PDF].

- ❖ Murillo Arango, G. J. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* [Archivo PDF]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- ❖ Peñaloza Torrez, I. G. (2020). *Las series complementarias de Freud*. StuDocu. <https://www.studocu.com/es-ar/document/psychologische-hochschule-berlin/sistemas-psicologicos/208463738-la-series-complementarias-de-freud/4617367>
- ❖ Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, CoNISMA. (2014). *Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar* [Archivo PDF]. http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001249cnt-2018_conisma_pautas-uso-inapropiado-de-diagnosticos-medicamento-ambito-escolar.pdf
- ❖ Resolución 0663 de 2019 [Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos]. Reglamento de Trabajo Integrador Final. 20 de mayo de 2019.
- ❖ Ricoeur, P. (1982). *La función narrativa y la experiencia humana del tiempo* [Archivo PDF]. <https://pdfcoffee.com/qdownload/ricoeur-la-funcion-narrativa-y-la-experiencia-humana-del-tiempo-pdf-free.html>
- ❖ Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno.
- ❖ Sánchez, C. (30 de enero de 2021). Normas APA en español. *Normas APA-7ma (séptima) edición*. <https://normas-apa.org/>
- ❖ «Seminario sobre narrativas pedagógicas. . .» Dr. Daniel Suarez. (2020, 16 septiembre). [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QJdrvuQRH4Q&t=2216s>
- ❖ Schvarstein, L. (2013). *Psicología Social de las Organizaciones* [Archivo PDF].
- ❖ Skliar, C. (2012). *La infancia, la niñez, las interrupciones* [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606004.pdf>
- ❖ Taylor, S. J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* [Archivo PDF].
- ❖ Trejo Valencia, G. (2020). Hacia la propuesta de un tiempo poético en la narrativa ficcional: el presente eterno en la configuración del nunc fluens. *Valenciana*, 9 (17).
- ❖ Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* [Archivo PDF].
- ❖ Vignale, S. (2011). *Experiencia y narratividad en Walter Benjamín* [Archivo PDF]. <https://core.ac.uk/download/pdf/235203249.pdf>
- ❖ Winnicott, D. W. (1965). *El proceso de maduración en el niño. Estudios para el desarrollo de una teoría emocional* [Archivo PDF]. <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/el-proceso-de-maduracic3b3n-en-el-nic3b1o-donald-winnicott.pdf>

- ❖ Zelmanovich, P. (2018). *Contra el desamparo* [Archivo PDF].
<https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2018/12/f.huesped-curso-esi-contra-el-desamparo-perla-zelmanovich.pdf>

ANEXO-ENTREVISTAS

Bosquejo de entrevistas

ENTREVISTADO/A:

PROFESIÓN:

LUGAR:

FECHA:

HORA:

<u>ENTREVISTA</u>	<u>TEMAS-GUÍA DE ENTREVISTA</u>
Contame un poco sobre tu trabajo... ¿A qué te dedicás? ¿Hace cuánto trabajás acá? ¿Qué te llevó a elegir tu profesión?	Docencia Jardín de Infantes
¿Fuiste al jardín de infantes? ¿Qué recordás de ese tiempo? ¿Cómo lo describirías?	Narrativas sobre su propia infancia
¿Qué me dirías del jardín de infantes, en contexto de pandemia? ¿Cómo fue tu trabajo en el tiempo del ASPO (Aislamiento social preventivo y obligatorio)? ¿Qué me dirías de la infancia, en esta época? ¿A qué te remite la palabra infancia?	Jardín de infantes-Narrativas sobre infancia-Contexto: Pandemia

Entrevista número 1

ENTREVISTADO/A: Vicedirectora. Profesora de Nivel Inicial.

LUGAR: Jardín de Infantes. Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”. Ciudad de Santa Fe

FECHA: 10/2/2022

HORA: 12:50 a 13: 24

“Contame acerca de tu trabajo...”.

“¡Ajá!, de mi trabajo qué. ¿De cuando empecé?”.

¿Cuándo empezaste?

“Bueno, me recibí en el 2001 y empecé a trabajar en un jardín maternal, primero con la emoción, de encontrar un lugar, repartía curriculums en varios jardines. Así que mi primera experiencia fue con los más chicos, con los bebés. Después, estar ahí me abrió el camino. Empecé a hacer reemplazos en jardines privados y luego en jardines públicos. Y después titularicé acá, en la Escuela Normal en el 2013. Yo soy docente de sala y ahora estoy reemplazando en la vicedirección. Al principio me sentía un poco insegura, pero luego fui ganando más confianza y aprendiendo”.

¿Qué me dirías del jardín de infantes, en contexto de pandemia?

“No sé, como jardín, es como que uno tenía las ganas de seguir dando la clase y de mantener el vínculo, eso es lo que lo sostuvo, pero no me parece que sea algo que pueda prolongarse en el tiempo. Ya no era sostenible, los chicos no avanzaban, necesitaban estar con el otro, sobre todo los más chiquitos. Necesitaban estar con el docente, con los pares, tener el hábito de ir al jardín, los horarios. No lo veo como algo posible de sostener en el tiempo si fuese virtual. Así, que un jardín virtual, me parece que no, por lo menos para la edad de ellos, no”.

¿A qué te referís con jardín virtual?

“Digo que la escolaridad en el nivel inicial, desde ese sentido, es decir, en la modalidad virtualidad no la veo como algo que pueda sostenerse mucho tiempo. Me parece que al haber estado todo un año así, los chicos se atrasaron un montón”.

¿Esa modalidad, a la que te referís, cuándo empezó?

“Desde marzo del 2020. Bueno, duró todo el 2020. Después en el 2021, empezamos de a poquito. Fue una alegría enorme, los chicos tenían un entusiasmo bárbaro. Valoraron mucho la escolaridad al no tenerla, la valoraron mucho más. Entonces venían todos los días, venían todos, el 2021 fue un año muy lindo, volver a empezar. Creo que la pandemia ayudó a valorar la escuela y el poder ir a la escuela. Los padres y los chicos también”.

¿Fue una vuelta a la presencialidad?

“Sí, el regreso a la presencialidad progresivo, empezaron a venir separados, en burbuja. En grupos separados, un grupo venía una semana y el otro, otra semana. Empezaron con horario reducido y después se fue completando todo el horario. Después en el mes de agosto, vino todo el grupo completo. Eso fue un cambio muy importante para los chicos porque cuando venían en burbuja fue como el grupo ideal, al ser menos, el docente podía ocuparse mejor de cada uno y los chicos estaban más relajados, se abrían más a contar sus cosas, a compartir, a expresarse, que cuando eran el doble. Se los notaba felices, como que sentían que cada uno tenía su espacio, fue como la enseñanza ideal. Así, tendría que ser para mí, siempre. Cuando unimos las burbujas, los dos grupos, los chicos sintieron como que les habían invadido el espacio, porque al habituarse a ocupar determinado lugar, o a tener más amplitud de movimiento, más tranquilidad, se sentían serenos. Entonces, algunos decían que no querían venir, porque había más bullicio, porque otros les ocupaba la silla donde se sentaban, les costó. Otros grupos se revolucionaron, algunos estaban contentos y era un lío bárbaro la sala, compartían, se gritaban. Pero después, como todo, se van acostumbrando”.

¿La presencialidad se mantuvo?

“Sí, se mantuvo hasta fin de año. Se cortó solo un mes, en junio, que fue cuando subieron los casos, pero fue solo ese mes. Se cortó un mes, y volvimos a lo virtual, es decir, como estábamos habituadas en el año 2020 de mandar las cosas por Whatsapp. Después volvieron otra vez en burbuja, y finalmente todos juntos”.

¿Cómo describirías la infancia en contexto de pandemia?

“Como infancias tristes, muchos chicos se deprimieron. No puedo decir que se deprimieron porque no sé. Pero muchos de los padres, me comentaron que no querían salir de la casa, si salían a hacer algún mandado, a dar la vuelta manzana, se querían volver a la casa, les faltaba ánimo, estaban entristecidos, estaban sin ganas de hacer las cosas. Me pasó incluso con mis hijas, el encierro no favorece en nada, porque siguen compartiendo siempre en familia, ellos necesitan sus pares para aprender, para charlar sobre sus cosas. Me parece que no los favoreció, no puedo decir que fueron infancias felices en la pandemia”.

¿Cómo lo notaste vos?

“Porque los padres me contaban, y los mismos chicos me decían que querían volver al jardín. Me decían que no les gustaba el jardín de la compu, algunos tenían compu, otros no. Y siempre me decían que querían volver al jardín. Algunos padres me contaban de eso y del desgano de sus hijos, algunos se empezaron a enojar por todo, a tener miedo, si salían querían volver enseguida a la casa. No sé si a eso lo generó el mismo encierro, porque eran nenes que les encantaba ir a la plaza o a pasear y querían volverse. Quizás notaron que la sociedad estaba comportándose distinto, porque no se podía salir,

porque había un virus dando vuelta. Y, al volver a la presencialidad, volvieron felices, y habituados a los cuidados sanitarios, a los barbijos, al lavado de manos, sabían que tenían que ponerse alcohol, que no podían compartir los elementos personales. Eso fue algo que se nos complicó, porque acá en el jardín promovemos compartir, era como algo contradictorio. Ellos entendían que era por el virus, pero les costó, era difícil aplicarlo. Pero, después todo pasó”.

¿Y ahora?

“Por ahora, no tenemos protocolo, no sabemos cómo tenemos que aplicar, hoy se reúnen los ministros. Creo que si empezamos, empezamos con el grupo entero como terminamos el año pasado. Tal vez comience el grupo entero como burbuja, que no se mezcle con la otra burbuja, de la otra salita. Eso sí se perdió, se perdió el jardín como un todo, desde el compartir con las otras salitas. Porque antes de la pandemia nosotras nos reuníamos para saludar a la bandera, para arriarla, todas las salas se conocían entre sí. Se perdió eso como institución toda y compartir los momentos con las otras salitas, los nenes, antes se conocían entre sí. El año que pasó, el 2021, no sabían que eran compañeros de jardín, los chicos no se cruzaban, porque algunos entraban por una puerta, otros por otra, no se cruzaban ni en el parque, ni en el sum, ni en los baños, todo por protocolo. Eso se extraña, compartir cosas todos juntos”.

¿Vos fuiste al jardín?

