

INFANCIAS Y JUEGO EN LA PANDEMIA Y LA POSPANDEMIA

EL DESHILACHADO LAZO ESCOLAR



Itzel López Nájera / Aymara Flores Soriano

Coordinadoras



Prólogo de
INÉS DUSSEL

Itzel López Nájera
Aymara Flores Soriano
Coordinadoras

INFANCIAS Y JUEGO EN LA PANDEMIA Y LA POSPANDEMIA

EL DESHILACHADO LAZO ESCOLAR



Corrección y cuidado de edición de Isabel Juvera

Primera edición, 2026

D. R. © Itzel López Nájera y Aymara Flores Soriano (coords.), 2026

D. R. © Universidad Iberoamericana Puebla, 2026
Blvd. del Niño Poblano 2901, Colonia Reserva Territorial
Atlixcáyotl, San Andrés Cholula, Pue., CP 72820, México

D. R. © Universidad de las Américas Puebla, 2026
Ex Hacienda Sta. Catarina Mártir S/N, San Andrés Cholula, Pue.,
CP 72810, México

D. R. © Servicios Editoriales / Editorial Balam, 2026
México

ISBN 978-607-7963-77-6

La presente obra en su conjunto fue dictaminada por pares académicos bajo el método de doble ciego.

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

Impreso en México / Printed in México

Índice

Prólogo <i>Inés Dussel</i>	9
Estudio introductorio <i>Itzel López Nájera y Aymara Flores Soriano</i>	21
Apuntes para pensar (con) el juego: Cuerpo, colectividad y cuidado <i>Lorena Yazmín García Mendoza</i>	67
El básquetbol como estrategia de encauzamiento pulsional en el posconfinamiento: El paso del “berrinche” a la palabra adolescente <i>Itzel López Nájera</i>	103
Leer es un juego (crónica de un juego de lectura pospandemia) <i>Diana Isabel Jaramillo Juárez</i>	137
Subjetividades infantiles escolarizadas: Miedo, tristeza y felicidad en contexto de pandemia <i>Aymara Flores Soriano</i>	157
Semblanzas de autoras	187

Agradecimientos

El equipo agradece a Conacyt (sin *h*) por el primer impulso que le dio a este proyecto mediante un financiamiento Pronaces, así como al Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep), por permitirnos concluir con el mismo y posibilitarnos una estrategia de incidencia que incluye una primera publicación.*

Agradecemos a la Secretaría de Educación del estado de Puebla, su gestión para el acceso al plantel y, sobre todo, a la comunidad escolar, que acogió la iniciativa con afecto y empatía, en especial a la directora del plantel, los docentes, las infancias y las familias de los estudiantes, que se comprometieron en la jornada de investigación e incidencia.

Agradecemos de manera especial el prólogo realizado por Inés Dussel, quien de manera cálida y certera convida a seguir indagando en los caminos transpandémicos, las infancias y los juegos.

Gracias a la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla, por cofinanciar y apoyar la iniciativa.

Gracias también al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas Puebla, por apoyar la investigación.

** Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla? Informe de resultados e incidencia: Retejiendo el lazo escolar. México: Concytep, 2023. ISBN: 978-607-8901-08-1, código identificador del Concytep: C-L-2023-03-41.*

Prólogo

*Inés Dussel**

Quizás alguien se pregunte por qué es necesario otro libro sobre la pandemia y sus efectos en la educación. Al momento de escribir este prólogo, ya han transcurrido casi cinco años desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) clasificó la epidemia del SARS-CoV-2 como pandemia, y el periodo excepcional que vivimos parece haber quedado atrás. Desde entonces, se han publicado innumerables páginas producto de reflexiones surgidas de la investigación, relatos de experiencias y conceptualizaciones filosóficas y éticas sobre lo que nos sucedió en ese tiempo inédito en muchos sentidos. Para algunxs, ya es hora de pasar la página y ocuparse del futuro; para otrxs —entre quienes me cuento—, todavía hay mucho que documentar sobre lo que produjo este acontecimiento; sobre las tendencias y problemas de largo aliento que puso al descubierto, y también sobre las marcas subjetivas e institucionales que dejó en la educación.

Entre los temas que visibilizó la pandemia está el que aborda este libro: la relación entre infancias y juego en las instituciones escolares. Los capítulos de esta obra presentan los resultados de una investigación financiada por el Conacyt (hoy Secihti) y por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep). En el primer momento del proyecto, diseñado en

* Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav).