“Sí, fui al jardín. Pero no me acuerdo, me acuerdo pocas cosas. Fui desde chiquitita, me acuerdo que mi mamá me contaba que me dormía. Entonces me pasaron a una sala más grande y que ahí no me dormía, pero como no tenía la edad, me la hicieron repetir. Pero no me acuerdo mucho, me acuerdo del mate cocido que tomábamos en la tacita, después de haber ido al quiosco a comprar algo a una compañera con un austral, y de haber pedido que me dieran todo por esa plata. Había un quiosquito en la escuela, me acuerdo que iba al jardín porque tenía un guardapolvo con un bolsillito. Cuando llegué con mi compañera, ella me retó porque le había gastado todo el austral. No sé porque no fue ella a la cantina. Después no me acuerdo mucho. En realidad, del jardín no tengo mucho recuerdo, o pienso que lo soñé y es un recuerdo, no sé”.

¿Cómo?

“Capaz pienso que es sueño y es un recuerdo. Tengo recuerdos de los espacios, por ahí pienso que ha sido un sueño que tuve y en realidad es un recuerdo, que se yo si se me viene una imagen no sé si es un recuerdo o qué”.

¿Del jardín?

“Sí, del jardín. Me acuerdo de los espacios, pero no de cosas”.

¿Qué te llevó a elegir tu profesión?

“A mí siempre me gustó enseñar, la agarraba a mi hermana de conejito de india, pero también me gustaban mucho los números, y como mi papá es licenciado en economía y mi mamá también profesora de ciencias económicas, me fui a anotar a la facultad de ciencias económicas, pero como que había algo que no me convencía. Después escuché que la mamá de mi ex–novio era maestra jardinera y cuando empezó a hablar me entusiasmé. Me entusiasmó más esta carrera, y fui sola a anotarme. Me encanta enseñar”.

¿Cuando eras chica, a qué te gustaba jugar?

“Me gustaba entretener a mi hermana, jugar a la maestra, jugar a la arqueóloga, saber de dónde vienen las cosas, me gustaba remontarme a los orígenes, pero no sé después si me hubiese dedicado a eso”.

¿Me decías que tu mamá se dedicó a...?

“Mi mamá es profesora de ciencias económicas, pero trabajó poco en la docencia. Mi papá también se dedicaba a la docencia, pero yo no había ni nacido. Él era licenciado en economía. Nosotros somos cuatro, mi hermano, es licenciado en física, después vengo yo, mi otro hermano es ingeniero agrónomo, y también da clases, mi hermana es polirubro”.

¿Algo más que quieras agregar?

“No, nada más”.

Entrevista número 2

ENTREVISTADO/A: Profesor de Educación física.

LUGAR: Jardín de Infantes. Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”. Ciudad de Santa Fe.

FECHA: 10/2/2022

HORA: 13:58 a 14:20

¿Contame un poco acerca de tu trabajo, a qué te dedicás?

“No, bueno. Soy profesor de educación física, trabajo con chicos. A nivel escolar, escuela, trabajo en nivel inicial. Después tengo escuela de fútbol con chicos de tres a doce años y en el verano tengo colonia de vacaciones con chicos, también, de cinco a doce años. La pandemia fue muy dura para los chicos, el año pasado, 2021, que fue mayor la asistencia, se ve que los chicos están mucho con computadoras, con tablets, con móviles, todo el tiempo hablan de eso, todo el tiempo alrededor de eso, los juegos rondan en eso. Se ve muy poco estímulo motriz. Antes, veías chicos con muchas condiciones físicas, coordinativas, naturales y el chico que tenía mucho estímulo y, el chico al que le faltaba estímulo o era muy incoordinado. Hoy la brecha del medio no está, está el bueno, el que hace por bueno y el resto. Está muy marcada la diferencia esa, el que tiene la coordinación motriz natural y el resto. Eso quiere decir que hay muy poco movimiento en la casa, de salir y esas cosas. Hoy le dan el chupete que es el celular, lo que antes era el televisor, ahora es el celular. El chico te lo agarra y te lo da vuelta. Lo veo en fútbol, chicos incoordinados, de poco estímulo del juego”.

¿Vos lo relacionás con la pandemia?

“Sí, sí, es mucho más marcado, mucho más marcado. Chicos con poco diálogo, de poca relación de diálogo entre los chicos o excesiva, el chico que habla mucho mucho, habla hasta por los codos, de no parar de hablar”.

¿Esto que hablabas vos, del juego en lo virtual, cómo lo viviste vos en relación a tu trabajo?

“En el espacio, es que vos presentas un juego, un juego equis, como se lo presentabas antes, sí juegan, se divierten, todo. El mismo juego se lo presentás con vidas, con bonus, con niveles, y el entusiasmo del juego es superior. Hoy la búsqueda del tesoro no, hoy tenemos que llegar a un nivel diez, ya la búsqueda del tesoro tradicional no. No porque el chico no juegue, sino porque el entusiasmo y la forma en que juegan es distinto. Es algo que hay que aprender a cambiar”

¿Cómo fue tu trabajo en el tiempo del aislamiento estricto?

“Uy, el aislamiento estricto, desde lo personal soy muy activo, lo respetaba, y hacíamos en casa en familia, actividad física, hacíamos todos juntos, era una hora que hacíamos todos juntos. Cuando no me veían me escapaba, tengo la vía atrás y me escaba a hacer actividad física ahí. Cuando se empezó a

abrir un poco, pude estar con los chicos. Yo creo que lo peor que se hizo fue encerrar a los chicos, los chicos tienen que salir, ser sociables, el chico vive y crece desde el otro, no solo, en todo sentido, no solo deportivamente o motrizmente. Intelectualmente, personalmente crece a la par del otro, no crece individualmente. Intelectualmente capaz vos lo sentás y le enseñás a leer y escribir en tu casa y es una luz, pero socialmente han perdido muchísimo, como chicos. Esto que te digo, que muchos chicos aprendieron en la casa, porque los padres tuvieron tiempo para dedicarle personalmente, hicieron cursos, buscaron en YouTube formas de dar clase, porque los padres se han movido. Perdieron mucho desde lo social y desde ese crecimiento. El nivel inicial, creo que, el chico aprende del otro, con el otro, no hay otra forma. Este nivel es del afecto, del cariño, siempre dijimos que es el primer paso la sociabilidad y lo perdieron. Hoy el chico de cinco, que pasó a sala de cinco, está recién iniciándose en este camino y no puede ser. Nos vamos a encontrar con chicos de muy poco estímulo motriz, de habla, de diálogo, de lectura, creo que eso en estos años lo vamos a ver”.

¿Por qué elegiste el jardín de infantes?

“Mira, yo cuando empecé a estudiar me iba a dedicar a los clubes, a los deportes, a la parte física que lo hice mucho tiempo. Por cuestiones laborales lo hice mucho tiempo, me llevó a participar con distintas edades. Yo quería trabajar con adolescentes, mayores, con gente adulta. Y la vida me fue llevando a incursionar en otras edades, otros niveles. Cuando toqué el nivel inicial, no me quise ir más. El nivel inicial me apasionó, me encanta, no lo cambiaría por nada en la vida. Lo único que me da miedo es perder la paciencia con los chicos, llegar a la edad dentro de unos años, y perder la paciencia con los chicos, que es lo que más hay que tener. Al principio, como te dije, empecé en este nivel porque me tocó caer en un jardín de infantes por necesidad, fui aprendiendo y el cariño de los chicos es impagable”.

¿Y vos fuiste al jardín?

“Sí, sí. Hice jardín en el Pringles, tres, cuatro y cinco. No, ese año no había tres, cuatro y cinco”.

¿En qué año?

“Cinco años, 82, 83, más o menos”. Me enamoré del jardín, cuando me tocó hacer un reemplazo a un amigo, que estaba en una escuela privada, terminó el curso de guardavida y se fue a España. Trabajamos juntos en peloteros y esas cosas, y el chico me lo ofreció. No entendía nada, no sabía qué iba a hacer, qué iba a decir, fui aprendiendo a la par. Yo digo que el nivel inicial, en educación física tendría que ser una especialización, porque tenemos que adaptar todas las actividades. Nosotros no tenemos nada, no hay cursos de nivel inicial. Nosotros tenemos lo que es para educación primaria, y para segundo ciclo de primaria, ni siquiera para el primer ciclo. El que haga un curso de esto, se le va a llenar, hay muchos interesados. En lo que más aprendes es con el otro, con tus compañeros”.

¿Te acordás algo de cuando vos fuiste al jardín?

“Fui al jardín Pringles, un jardín muy lindo, que ahí me tocó también reemplazar a la que fue mi señorita. La señorita Mirta, una genia, que siempre la veo porque ahora soy el profe de fútbol del nieto. Ella fue una adelantada, lo que se hace ahora ella ya lo hacía. Cuando se jubiló me tocó reemplazarla seis meses, y fue duro para mí porque me tocó reemplazar a una eminencia y todos estaban comparándome con ella. No, y el jardín era muy lindo, muy completo”.

¿Y cuando vos ibas, cómo era el jardín?

“El jardín cambió, porque mandé a mis hijos ahí. Las salas siguen siendo iguales, el patio cambió. Pero yo, me acuerdo que tenía un arenero grande, en esa época, un arenero grande que jugaba mucho ahí. Yo jugaba mucho a la pelota, llevaba mi pelota y rompía todas las plantas. Me acuerdo, mi mamá, mis hermanas grandes iban a buscar la pelota a la salida porque las porteras no me la querían dar. Pero bueno, el jardín era lindo. Me acuerdo que el jardín tenía Rastis, tener Rastis en esa época, era. Eran bloques chiquitos, en esa época no venían los bloques grandes como ahora, los Rastis no se conseguían y tenerlos en el jardín era lo más. La señorita Mabel que después fue directora de la escuela, de mis sobrinos, de mi hija más grande también. No me acuerdo ahora, pero fue mi señorita de mis dos o tres años del jardín. No me acuerdo si tuve sala de tres, para mí no. Cuatro y cinco, en esa época era cuatro y cinco. Si aparte un jardín grande, con muchos chicos, me acuerdo que con algunos hicimos la primaria juntos”.

Entrevista número 3

ENTREVISTADO/A: Profesora de nivel inicial.

LUGAR: Jardín de Infantes. Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”. Ciudad de Santa Fe.

FECHA: 10/2/2022

HORA: 14:24 a 14: 50.

“Contame un poco de tu trabajo, a qué te dedicas”

“Bueno, soy docente en dos jardines, en el nivel inicial. Cuyas realidades son distintas, elegí esta profesión por vocación. Me dedicaba a otra cosa. Desde el 2004, aproximadamente estoy ejerciendo. Con la pandemia la situación cambió el cien por cien. Es como que se fueron desdibujando o reformando los distintos roles del niño, de la familia, del docente. Nosotras empezamos a ser docentes y escucha de las distintas realidades, las veinticuatro horas se podría decir. Porque, por ejemplo, en un jardín van niños de bajos recursos y que viven distintas situaciones en sus casas y había veces que tomaban el celular en la madrugada. Vos sentías las vocecitas de ellos en distintas situaciones, jugando con sus celulares. Y en lo que respecta al rol docente en sí, tuvimos que ir aprendiendo nuevas cosas, nuevas maneras de llegar tanto a los niños como a las familias para que puedan realizar las actividades para poder realizar los contenidos que estaban previstos para las distintas secciones. Insistir y buscar a diario estrategias para que esto lo puedan realizar, para que sean llamativas también para las familias. En ese momento los chicos dependían de que el adulto le transmita eso que uno le proponía hacer”.

¿Qué me dirías de los chicos en esa situación, donde al principio la modalidad era meramente virtual en el tiempo del aislamiento estricto?

“Los chicos, en sí, lo que transmitían cuando uno hablaba, era que extrañaban el jardín, que extrañaban a sus compañeros. No eran muchas las comunicaciones, si vamos a la realidad, no muchos se comunicaban, eran los menos. De un grupo de veinticinco, doce estaban comunicados siempre y si uno escuchaba los mensajes o realizabas un encuentro virtual, lo que te expresaban era que extrañaban el encuentro con el otro. Supongo que era eso, el espacio de encuentro con el otro, el espacio de juego, de socializar con otros, de expresar su cariño, con otros que no fuera su familia, como estaban siempre en ese entorno por el aislamiento lo que más extrañaban era eso. Los juegos, el patio, los toboganes, el dibujar. Muchos decían dibujar, porque como dije, eran distintas realidades, hay chicos que si no tienen una hoja en el jardín no la tienen en su casa. En uno de los jardines, los chicos me piden una hoja para llevarse a la casa, eso quiere decir que en su casa no la tienen. Esto se vio reflejado cuando me trajeron de la casa cosas hechas en boletas de impuestos, o cosas así. Cuando retornamos al jardín, teníamos miedo de cómo íbamos a hacer, cómo íbamos a estar tan distantes, como íbamos a evitar el contacto con un abrazo, con el afecto. Y ellos vinieron más preparados que nosotros. Ellos ya sabían que entraban solitos, que una señora le iba a tomar la temperatura, que no iban a poder estar todos

juntos, que no se podía compartir. La verdad, ellos vinieron preparados para eso. Después, de a poquito se fue volviendo a la normalidad y ahí los ví felices de vivir ese encuentro con el otro que era lo que extrañaban. El compartir un juguete, el estar corriendo en el patio jugando en esos juegos creados por ellos, y disfrutando en el patio las distintas propuestas que te ofrecen en el jardín”.

¿Cómo describirías al jardín de infantes en este contexto desde tu experiencia?

“Creo que el jardín, en realidad, se vive en constante cambio, porque más allá de la pandemia hemos atravesado otros cambios referidos a la didáctica, a la manera de enseñar, las metodologías de enseñanza. Después, los juegos, los espacios, creo que se viven como siempre. Es un constante compartir, más allá de los protocolos vigentes, la realidad en el jardín es el compartir, es aprender con el otro, del otro, siempre a través del juego, buscando diferentes estrategias, canciones. Pero creo que no es algo propio de esta situación de pandemia, es algo que se da siempre a través de los años. Por ejemplo, en el 2004, cuando me inicié utilizábamos el cuaderno de aprestamiento que se fue dejando de usar pero seguimos enseñando matemática, de otra manera. Creo que todo es lo mismo.

¿Qué era el cuaderno de aprestamiento?

“Era un cuadernito que los chicos utilizaban en sala de cinco, tenía unas hojitas en blanco, después le seguían otras hojitas con una raya al medio, como para ir achicando los espacios, hasta transformarse en el renglón y en el cuaderno con el que iban a encontrarse en primer grado. Los padres, aun en día, dicen señorita, cuándo se va a volver a usar. Dejó de usarse porque había que enseñar de otra manera, no solo en el papel o copiar del pizarrón. De a poquito se fue dejando, muchas colegas se resistieron. Hasta que se dejó de usar. En realidad, se realiza lo mismo porque una va doblando la hoja de a poquito y va haciendo marquitas que se transforman en renglones, pero hechos por los niños. Eso era el cuaderno de aprestamiento de años atrás. Creo que el jardín está en un constante cambio, lo que no cambia es la afectividad y es la base que es el juego. Lo que cambió con la pandemia, fue que de golpe nos dijeron que tenés que estar a un metro y medio de distancia, no podés compartir la merienda, los juegos, a eso poco a poco lo fuimos readaptando. Hoy podemos decir, que estamos en la normalidad, entre comillas, porque en la sala no tenemos a los chicos a metro y medio de distancia, ni a cincuenta centímetros. Hoy juegan como jugaron siempre en el jardín. A las medidas de higiene siempre las tuvimos en el jardín, siempre enseñamos a lavarse las manos, siempre enseñamos que no hay que compartir el vaso. En otras épocas, me acuerdo, que hasta se cepillaban los dientes en el jardín. Y no se dejó de cepillar los dientes en el jardín por la pandemia, se dejó cuando empezamos a concientizarnos de lo que es la higiene bucal, el que no hay que prestar el cepillo y todas esas cosas. No fue por la pandemia. Tal vez, la pandemia nos aisló totalmente, nos asustó dentro del jardín, al principio, cuando decíamos no los vamos a poder abrazar, si llora cómo vamos a hacer, no vamos a poder darle un beso, o darle la mano. Creo que eso quedó atrás, más allá de que el protocolo diga otra cosa. Nosotras tal vez saludamos con el puño, pero también damos un abrazo”.

¿Vos fuiste al jardín?

“Podría decir que no. Nací en 1974, tengo cuarenta y siete años. Entonces, no era obligatorio el jardín de infantes. Nací en una familia muy humilde, éramos once hermanos y éramos muy humildes. En mi barrio había una escuela primaria, y había una sola sala de jardín, era una sala de cinco años. Como no era obligatorio el jardín, no todos los niños asistían. Esa escuela, además, estaba en construcción, entonces funcionaba en distintas casas de familia, en el momento en que yo tenía la edad para ir al jardín. Un día fuimos con mi mamá, me acuerdo, a buscar a uno de mis hermanos, su grado estaba funcionando en un club, el club Nacional. La maestra dijo, por qué señora no la anota. Y mi mamá me anotó, y me llevaron una semana al jardín. Esa salita de jardín funcionaba en una casa de familia, porque funcionaban los grados y las salitas en distintos lugares. No me gustó, me aburría, porque en mi casa, si bien éramos muy humildes teníamos un patio, jugábamos, mis hermanos mayores, como yo era la menor, me enseñaron a escribir y a leer. Me aburría en el jardín porque había un televisor en esa sala y siempre me acuerdo que estaba la hora del descanso. No me gustaba la hora del descanso, porque nunca dormía la siesta. Yo no tenía televisor en mi casa, así que no estaba acostumbrada a mirar televisión, y no me gustó. Entonces lloraba, no me gustaba y lloraba. Fui una semana al jardín nomás. En realidad, mi mamá no se ocupaba”.

¿Me decías que el jardín funcionaba en casa de familia?

“Claro, porque a la escuela la estaban construyendo, era una escuela que tenía muchos años, la escuela Quiroga Nro. 20, tenía muchos años, era como un ranchito. Entonces el gobierno dio dinero para crear su edificio. Mientras creaban el edificio, todos los grados funcionaban en distintos lugares del barrio. Algunos grados funcionaron abajo de las tribunas del Club Colón, otros grados en un club que se llamaba Nacional y otros grados, como a las salitas, las ubicaron en casas de familias que tenían alguna habitación para prestar, o tal vez las alquilaban. Yo, en el secundario, empecé en la Domingo Silva, hice un año, y como contaba hoy, mi familia no tenía, antes tener que usar un colectivo diario significaba un costo importante, como hoy, sobre todo en una familia donde éramos muchos. Entonces fui un año y no fui más. No me llevé ni una materia, pero no fui más. Al año siguiente no fui, y al otro año ya había empezado a trabajar en un taller de cerámica, y me fui a anotar en una escuela técnica. Entonces me anoté, ¡yo sola fui a anotarme a la escuela!, en una escuela técnica del barrio que funcionaba en un galpón, porque no tenía edificio, cuando terminé quinto año ya teníamos un edificio para la escuela. De hecho, el jardín donde soy titular, que tiene cuarenta y dos años, no tiene edificio propio por eso funcionamos en tres escuelas distintas, hay salitas en distintos núcleos. Hay muchas instituciones que no tienen donde dar clases, están creadas, tienen muchos años, pero no tienen edificio”.

“Retomando, lo que me decías, que hiciste tu carrera por vocación, contame un poco sobre eso”.

“Mi título es profesora de nivel inicial, ese es mi título, ¡ya no era maestra! no era maestra. Sí, no era maestra, ¡profesora! (expresa con énfasis y se ríe). Cuando terminé el secundario, no pude continuar

una carrera, siempre la prioridad era trabajar para poder vivir. Tuve varios trabajos distintos, siempre en otra especialidad, en el área contable. Me gustó, siempre me gustó. Pero a la hora de estudiar, elegí ésta profesión, por vocación. Siempre me acuerdo, cuando éramos chicas, con mi sobrina que teníamos la misma edad, a qué jugábamos, a ser maestras. Qué íbamos a ser de grandes, ¡maestras! No es algo que elegí por una salida laboral porque ya tenía mis trabajos. A la hora de elegir, elegí esto”.

Entrevista número 4

ENTREVISTADO/A: Profesora de nivel inicial.

LUGAR: Jardín de Infantes. Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”. Ciudad de Santa Fe.

FECHA: 14/2/2022

HORA: 13:30 a 14: 30.

“Contame un poco sobre tu trabajo”

“Bueno, trabajo en el jardín de la escuela normal hace nueve años, soy docente de nivel inicial recibida en el año noventa y tres, pasé por distintas instituciones, hace nueve años estoy acá. Hace tres años seguidos que tengo salita de tres años. En esta institución se toman aproximadamente dieciocho niños por sala, en el turno tarde. Hay dos salas de tres años. Empecé trabajando a los dieciocho años, abrí mi propio jardín materno. Estuve catorce años trabajando en un jardín privado, mientras hacía reemplazos en los públicos también. Trabajé en casi todas las escuelas de Santa Fe, por una cuestión de que era muy difícil entrar en el sistema. Hacía reemplazos por un día, por dos días, hasta que tuve mi primer reemplazo de larga duración hace dieciséis años. En el jardín 33, que está en la periferia, en el norte de la ciudad. Pedí traslado al sur de la ciudad y la realidad era completamente distinta.

¿Cómo sería eso?