2019, las autoras se propusieron indagar sobre los juegos infantiles y su vínculo con los contextos de violencia; ante la emergencia del SARS-Cov-2 y el cierre de las instalaciones escolares, el proyecto se reformuló y se orientó a estudiar qué pasó con el juego y las relaciones con los pares tanto en el marco del confinamiento como en el regreso a clases presenciales en 2022. Esta indagación llevó también a mirar lo que sucedía antes de la pandemia y a identificar dinámicas que se encontraban naturalizadas. Esta perspectiva se asocia a lo que Perla Zelmanovich ha nombrado transpandemia, entendida como un “precipitado sincrónico de la triple temporalidad —pre, durante y pospandemia—” (Zelmanovich, 2023: 267). El abordaje diacrónico y sincrónico de la transpandemia no le niega a la pandemia el carácter de acontecimiento que trastocó muchas dimensiones de la vida social y de la subjetividad, pero no quiere encerrarla en la definición de una excepción o anomalía ni negar su inscripción en dinámicas previas o ser negligente respecto de sus ecos en nuestro presente. Considero que uno de los grandes méritos de este libro es acercarse al vínculo entre infancias y juego en las escuelas desde esta triple temporalidad y con un abordaje interdisciplinario, con una fuerte preocupación pedagógica.

En mi lectura, esta obra se asienta en cuatro grandes principios o ideas-guía sobre los vínculos entre infancias y juego en las escuelas. El primero es que la escuela no se ocupa solamente de la enseñanza de los contenidos curriculares sino que allí se aprenden otros saberes valiosos, entre ellos la convivencia con la otredad y las reglas de la vida social. La intuición inicial de la primera investigación quería mirar los efectos de una sociedad violenta en los juegos infantiles, con el presupuesto de que analizar qué sucede en el recreo puede dar pistas sobre las reglas que están operando en concreto entre las infancias, así como sobre los discursos e intervenciones adultos en relación con esos juegos. Éste es un enfoque original que se aborda poco en la investigación educativa en México.

El segundo principio o idea-guía es que el juego tiene una función constitutiva en las subjetividades infantiles. Es allí don-

de se crean posibilidades —ficciones, las llaman las autoras— que permiten asumir nuevos papeles y roles. Es una forma de experimentar con las identidades y los órdenes sociales y de indagar sobre sus límites. Señala Lorena García Mendoza que el juego es un hacer improductivo, con una lógica contraria a la acumulación, la ganancia y el rendimiento que nos traslada a otro tiempo, un tiempo de idas y venidas, de concentración y fuga del mundo real. Así entendido, es un espacio-tiempo de libertad, de creación, de des-orden. Ésta es una lectura que retoma aportes de la psicología educativa, que ha dominado la reflexión sobre el juego en los espacios escolares, pero suma abordajes filosóficos, sociales y culturales que enriquecen la conceptualización del juego infantil.

En relación con este segundo principio, valdría la pena profundizar en algunos de los hilos que proponen las autoras, para indagar sobre esa configuración del juego como “lo propio de la infancia” o incluso como “el trabajo de la infancia”, según apunta el historiador Stephen Kline (1998). En un trabajo anterior, me referí a una serie de fotografías de juegos infantiles de finales del siglo XIX, que muestran escenas de infancias jugando con tranquilidad y naturalidad, todavía no sometidas a la comercialización y la mercantilización por vía de los juguetes, pero ya indicativa de una diferenciación y especificación de las prácticas y los espacios infantiles en los cuales el juego tuvo un rol definitorio (Dussel, 2019a). Esta idea del juego como lo propio de la infancia fue una producción histórica y política y se dio en una configuración sociotécnica específica, muy distinta de la actual. Hoy los juegos están atravesados por las tecnologías digitales y por géneros y lenguajes audiovisuales que apuntalan procesos de subjetivación en los que el individualismo competitivo —ya presente en la modernidad clásica (Macpherson, 1983)— es llevado al paroxismo. Como puede verse en el crecimiento del mercado de las apuestas entre las infancias y las adolescencias, la demanda de autopromoverse y la mercantilización de las interacciones en las plataformas algorítmicas, la contraposición entre juego infantil y la acumulación o ganancia es mucho más tenue

que antes. Son cuestiones a pensar cuando se analiza el juego y su papel en los procesos de subjetivación infantil.