“Las poblaciones son muy distintas, y las conformaciones familiares son muy diferentes también. Las problemáticas en aquel ámbito eran más que nada de ausencia de grupo familiar establecido, con lo que se establecía en ese momento que era papá, mamá. La mayoría de los niños estaban a cargo de sus hermanos o de algún familiar a cargo. A veces se presentaban en la institución a cargo de algún menor y la única documentación que tenían era una fotocopia del documento y había que recibirlos igual. Una conformación familiar totalmente diferente a la del sur. También muchas falencias económicas. La mayoría tenía planes, iban descalzos. Hasta que no salieron los planes, todo lo referido a salud, no tenían carnet de vacunas. Con la implementación de los planes, se les exigía las vacunas, la vestimenta, mínimamente el calzado, un par de medias. Era trabajar en la periferia completamente, ir a buscarlos a la casa para que vayan al jardín, los días de lluvia no iban porque se les mojaba el único calzado que tenían. Una realidad distinta a la de acá, que si bien hay problemas económicos, siempre hay algún adulto que está a cargo de los niños. La conformación familiar cambió desde el tiempo que yo he estado hasta ahora”.

¿Cómo era esa conformación familiar a la que te referís?

“Era la familia tipo. Era mamá, papá y los niños. Era lo que se conocía cuando nos pusimos a estudiar hace treinta años atrás, era lo permitido, lo que no era cuestionado o discriminado. En esa población me tocó conocer conformaciones familiares diferentes. La mayoría de las madres ejercían la

prostitución y esa era la población fuerte con la que trabajábamos. Entonces, a raíz de la implementación de los planes, gestionados por el gobierno, para la educación de los niños, para lo básico que necesitaba una familia, les firmábamos que el niño asistía a la escuela a cambio de que trajeran el carnet de vacunas, los controles médicos. Teníamos una relación muy directa con el dispensario. Teníamos redes en toda la zona, para ver cómo estaban los chicos, para encontrar algún adulto que se hiciera cargo. Si bien se hacían cargo, era muy difícil todo lo que se refería a la salud. Después cambió a lo largo del tiempo. Era muy importante que haya un adulto referente, porque en aquel entorno nosotros no exigíamos que haya un papá o una mamá, porque a veces muchos niños estaban criados por un tío, una tía. Pero ante la ausencia de un adulto referente, tratábamos de aceptar, de recibir esos chicos, porque por ley había que recibirlos así vayan solo con una fotocopia de documento. Después se daba intervención a niñez y se buscaba toda la historia de ese niño para que los adultos a cargo hicieran la documentación de esos niños. Porque si no, no iban al dispensario, no hacían los controles de salud tampoco. Entonces se trabajaba en red con todos los centros, para que los adultos a cargo realicen la documentación y los niños entren en la escolaridad”

¿Qué te llevó a elegir tu profesión?

“La verdad, soy de una familia muy numerosa, somos seis hermanos. Desde chiquita, si bien como nena ¡más! en esa época el mandato era casarte, tener una familia, que es el mandato que venía de mi familia. De hecho, me casé a los dieciocho años, tuve enseguida hijos. Para mí era una vocación cuidar a mis dos hermanos más chicos. Soy la cuarta, a mí nunca me cuidaron. Como cuarta hermana cuidé a mis dos hermanos más chicos, entonces, esto de cuidar implicaba jugar, llevarlos, traerlos. Y desde ahí descubrí que mi vocación eran los niños. A mis diecisiete años terminé el secundario, abrí un jardín materno con mi cuñada que ya era. Fue así, dije quiero esto y no tuve dudas. Es más, como te decía de los mandatos, el mandato era tener un título universitario. Me obligaron a estudiar abogacía, que no me costaba nada porque ya estaba casada, tenía hijos, tenía dos años de abogacía metidos, estudiaba nivel inicial, no me costaba para nada. Pero el mandato era estudiar abogacía como mis dos hermanos y ya hacía las dos cosas a la vez. Entonces, me planté delante de mi familia y dije, ¡esto es lo que a mí me gusta, ya probé un montón de cosas, pero esto es lo que me gusta! Y bueno, me impuse ante la demanda de mi familia, que querían que tenga un título universitario, porque todos mis hermanos eran profesionales, y les dije que ésta era la profesión que había elegido. Mi papá siempre me cuestionó porque me decía que ésta no era una profesión ser docente. Entonces fue muy difícil. Después de un tiempo, mi papá vio que abrí mi propio jardín, tenía mi título, mi carrera. No lo podían creer, pero era algo que siempre sentí y quise. Hasta que me planté, ya lo tenía como una meta. La tenía clara, pero uno para responder a los mandatos familiares, tenía que hacer o estudiar lo que te decían tus papás.

¿Qué te decían ellos?

“Mi papá era vicerrector en la católica, tenía mis hermanos que estudiaban, una para contadora, ingeniería, medicina, a mí me pedían que fuera abogada por mi carácter, me veían perfil para eso. Yo

no quería saber nada, no era lo que yo quería. Veía la frialdad de eso, y nada que ver con lo humano, con el nivel inicial, con los vínculos. Entonces, me planté, le fundamenté cuales eran mis motivos y me pasó algo similar a lo que me pasó en esta institución. Fundamentar por qué era mi elección. Ahora avanzó todo, y ahora como mamá les digo a mis hijos que elijan lo que les guste que es lo más importante.”

¿Tuviste la experiencia de ir al jardín?

“Sí, sí a la salita de cuatro. Fue una experiencia hermosa, era una escuela privada que recién se fundaba. Así que fuimos sus primeros alumnos, mis hermanos y yo, era una escuela que iba abriendo grados a medida que iban pasando los años. Mi hermano más grande fue la primera promoción así que era una escuela muy querida, muy familiar. Hasta el día de hoy tengo vínculos con esos docentes”.

¿Con los tuyos?

“Sí, con los de nivel inicial, porque eran muy jovencitas y se recibían sin haber estudiado. Se recibían con las promociones que estudiaban en los institutos privados, terminaban con un quinto año con orientación docente y ya se podían poner a trabajar. Me acuerdo de mis docentes, al día de hoy tengo vínculo, tendrán unos setenta años.”

¿Cómo era el jardín para vos, qué te acordás?

“Era diferente, las salas eran muy numerosas. Eran treinta y pico de chicos. Me acuerdo que el perfil de la escuela era religioso, me acuerdo mucho que nos llevaban a la iglesia, que íbamos a catequesis, venían los sacerdotes a compartir la merienda, la chocolatada, era muy familiar. Si bien tenía muchas cosas que se hacen ahora en el nivel inicial, hacíamos el trencito, teníamos el cuaderno, íbamos a música, teníamos gimnasia. Conservo mi carpeta con dibujitos, era mucho grafismo, era como la iniciación a primer grado. Se enfocaban mucho en eso. Teníamos muchos amigos, era como de barrio. Teníamos piojos y las maestras tenían la función de sacarnos los piojos. Nos ponían a todos en el patio y nos echaban kerosén en la cabeza, a todos el mismo día. Ahora esa práctica no se puede practicar, ¡te meten presa!. Ese tipo de prácticas era muy familiar, era inculcarte la religión y se trabajaba mucho los valores. Era prepararte para lo que venía, quizá uno no disfrutaba en el nivel inicial lo que era el juego, lo disfrutábamos más en educación física, en música que cantábamos. En la salita era más estructurado. Era prepararse para la escritura y la lectura, no importaba si había alguna discapacidad, era para todos iguales y, lo alcanzabas o no lo alcanzabas. No tengo recuerdos de haber jugado, era todo hacer, la educación era muy conductista”.

¿A qué te gustaba jugar?

“Como nosotros éramos muchos hermanos, éramos muy indios, en esa época se jugaba, cuando los papás dormían la siesta, mucho en la calle. Festejábamos los carnavales, teníamos la comparsa, jugabas a la rayuela, al elástico, te pasabas al patio de tu vecina. En casa teníamos muchos árboles frutales, mi mamá era maestra, y me decía ¡vamos a jugar una competencia, quién junta más naranjas! Entonces todos íbamos a juntar naranjas (se ríe). Teníamos árboles de uva, nísperos, mandarinas. Éramos muy humildes, pero no lo sentíamos, porque tenías tu huerta, tu producción dentro de tu casa. Entonces la mamá se dedicaba a la crianza de los hijos, encima éramos seis, así que siempre mi casa estaba llena de chicos. Mamá nos hacía helados, hacíamos nuestras mermeladas, nuestros helados caseros, era todo con lo que había, y eso eran nuestros juegos, muchos juegos tradicionales, en tu casa tenías tus hamacas, que hacíamos con los árboles, tenías todo a mano en tu casa o en el barrio. No había juguetes como ahora, tenías pelota, muchas de trapo. Se separaban mucho los juegos de nenes y de nenas. Los varones tenían una cancha de fútbol que habían armado en una vía. Las nenas jugaban con muñecas. Era muy marcada la diferencia en los sexos”.

¿Qué me dirías del jardín de infantes hoy, en contexto de pandemia?

“A mí me tocó trabajar con salitas de tres años. El primer año que arrancamos a trabajar con la salita, yo pude notar o detectar con este grupo, a través de las entrevistas, es la ausencia del habla. Analizando las charlas que tenemos con las familias, a los chicos que vienen a las entrevistas, de dieciséis entrevistas hay ausencia de habla en once niños. A qué me refiero con ausencia de habla, a que hay cuatro niños con certificado de discapacidad porque no hablan todavía, van a cumplir cuatro años. El resto de los niños es como una inquietud que tienen los padres, pero no lo detectaron como algo que a ellos les preocupe, que un niño de tres años no hable. Cuando uno le pregunta si hablan o no hablan, ellos te dicen que se hacen entender con gestos, que ante la demanda que ellos pidan, se tocan, hacen gestos y los padres no entienden si quieren hacer pis o hacer caca. Ante eso, les iba cuestionando y diciendo la importancia de que ellos puedan tener un vínculo y hablar. Mostrarles cómo gesticular, para que puedan incorporar el lenguaje como todas las personas. Entonces, viendo que se venía repitiendo en las familias, les preguntaba qué acceso tenían a las pantallas. La mayoría te responde que el niño está todo el día viendo la televisión. Si bien no los puedo diagnosticar o decir que tienen algún tipo de retraso, creo que en este tiempo de pandemia se perdió la vinculación entre el adulto con el niño, más que nada con respecto al habla. El adulto resuelve la urgencia del niño ante el hambre, el sueño, cambiarle el pañal. La vinculación ha sido solo entre adultos y el niño pasa a un segundo plano y el mundo del niño es la pantalla. Entonces, el que habla, habla frases con binomios, dicen solo dos palabras, no construyen frases, la mayoría se comunica con onomatopeyas mostrando la necesidad. Abren la boca cuando tienen hambre, se tocan las partes cuando quieren ir al baño, ante una necesidad de agua, solo pronuncian el sonido, o una vocal, o señalan que quieren agua, o lo llevan hasta el lugar. Pero no hay una relación entre la palabra y el sonido. Entre la palabra que está instaurada y el sonido. Entonces lo que puedo interpretar es escuchando como hablaban y cómo veía la

relación de los padres ante los niños, le daban el celular al niño aparte mientras ellos hablaban conmigo. Lo que veía es que ante la pantalla tienen toda la atención, gesticulan las canciones que escuchan, pero no logran un vínculo con el adulto referente, su papá, su tía o su abuela. Este año voy a tener que implementar un proyecto para que circule la palabra, porque eso está faltando, la ausencia de la palabra, del diálogo, el mirar a los ojos. Los lugares a los que ellos asisten socialmente como el almacén, el club, el dispensario, en los que ellos pueden tener acceso a vincularse con otro tienen que ir con barbijo. Entonces no incorporaron la palabra, de algún modo estamos mudos, la palabra que ellos escuchan a través del barbijo no sale con el mismo significado con la misma audición como cuando uno habla sin el barbijo”.

¿Cómo fue tu trabajo en el tiempo de aislamiento estricto?

“Nosotros nos vinculábamos a través de grupos de Whatsapp, le enviábamos a las familias todos lo referente a los proyectos, a los contenidos que íbamos desarrollando y semanalmente recibíamos una devolución y con eso hacíamos informes. El primer grupo que arranqué eran niños que ya tenían el lenguaje, transcurrieron la pandemia ya con el lenguaje incorporado. Pero estas últimas salas que me tocan, que son en plena pandemia y específicamente esta última que me toca son niños nacidos en plena pandemia. Entonces lo único que pudieron incorporar del lenguaje es lo que vieron y no vieron nada. Lo único que vieron es la pantalla, con esta problemática nos vamos a tener que plantear como institución es trabajar de otra forma. La mayoría son hijos únicos, no tienen vínculo con otros niños, con otros pares. Quizás, con los que hablan en la sala son niños que tienen hermanitos más grandes, que son los que los estimulan. Creo que no hubo vínculo con el adulto, que quedan solos con un adulto, el otro sale a trabajar y el adulto que queda a cargo se dedica a hacer cosas de la casa y otras tareas y no a interrelacionarse con ese niño. Ahí está la clara ausencia de la palabra, entonces la mayoría de los médicos los diagnostican como un niño con algún tipo de deficiencia, como una ausencia de algo, y en realidad falta vínculo. Ahora vamos a ir viendo en el desenlace del año”.

¿De qué manera notás esto?

“En las entrevistas con los padres, y como pude ver a los nenes que vienen. Vos le das una consigna, le decís “traeme esto” y no hay una respuesta. En las entrevistas ellos vienen con su familia, y los ves cómo se relacionan, el familiar le da el teléfono y es como que tienen una dependencia con la pantalla y no pueden tener una vinculación con lo que el adulto le propone. No existen los lazos y el nexo. El año pasado, el grupo que tuve, que estuvo en la mitad del proceso de la pandemia, ellos ya tenían desarrollado el habla, pero también lo vincular fue lo que más se trabajó, porque a los niños les costaba vincularse con sus pares. Entonces, se trabajó que puedan expresarse, y a través de las emociones. El año pasado, medio año fue sin clases presenciales y medio año con clases presenciales. El primer año se trabajó con videos, con consignas para realizar en la casa, del cual, te reportaban la mitad de las familias y, el otro año se trabajó mucho con los vínculos y las emociones. En el año de total aislamiento vos conocías a los grupos a través de la pantalla y era muy poco lo que los niños

podían decir, o expresar. Si bien tenían incorporado el lenguaje, les daba vergüenza hablar a través de un video. Fue un trabajo muy finito para que ellos puedan a través de una pantalla expresar todo lo que decían. Creo pasa todo a través de los vínculos, los vínculos afectaron al primer grupo al tratar de vincularse en vez de con personas, con un teléfono, al segundo grupo al estar tanto tiempo encerrado y de golpe arrancar, era vincularse con sus pares. Ahora directamente la ausencia de habla es porque no se vincularon con nadie y el vínculo con el adulto fue más que nada por necesidad, por cubrir las urgencias nada más. Cuando se lo cuestionás a los padres, te reconocen que sí, que el celular les cubre la mayor parte de su jornada. La mayoría de los chicos que están diagnosticados con alguna discapacidad, y quizás no sea una discapacidad, pero para determinados profesionales la ausencia de habla es una discapacidad, lo primero que les indicaron es que les suspendan las pantallas. A través de esto, cuatro me trajeron certificado, los papás reconocen que sí que desde bebés los chicos estaban con la pantalla. Nosotros les explicamos que acá trabajamos con tablets, usamos pantallas, pero que la pantalla sirva como herramienta, y que quizás quitarle la pantalla de golpe no sirva. Sino que le planteamos el trabajo al revés, que si miran un video no dejar al niño solo mirándolo, sino que te sientes con él y que interactúes. Que haya un vínculo, una interacción. Tienen mucha información pero no tienen nadie que los ayude a organizarlas. Saben los colores sueltos, pero no saben armar una frase, no es que no sean capaces, sino que necesitan un adulto que les ayude a construir su lenguaje, su estructura mental, por eso los niños no están solos, sino sería fácil, que los niños estén delante de una compu”.

¿Qué significó para vos, como docente, la irrupción de la pandemia?

“A mí los cambios me cuestan, como todo cambio en la vida, me cuesta un montón adaptarme, desestructurarme, pero a la vez me plantea el desafío de trabajar en algo distinto. Me cuesta desestructurarme, de tener planificado trabajar de una forma, uno se organiza según la necesidad del grupo. Nos habíamos llevado cosas para hacer, teníamos organizado como trabajar y de golpe que nos avisen que se cortaba todo, que íbamos a tener que trabajar desde la casa. Entonces me costó repensar las prácticas desde otro lugar. Me angustiaba mucho el tema de que ellos puedan seguir aprendiendo, que puedan seguir construyendo lo que yo quería enseñarles. Fue desestructurarme, moverme, volver a pensar que quizás lo que quería enseñarles no era así. Tuve que sentarme desde lo virtual, repensar las prácticas con tus compañeros. Fue ensayo y error todo el tiempo, íbamos probando que sí que no, más tiempo, menos tiempo, distintos recursos. Ir llegando a distintos resultados probando las cosas que creíamos eran más convenientes. Creo que estamos acostumbramos en la docencia a repensar nuestras prácticas todo el tiempo, pero quizás uno ya tenía armado el año de una forma y moverte de otra, más en lo virtual, nos costó, fue repensar nuestras prácticas día a día. Más que nada para ver los resultados de todas las familias. También fue capacitar a las familias o explicarles cómo utilizar las herramientas, cómo meterse en una página, cómo grabar un videíto, ver la manera de comunicarnos con las familias que no tenían datos, teléfono”

¿Te habías visto antes en una situación así?

“No, no. Pero ya te digo, todos los grupos que recibís todos los años tienen características diferentes. Hay grupos que tenés que trabajar con un niño que tiene una discapacidad y adaptar la sala, la forma, los agrupamientos de otro modo. Ahora con la pandemia nos tocó repensar la práctica desde la ausencia de un lugar físico y quizás nos agotó más por la presencia que teníamos que tener con la familia. Si bien como docente ibas poniendo límites y horarios, las consultas eran todo el día, a toda hora. Uno con tal que el niño continúe vinculado, que continúe con los contenidos que más pudiera, que los pudiera cumplir, como docente y como ser humano, uno accedía a cuestiones que no correspondía. Terminamos el año desbordadas, son todas nuevas prácticas. También nos ayudó a capacitarnos, a trabajar en equipo, a utilizar herramientas como el drive que no sabíamos usar”.

¿A qué te remite la palabra infancia?

“Para mí la infancia es una etapa de la persona que no tiene un tope, que si bien cronológicamente tiene una edad. Para mí es una etapa que no puede faltar en una persona. Para mí la infancia es algo mágico, y es algo que todos tenemos que pasar. Ojalá todos, podríamos tener una infancia y ser niños para siempre porque es una etapa donde el niño debe jugar, donde el niño debe divertirse, debe cuestionarse, descubrir, interrogarse. El niño, o la persona que no tuvo infancia, o que cumplió otros roles dentro de su infancia, se nota muchísimo”.

¿Cómo decís?

“Por ejemplo, todos los niños que no jugaron de chicos, que tuvieron que cumplir con otros roles, de papá o de mamá. Como la infancia de mi edad, que si bien jugábamos y éramos niños. Quizás nos daban la función de cuidar a los hermanos más chiquitos, de ser responsables con diez años de llevarlos a tomar el colectivo, llevarlos a la escuela. Cumplíamos roles que no nos correspondían. Ser infante y ser niño, es saber que hay un adulto que está respondiendo por vos, que te está protegiendo, que te está cuidando, que está velando para que no te falte alimento, ni escuela, ni salud. Tener ese respaldo de niño y decir me acuesto a dormir tranquilo que tengo todo lo que necesito, me parece que eso es infancia. Que se rompe en la etapa de la adolescencia, todos los dolores que hay en la adolescencia es porque sabemos que estamos dejando la infancia. De ahí, es un proceso en que vamos a tener que ser responsables por nosotros mismos, empezar a tener cuestiones que tienen que caer sobre nuestra responsabilidad. En la infancia, el niño duerme con la tranquilidad que hay un adulto que lo cuida, que lo vigila, que lo controla y se hace responsable de él”.

¿En este tiempo, cómo la pensás vos?

“Antes las infancias eran muy vulneradas, no se cuidaban los derechos de los niños. Estaban descuidadas muchas cuestiones. Ahora si bien está más cuidada en lo que es salud, educación, alimentación, en todo lo que es derechos básicos. Pero quizás hoy están descuidadas en el entorno familiar. Veo un abandono de persona hacia la infancia o hacia los niños, en sus intervenciones

familiares. Quizás para afuera ves un niño impecable, que lo llevan a los controles, que está bien alimentado, que los padres se desesperan para que tengan todo para su educación, todo lo que es material y todo lo que se ve. Pero empezás a indagar un poco y en el entorno de la casa ves que es un niño que no habla con su familia, que no se comunica, que no dice qué le pasa. Entonces hay como un abandono de la infancia, en los vínculos, en el diálogo. Hay una ausencia de diálogo con las infancias. Más en situación de pandemia, en que los adultos con todos los miedos, como los tuvimos todos que pasamos por la pandemia, se han dedicado a los vínculos entre adultos y se olvidaron que había un niño.

Entonces les molestaba jugar, les costaba que el niño ya no estaba en la escuela, y había horas que el niño quería jugar, y no fueron escuchados. Hay familias que no estaban preparadas, ellos mismo te lo dicen. No veían la hora de que empezara la escuela porque no los aguantaban más. No había clubes donde puedan hacer deporte, no había escuela donde puedan socializar, no había club donde pudieran estar con un amiguito. Entonces, toda la demanda estaba dentro de la familia. Más que nada en pandemia, en este momento noto eso, que al haber ausencia de espacios públicos, o espacios donde ellos puedan jugar y conectarse con otros, pasó eso, hubo un abandono total del niño que si bien se cubrían necesidades en otros aspectos, en lo diario, que es comunicarte con tu hijo, que es hablar, que es preguntarle qué le pasa, y le transmitieron un montón de miedos en pandemia. Vienen los niños a las entrevistas para el jardín y dicen ¡No, la doctora, no! Tienen miedo en todo lo que es las vacunas, a raíz de tantas consultas, vienen con esos miedos. Veo muchos niños con miedo, y muchos niños abandonados delante de las pantallas, es como que el derecho a la palabra, al diálogo, a poder decir lo que sentían eso no lo estoy viendo, más del noventa por ciento de las familias no se vincularon. Me parece que vamos a tener que trabajar con otras herramientas para que las familias lo puedan entender. En otro momento, los chicos salían del jardín y quizás la familia tenía un tiempo de descanso, le preguntaban cómo te fue, qué hiciste, con quién jugaste, y ahora está la ausencia del juego también. Tampoco los sacan a la plaza, ahora está la ausencia del juego también, antes los sacaban a la plaza. El jardín era lo que ocupaba la mayor parte de socialización, entonces le tenías que enseñar a cómo comer, a cómo compartir, los cuidados básicos no estaban. Uno hablando con la familia, lo entienden, después lo incorporan. No es que estén cerrados, sino que se sacan de encima esa responsabilidad y después se quieren agarrar la cabeza”.

Entrevista número 5

ENTREVISTADO/A: Profesora de nivel inicial.

LUGAR: Casa del entrevistado. Ciudad de Santa Fe.

FECHA: 17/2/2022

HORA: 13:30- 14:20

“Contame un poco de tu trabajo, a qué te dedicás”

“Soy maestra jardinera, pero estoy en un rol de auxiliar docente. Ayudo a las chicas de jardín en todo lo que me van pidiendo, también trabajo en la dirección en todo lo que tiene que ver con lo administrativo. Los últimos años estuve a cargo con otra chica del proyecto de biblioteca que no se hizo el año pasado por el tema de la pandemia, antes en la presencialidad prestábamos libros y con el tema del virus, para que no vaya y venga nada desde la casa de los chicos, no se hizo más. Este año, acompañarlas a mis compañeras en la sala y en lo que necesiten, básicamente eso”.

“Qué te llevó a elegir tu profesión, me decías que sos maestra jardinera...”

“Yo, me recibí como psicóloga primero. En realidad, debo haber querido siempre estudiar para maestra jardinera, pero no sé por qué no estudié. Cuando me recibí de psicóloga dije ¡A podría estudiar para maestra! Porque tenía algunas maestras, sobre todo porque era un momento difícil para conseguir trabajo y, me parecía que como maestra iba a tener otras herramientas. Entonces empecé a estudiar y como tenía materias en común de la facultad, ahí me decidí. No sé por qué antes no me decidí por maestra, pero, como en mi casa mi mamá era: ¡No, las maestras no! Ser maestra no era el mandato familiar, sino estudiar una carrera universitaria. Después trabajé de las dos cosas. A mí me ayudó mucho ser psicóloga para trabajar como maestra. Debe ser que, era bastante más grande cuando estudié de maestra que cuando estudié para psicóloga. Pero siempre me gustaron los chicos, de psicóloga siempre trabajé con chicos también. Siempre tuve un poco de las dos cosas. Por qué no estudié maestra jardinera de entrada no sé, debe ser por el mandato familiar”.

“Volviendo a lo que me decías de la pandemia, qué significó para vos como docente la irrupción de la pandemia”

“Toda una novedad en el sentido de los cambios que tuvimos que hacer, de la forma de vincularnos con los pares, con los niños, adaptarnos. Quizás yo, como auxiliar no era tanto el vínculo con los niños, y pensar cómo relacionarme, pero sí formar parte del equipo del jardín enseñando cada uno desde su lugar. En el caso mío, en lo administrativo, me delegaban cosas que yo no sabía cómo hacer en computación. Y a la biblioteca fue darle una nueva forma a partir de lo virtual. Fue muy novedoso porque sabía usar la computadora, pero otras herramientas no, trajo un montón de cosas que quizás no hubiésemos utilizado si no hubiese pasado esto. A pesar de no ir a trabajar, yo sentía la presión desde la dirección, seguir haciendo lo laboral como si fuera que fueras a trabajar. También el tema de la

irrupción en cualquier momento, en cualquier horario, sin días sin sábados y domingos. Presión tanto desde la dirección del jardín, que después se fue acomodando un poco, y también de los padres. Ahora desde el jardín están intentando que ya no se use más el Whatsapp, y que comiencen a acercarse a la escuela o a utilizar el teléfono como antes. Tal vez sea aprender a decir que no. Como auxiliar, me sentía presionada porque nos pedían utilizar herramientas que no conocía. Era raro, porque al principio uno creía que seguía, que iba a ser una semana, después fue otra, y después fue otra. Creo que lo que más me pasó fue eso sentir ¡no tengo herramientas! para hacer lo que me piden.

Por otro lado, trajo aprendizajes y muchas cuestiones que capaz le hubiese llevado más tiempo a los docentes, como animarse a usar más la tecnología, yo no sabía qué era un zoom, un Meet, esas cosas hoy en día te pueden servir para otra situación. Como los chicos, lamentablemente con la pandemia, estaban todos conectados a los teléfonos, a las tablets, aunque no todos tenían. Entonces, la docente le da otras herramientas, que antes no usaba. El año pasado no hubo tanta presión por parte de las chicas para las cosas que teníamos que hacer para enviar para mandar por Whatsapp. Este año si no se va a usar Whatsapp, supongo que no se va a mandar nada virtual. Al principio uno tenía miedo, no sabía qué iba a pasar, era todo una fantasía de qué iba a pasar, ¡tanto! tiempo metidos adentro. También adaptarme como mamá a una nena que iba a empezar primer grado, también eso fue todo un aprendizaje. Como docente fue una irrupción, fue un ¡y ahora qué hacemos! Como te decía, al principio iba a ser una semana, después fueron quince días, después seguimos pero a nivel institucional se logró una buena organización. Después dependían de los padres si respondían o no, eso ya no dependía de uno por más que insistas. Para mí, fue mucho miedo al principio, de no saber qué va a pasar. A nivel institucional si bien hubo mucha presión, creo que sobrevivimos y salimos a flote. Creo que trabajar con nuestros pares también ayudó. Los mensajes de los grupos, te hacían sentir conectado con personas, porque estábamos todos aislados. Hubo meses que no salíamos ni a la calle. Ya ahora nos olvidamos, pero hubo unos cuarenta días que no se podía salir, después a lo sumo ir al supermercado. Todo ese fantasma, salías a la calle y sentías que te seguía un bicho, era el bicho del Covid que nos seguía. Nos metieron mucho ese miedo, cuando en Santa Fe todavía no había ningún caso ¡Eso también! es una cuestión política cómo se manejó. Creo que el contacto con tus compañeros fue lo que nos ayudó a mantenernos sanos de la cabeza, más allá de la responsabilidad laboral que tenías. Saber que te podías mantener conectado con tus compañeros a través de un Meet o de un Whatsapp nos ayudó. A mí al principio me daba mucho miedo. Me dormía pensando qué va a pasar. Era todo tan novedoso, tan nuevo, tan diferente. Me acuerdo que un día tenía que hacer un video para el día de los jardines y yo dije, ¡yo me voy animar y voy a ir a la calle, a sacar fotos a la puerta del jardín, era todo una aventura! ¡Qué locura, pensar que salir a la calle era toda una aventura! ¡Ir a dos cuadras a sacar dos fotos, que era lo más normal del mundo!”

¡Como que ibas de incógnito!

“Siii, como diciendo si me preguntan ¡qué voy a hacer! Todo eso en los chicos, en esta generación, los va a atravesar porque un nene que nació hace dos años, el barbijo es algo normal. Ver a un ser humano con un barbijo no es algo extraño, al contrario, ¡verlos sin barbijo! El otro día, me encontré con un chico y dije, ¿no tiene miedo al barbijo?, ¡No si nacieron con barbijo! Ahora van a ser dos años, en marzo van a ser dos años de que empezó todo esto. Es toda una movilización personal y laboral, y como cada uno lo tomó y lo proceso eso ayudó a salir adelante. Ayer estábamos todas en la cocina y yo pensaba ¡como cambiamos los hábitos! porque antes nos sentábamos y tomábamos algún mate. Yo no me animo todavía a tomar mate con otro. Ciertos hábitos cambiaron, como cuando venía un nene y tendías a ir y darle un beso. El tema era toda la duda, porque el año dos mil veinte fue no presencial, el veinte veintiuno fue mitad y mitad, también qué hago ¿me acerco, no me acerco, le doy un beso, no lo saludo, está bien, está mal? Porque en marzo arrancamos bien, en mayo-junio otra vez se cortó todo y después volver a arrancar. Entonces, cómo no te vas a acercar a un nene, si le querés decir algo, si le pasa algo, todas esas dudas que uno tenía con la pandemia. La pandemia primero fue estar aislada y después fue ¡cómo volver! y, más en nuestro nivel que los chicos vienen a la cocina a pedirte un vaso ¡cómo no le vas a dar un vaso! Ese hábito que antes uno tenía, venía un nene y le dabas un beso, un abrazo y tener con esto otros límites. Muchos cambios, sobre todo en el nivel nuestro que es mucho contacto físico, en la primaria, la secundaria es diferente. Entonces los chicos llegaban, le tomabas la temperatura, le ponías alcohol, me causaba gracia por se hacía una filita y ellos se ponían en una filita. También hubo una etapa en que yo iba una semana, la otra no porque mi hija iba a la escuela, me sentía rara, desconectada. Conocía a una burbuja y a la otra no la conocía, todas esas son experiencias. Cuando volvieron todos hubo un grupo que yo no conocía, a mí me pasó que yo suelo conocerlos a todos y con la pandemia me costó mucho conocerlos a todos. En este año supongo, como ya vamos a volver a la normalidad, vamos a verlos todos los días. Pero me dio mucha bronca no conocerlos, no saber quién es, por el tema de tantos cortes y que muchos chicos faltaban porque estuvieron contacto con alguien. Fue toda una novedad que esperemos no vuelva a pasar, en nuestra vida. Para mí fue movilizante todo, y el sostén fue el grupo a nivel laboral.”

“Vos decías que a los chicos los atravesó la pandemia...”

“Si creo que los atravesó y va a dejar secuelas. En algunos, secuelas positivas y otras negativas. No sé qué irá a pasar de acá a diez años, pero creo que No es lo mismo, como en el caso de mi hija, empezar primer grado sin ir a la escuela, que un primer grado donde vas todos los días. ella no tuvo clases, fueron dos días que llegaron a ir y después fue todo virtual. También la diferencia en una familia donde tenían la posibilidad de tener una computadora, un teléfono y un acompañamiento, y aquel chico que no tenía esa posibilidad. La escuela muchas veces hace de ese sostén que la familia no puede hacer.

Creo que a muchos chicos, no sé ahora, pero a largo plazo les va a impactar. A ellos también les trajo aprendizajes más rápido, descubrieron al comunicarse con la maestra que con Whatsapp también se podían conectar con sus compañeros y jugar a través de esta aplicación, ya que no se podían encontrar en una plaza o en la escuela para jugar. Se que muchos nenes quedaron con muchas fobias, muchos miedos, muchos miedos de contacto con el otro. Es algo que a todos les pasó, y que cada uno pasó como pudo, pero alguna consecuencia a largo plazo va a traer. Dicen que hay muchos más casos de depresión, de ansiedad, a raíz de la pandemia. La incertidumbre, también no saber qué va a pasar mañana. Mucha gente no podía ver a sus afectos, de estar aislados, muchos chicos sin poder ver a sus abuelos, sin poder festejar su cumpleaños. Mi hija me dice, ¡Hace dos años que no tengo cumpleaños, y este año lo voy a poder festejar!, ¡No sé, quizás sí! no es que no lo celebraste, pero estábamos todos aislados o con Covid. Por eso, cada uno en su situación particular se va acordar de la pandemia, hay chicos que perdieron los padres, abuelos, tíos, va a dejar muertos como siempre hubo, pero fue una situación muy puntual, que en años va a dejar consecuencias. El otro día leía una psicóloga en Instagram, contaba que tiene hace dos años el mensaje de su papá que se murió solo, su familia no lo pudo ver, y él tampoco. Creo que después, a eso lo modificaron, lo podías ver a través de una ventana. ¡Eso también! el tema de la soledad, el que se murió solo. Todo eso una consecuencia va a dejar. Sentir o saber que un familiar se murió solo. Te sentías con miedo, si salías a la calle sentías que estabas violando algo. Más allá de que la enfermedad sea cierta, creo que es algo que nos trabajaron la cabeza para que no salgas, si bien, ahora hay que aprender a convivir con el virus, no había vacunas como ahora, pero la manera era meterte miedo en ese entonces. ¡Yo siempre decía, qué lindo sería levantarme y no tener que ir a trabajar! ¡Pero, así no me gustaba!

La idea, ahora en el jardín es encararlo lo más parecido a lo que era previo a la pandemia. Igual todavía se tienen los protocolos. Yo después los agarraba, los abrazaba, qué vas a hacer ¡son chicos! Si se cortaban el dedo, qué les ibas a decir ¡Señor por favor, de lejos te curo! ¡Distancia, a dos metros! Eso también leía yo, el protocolo decía una cosa y la realidad era otra. Muchas veces a esas cosas las hace gente que nunca trabajó con chicos. Esas son las contradicciones de la letra fría, de lo escrito y la realidad es otra. También algo que me daba mucha bronca, es la gente que decía que los docentes nos tiramos a chantas, que no trabajamos. Yo no vi eso. ¿Qué hicimos? ¡Hicimos lo que pudimos!”.

¿Fuiste al jardín?

“Sí, fui, en Zárate, a salita de tres. No fui a las salitas más chicas porque no existían. Me acuerdo ¡mi primer trauma! de jardín. Teníamos un trencito, como un transporte que te iba a buscar, pero se olvidaron de buscarme. Iba a la tarde al jardín, yo digo, mi primer trauma, esperando el trencito de la alegría que me venga a buscar. Tengo buenos recuerdos del jardín, me acuerdo de las maestras, si las veo las recuerdo. Fui a un jardín privado, después fui a la escuela del Estado. Tengo muchos amigos que fueron conmigo al jardín. Tengo lindos recuerdos, me gustaba ir. Según mi mamá no tuve problemas de adaptación. Me habrá gustado tanto que por eso capaz soy maestra jardinera”.

“Capaz...”

¡Capáz! No, lo que más me acuerdo es el patio ¡No! Me acuerdo que había ruedas de los autos que eran las hamacas. ¡Imaginate! qué época era que no sé qué juegos había con las latas, y mi hermana se cortó la nariz y la maestra ¡la llevó a la casa! Era otra época, no había teléfono, no había celular. Aparte, jugar con latas ¡a quién se le ocurre! Otra anécdota, que mi mamá siempre se ríe, yo me robaba los títeres del jardín, me gustaba llevarme los títeres. Encima no tengo fotos, en esa época en jardín no se sacaba fotos.

Me acuerdo que nos hacían participar de los actos, y eso sí que no me gustaba ¡Ser patito, ser gallinita! no me gustaba. No había muchos jardines antes. ¿Qué otra cosa del jardín? No, eso, que no me gustaba salir en los actos ¡A mi mamá no le gustaba hacerme los trajes tampoco!

A fin de año íbamos a un camping, y una vez mi mamá me mandó un millón de huevos duros, yo no sabía para qué me los había mandado. Para qué tantos huevos, no sé me quedó eso. Me acuerdo que una compañera que se llamaba Karina me decía, ¡vos tenés muchos huevos duros! ¡No sé, mi mamá me los mandaba! Mi mamá me dice que si hubiese existido el jardín maternal me hubiese mandado. Porque ella trabajaba, le hubiese venido bien. Nunca tuve problemas de adaptación ni en jardín, ni en primaria. En primer grado, mis papás se habían ido a Uruguay por problemas de salud de mi abuelo. Así que en primer grado me acompañó mi abuela y había una chica en mi casa. Me acuerdo de una nena en primer grado, que lloraba y lloraba. Yo le decía a mi abuela ¿por qué llora? Eso sí me acuerdo. A mí me mandaban a muchos lados, a colonia, a gimnasia, por ahí estábamos acostumbradas. Pero bueno, hay chicos que los mandan y lloran igual, tienen miedo. Después del jardín, no sé que otra cosa me acuerdo ¡Sí, que me dejaron planta! Después, me acuerdo que usaba el guardapolvo cuadrillé y la bolsita. ¡Tengo la bolsita! guardaba medias y tiene mi nombre grabado. También, me acuerdo que te mandaban las notitas pinchadas con un alfiler en el guardapolvo. Era costumbre en esa época. Mi idea es que la pasaba bien ¡Me re-acuerdo que las ruedas para hamacarnos eran re-grandes!”.

¿A qué te remite la palabra infancia?

“Es como un momento de felicidad, de juego, de inocencia, de cuidado. De cuidado del adulto hacia el niño, sí de falta de preocupaciones. También algunos dolores, algunas tristezas. En mi caso, momentos de mucha felicidad donde estaba con mis papás, mis abuelos, siento mucho disfrute. Siento que mis papás hicieron todo para que tenga todo lo necesario desde lo afectivo y desde lo material. Siempre muy presentes los dos. A veces ¡me corrían con la chancleta! Creo que es un momento muy especial que hay que cuidarlo, es muy importante, de la manera en que cada chico transite su infancia es el adulto que va a ser. Creo que es muy importante lo que uno le transmite como adulto a un niño, los aprendizajes. Es la etapa que te atraviesa desde que nacés hasta que sos adulto. Es muy importante que te acompañe un adulto, un otro que te escucha, en el que podés confiar. Yo siento que lo tuve.

La infancia, en algunos casos está sobrevalorada y desvalorizada. Sobrevalorada porque se dice que es importante cuidar a la infancia. Pero, por otro lado, se piensa que los chicos son más grandes de lo que son, en el sentido de que a veces, se los pone en un lugar en el que aún no tienen las herramientas para entender algunas cosas. Es importante que atraviesen todas las etapas de acuerdo a su edad, no porque el chico tiene otras informaciones que nosotros no tenías ya es un adulto sino seguir viendo que es un niño. Quizás porque hay otras tecnologías o tienen acceso a más información se los trata como un adulto ¡No!, hay que entender que esa psiquis está creciendo, se está formando. Eso veo hoy en día, cada vez se adelantan los tiempos de situaciones que hay que darles más tiempo. Eso también es una forma de respetarlos a los chicos. Y que sí, ha cambiado, sí cambió, obviamente, no es lo mismo, yo veo una nena, de cuando yo tenía, tres, cuatro, cinco que una nena de hoy en día. Eso no quiere decir que no sea un niño. A veces es una cuestión política, que da más votos, por ejemplo, que se le dé el DNI, a un nene/a o ¡lo que se sienta! ¿Ya, hay que hacerle el documento? ¡Dale tiempo! ¡Dale lugar! a ese ser que se está formando, que tenga lugar de decir, hoy quiero ser nena u hoy quiero ser varón, yo quiero ser varón porque me nace. A veces, se utiliza la infancia. No sé si respetamos tanto a los chicos”.

¿Un poco lo que decías hoy del tema de los protocolos?

“¡Sí!”

Entrevista número 6

ENTREVISTADO/A: Directora. Profesora de nivel inicial.

LUGAR: Jardín de Infantes. Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”. Ciudad de Santa Fe.

FECHA: 21/2/2022

HORA: 13:00 a 13:30

“Contame un poco sobre tu trabajo”

“Mi trabajo, bueno, yo soy la directora. Soy el referente de la institución, mi idea más que nada es trabajar en equipo y ver que necesitan las chicas, las docentes. Si bien soy el referente y la que baja la información del Ministerio a las docentes, siempre les digo que es un trabajo en equipo, colaborativo. Yo considero que mi función y la de la vicedirectora es acompañar y también asesorar pedagógicamente y hacer todo lo administrativo que conlleva la función.”

¿Qué te llevó a elegir tu carrera?

“Siempre dije que..., siempre jugaba a que era maestra y me gustan los chicos chiquitos. Y no estoy arrepentida, me parece que me gusta enseñar, me gusta la docencia. También me gusta la parte de investigación, que nunca lo hice, pero me gustaría”.

¿Fuiste al jardín de infantes?

“Sí, vine al jardín de esta escuela y terminé trabajando con las que habían sido mis maestras en el jardín. Terminé siendo colega de mis maestras. Fui a sala de 4 y 5, a sala de 3 no porque no había en ese momento”.

¿Qué te acordás de ese tiempo?

“Me acuerdo del patio, y de una maestra que es María Rosa que es la mamá de una docente de esta institución que ahora está en tarea pasiva. Ella es amiga mía y fue compañera mía del jardín, que para mí es re-loco que yo esté ocupando el lugar de la mamá de mi amiga que a la vez fue mi señorita. Yo estuve en este jardín como alumna, como madre, porque mis hijas vinieron acá, como docente y ahora como directora. Estuve en todos los roles. Cuando me recibí empecé a trabajar acá, hice algunos reemplazos y en el transcurso nacieron mis hijas. Después titularicé en San Agustín y después vine acá como directora”.

¿Cómo era el jardín, desde tu experiencia, en ese tiempo, cuando vos venías?

“Cuando yo venía, tuve a esa señorita que era muy innovadora, todo lo que se habla ahora, del juego-trabajo, del juego en talleres, ella ya lo hacía. Era una experta en educación, así que yo no veo tanta diferencia del jardín que tuve yo con el de ahora. Pero ya te digo, tuve esta maestra que era una

adelantada, no usaba el cuaderno de aprestamiento, daba importancia al juego, a la lectura. La verdad que trabajaba como trabajan las chicas ahora, no hay mucha novedad”.

¿Qué más recordás de ese tiempo?

“Me acuerdo del patio, de que jugábamos en el arenero, de los toboganes que son los mismo que los que están ahora, me acuerdo que venían las familias, a las cuales se le daba mucha apertura como ahora. Me acuerdo que venía mi mamá, me festejaba los cumpleaños, traía una torta, me acuerdo de mis amigas, que son las que tengo ahora”.

¿Cuántas amigas?

“Del jardín serán seis o siete, es más, ahora somos todas madrinas, una de una, una de la otra. Tengo 50 años, 45 años de amistad, ¡toda la vida!”

¿Cómo describirías ese tiempo?

“¡Hermoso!, me encantaba, aparte yo vivía cerca y me venía caminando con mi mamá. Antes al jardín, generalmente venían los del barrio. Era raro que alguien viniera desde lejos, porque aparte no era obligatorio, cuatro y cinco no era obligatorio”.

¿En qué año?

“Yo nací en el setenta y uno, más cinco, setenta y cuatro, setenta y seis. Me acuerdo que veníamos caminando con mi mamá y siempre se enganchaba otra mamá con el nene y siempre nos quedábamos en mi casa, después del jardín a jugar o yo iba a la casa de alguno. O nos juntábamos en la vereda porque vivíamos todos cerquita ¡Eso sí cambió!”

¿Qué cosa?

“Jugar en la vereda, jugar con tus amigos del barrio, eso no se ve.”

“Contame un poco de tu trabajo en el tiempo de la pandemia”

“Al principio estábamos con mucha incertidumbre, miedo, inseguridades. Costó adaptarnos, todo esto de las reuniones por Meet, por Whatsapp, creo que fue un cambio para todos, un cambio importante. Yo rescato, que el grupo de trabajo, es un grupo unido. Si bien, al principio tuvimos todo esto que te digo, miedo, incertidumbre, pero entre todos lo pudimos sortear. Nos llevó un tiempo encontrar la forma, primero de encontrar un tiempo para conectarnos nosotras, después de conectar con las familias. Pero lo pudimos sortear bastante bien”.

¿Cómo fue ese momento inicial de la irrupción de la pandemia, qué significó para vos?

“Me parece que estuvo muy mal manejado desde el gobierno. Yo tuve mucho miedo en lo personal, no de enfermarme yo, sino de enfermar a mis familiares, sobre todo a mis viejos. Todo eso llevaba a que nos cueste comunicarnos entre nosotras como escuela, porque cada una tenía sus miedos particulares y, a la vez, no sabíamos cómo organizarnos para llegar a las familias. Me parece, te repito, lo pudimos sortear y salir adelante. Si bien al principio fue un impacto terrible, parecía de ciencia ficción salir a la calle, todo. Fue muy largo, y nos costó también porque teníamos miedo, no teníamos información, nadie sabía para dónde salir. Pero creo y estoy convencida, de que como institución pudimos salir adelante. No creo que todas las escuelas hayan funcionado igual”.

¿Qué me dirías del jardín en contexto de pandemia?

“El jardín también nos costó organizarnos en cómo iba a ser la modalidad, este jardín gracias a Dios tiene un nivel socioeconómico medio-alto y los padres entendieron cuál es la función del nivel y todos tenían algún dispositivo electrónico y gracias a eso pudimos seguir conectados con la familia. Muy pocas familias se perdían o desaparecían, pero con un llamado de la maestra lo podíamos volver a recuperar y así se pudo tener una trayectoria medianamente regular”.

¿Cómo fue lo del contacto, que vos mencionás, en este nivel?

“Conversando con las docentes, que siempre rescatamos esto de lo gestual, del beso, del abrazo, de lo corporal, éramos conscientes de que en ese momento no se podía y por eso propusimos el tema de los videítos, que las docentes les manden a los chicos, o tengan alguna conversación por Meet, o algún audio que a ellos los haga sentir más cerca de la maestra, era la única forma que teníamos. Creo que funcionó, porque teníamos respuesta de los chicos sino creo no la hubiésemos tenido.”

¿Qué decían los chicos?

“Un montón de cosas, decían ¡Seño, cuándo se va abrir el jardín, te extraño! Extrañaban los juegos, las familias también extrañaban, estaban super agradecidas. Creo que todas esas respuestas fueron un incentivo para seguir manejándonos de la misma forma, respuestas positivas que nos hacían seguir el mismo camino”.

¿Vos que extrañabas del jardín?

“¡Venir! El contacto con las docentes, con las familias, con los chicos ¡Verlos! Cara a cara, me parece que no es ni parecido a lo que se vive siempre en el jardín.

¿Cómo fue el regreso a la presencialidad?

“Para mí fue como un paréntesis, y después volvimos y enseguida nos volvimos a adaptar, no es que costó y que las maestras no querían volver. Al contrario, creo que todas estábamos convencidas de que había que volver y todas queríamos volver. Aparte era menos trabajo venir que hacer todo por internet, de todos los que escuché fue esa la conclusión. Con la modalidad virtual, en pandemia, eran las veinticuatro, los siete días, no había un corte porque no había horarios, era todo el día contestándole a las familias, también era desorganizado. Volver nos sirvió para volver a la rutina, para tener tiempo para otras cosas, personales, cada uno y aparte el contacto con los chicos. Todas estuvieron de acuerdo que era mejor volver que el contacto en la virtualidad. Y los chicos al volver estaban felices, las familias también, algunas familias tuvieron mucho miedo de que los chicos se contagien en la escuela, sobre todo aquellos que tenían familiares con alguna patología y esos chicos siguieron faltando a la escuela y nos comunicamos con ellos por Whatsapp, sino de todos los otros tuvimos una respuesta favorable, empezaron a venir.”

¿Hubo continuidad en la presencialidad, tuvo interrupciones?

“En el año 2020, todo ese año, no hubo presencialidad. En el 2021 comenzaron a venir los chicos en burbujas, una semana venían y otra hacían virtual e iban alternándose. Para las maestras era lo ideal el grupo reducido, para la enseñanza-aprendizaje, pero era una pena porque había un grupo que la semana entera no venían a la escuela, si bien continuaban en la casa, no es lo mismo que la presencialidad. Por lo menos empezamos el contacto físico. En reuniones que se hicieron con padres, en burbuja, las chicas les contaban la importancia del nivel inicial, de la continuidad y las familias respondieron bien. Fue una buena experiencia, se sorteó de la mejor manera posible hasta que a fin de año, más o menos, se llegó al grupo total. Ahí fue un cambio para los chicos, porque no estaban acostumbrados a estar con tantos chicos, decían que no querían tantos amigos. Hasta que se volvió, los chicos son súper flexibles y se adaptan. Costó un tiempo y, después lograron constituirse como un grupo mayor, llevó un tiempo, otra adaptación, pero a fin de año se llegó bien. Este año va a ser presencial, con grupo total, se siguen con los cuidados de distanciamiento, alcohol, ambientes ventilados, pero se apuesta a una presencialidad plena. Es casi como el final del año pasado, en cuanto a los protocolos.”

¿Y lo virtual?

“Desaparece, porque ya van a venir todos los días a horario completo”.

¿Cómo describirías ese tiempo de pandemia?

“Fue una pesadilla, terrible, no me gusta estar en mi casa todo el día. Necesitaba estar acá, en mi trabajo, estar con las docentes. Para mí no es lo mismo, ni una llamada, ni una reunión por Meet que estar. Me parece que se te escapan un montón de cosas, de gestos. El contacto, presencial, es muy importante. Para mí fue malo, así como hay un montón de docentes que no quieren volver a trabajar, que prefieren trabajar desde casa. Creo que ya está, el único ámbito en el que no se quiere volver es en educación ¡Ya está! Todos los niveles tienen que volver a la presencialidad, cuidando los protocolos, pero ya está. Están haciendo vida normal en todos lados, ya hay vacunados, hay que volver. Me parece que es una cuestión más de comodidad que de salud.”

¿A qué te remite la palabra infancia?

“¡Juego!, para mí el juego es la forma que tienen los chicos para compartir, para socializar, para aprender todo tipo de contenido. Los chicos pueden aprender de todo, son curiosos, les gusta aprender, investigar, preguntar. Creo que mediante el juego se puede lograr todo, el juego con una mediación intencionada del adulto mayor. Me remite a la palabra juego”.

¿A qué jugabas cuando eras chica?

“¡A la maestra! Era a lo que más me gustaba jugar. También jugaba al médico, a todo”.

¿Cómo pensás esa infancia?

“¿Mi infancia?”

“A ver...”

“¡Felíz!, con muchos amigos del jardín, vecinos en mi casa, generalmente yo invitaba. Mi casa era el punto de encuentro.”

¿Tenés hermanos?

“No, quizás es por eso. Mi mamá abría la puerta. Siempre había gente en mi casa. Aparte mi mamá nos daba bola, si hacíamos un show la sentábamos en frente, la sentábamos a ella a mirar. Éramos todos hijos de mi mamá. Mi mamá era ama de casa y mi papá viajante así que durante la semana estábamos las dos solas. Será por eso también que venían a mi casa, otros también tendrían papás que trabajaban. Igual se quedaban más durante el día, no tanto a dormir. Después cada uno se iba a su casa. Yo venía a la tarde de jardín, salíamos a las cinco y alguno ya se quedaba en mi casa.”