El tercer principio se vincula con la ineludible dimensión afectiva del juego y, en general, de toda la experiencia humana. Esto se aborda especialmente en el capítulo de Aymara Flores Soriano, quien indaga sobre el miedo, la tristeza y la felicidad, en el contexto de la pandemia, a partir de entrevistas sustanciosas con las infancias y con lxs docentes, una preocupación que recorre todo el libro. Las interacciones y las regulaciones del juego y el uso de los patios escolares están atravesados por sentimientos en los cuales predominan nociones como amenaza y peligro, y las formas de cuidado que emergen se vinculan, las más de las veces, con el miedo a que les pase algo mortífero o fatal a las infancias o a lxs adultos encargados de cuidarlas. En menor medida aparecen referencias a la alegría y la felicidad, que son enunciadas sobre todo por las infancias. Darle espesor a esta dimensión, traerla al frente, es otra de las grandes contribuciones de este libro.

El cuarto principio tiene que ver con el valor de las intervenciones pedagógicas, algo que fue parte central del segundo momento del proyecto de investigación. Como lo muestran los capítulos de Itzel López Nájera y de Diana Jaramillo Juárez, es fundamental diseñar y poner a prueba estrategias que permitan ampliar la experiencia de la libertad en las escuelas. En el laboratorio de lectoescritura que organizó Diana Jaramillo y en la recalibración de la estrategia de Itzel López Nájera a partir de las críticas del “niño berrinchudo”, se despliegan casos muy interesantes para repensar las formas de regulación y los dispositivos escolares de intervención. En particular, es muy relevante la reflexión autocrítica de Itzel sobre su propio enojo inicial con la resistencia de un niño a la actividad propuesta por el equipo, así como el relato del proceso que la llevó a desarrollar una escucha más sensible a aquello que emerge en el “berrinche”. Estos casos resultan significativos para quienes trabajan en las escuelas y se enfrentan cotidianamente a situaciones similares. También es muy relevante lo que se analiza a

partir del juego que retoma *El juego del calamar*, la serie de Netflix, y que genera una preocupación tal en lxs adultos que se decide prohibirlo. La intervención que hacen las autoras deviene diálogo con docentes e infancias, en el que se conversa sobre este juego. En ese diálogo surgen alternativas distintas de la mera prohibición, que permiten la creación de reglas menos mortíferas que las de la serie televisiva; en concreto, recuperar el juego de *El zorro astuto*. Esa vía de reflexión colectiva e intergeneracional, más larga pero más productiva que la censura, ayuda a poner de relieve las lógicas del juego y a adoptar una posición ética frente a ella, y también para las infancias, algo que la prohibición no habilita. Las autoras abogan por una intervención que retome los aportes de la clínica, que dé cuenta de la singularidad de los casos y que, a partir de leer la complejidad de cada situación, permita reorientar la estrategia pedagógica para volver a hilar los lazos escolares que aparecen, como dice el título del libro, “deshilachados”, des-enlazados.

Las reflexiones en torno a la necesidad de otras intervenciones pedagógicas sobre los juegos infantiles recuerdan el trabajo de la educadora estadounidense Vivian Gussin Paley. Ella relata que, siendo maestra de kínder, les propuso a sus alumnxs de sala de 5 que iban a guiarse por una regla-prohibición: “No puedes decir que no puedes jugar conmigo”; es decir que quien quisiera sumarse a un juego debía ser aceptado. Después de tres meses de conversación y trabajo pedagógico con sus alumnxs y con los de otros grados sobre las ventajas y desventajas de esta regla, la puso en práctica con el fundamento de que muchxs niñxs manifestaban que los hacía sufrir que lxs excluyeran sistemáticamente de los juegos. Quienes siempre estaban incluidos también tuvieron oportunidad de manifestarse, y dijeron que no querían abrir sus grupos de juego a estxs integrantes precisamente por los motivos por los que lxs rechazaban (por lentxs, porque no hablaban bien el idioma, porque no seguían las reglas, porque no hacían caso) (Paley, 1992). Uno a uno, esos argumentos fueron escuchados y debatidos entre todos los miembros del grupo, y finalmente se acordó que harían la prueba por un

año. Fue sorprendente que lxs niñxs de tercero de primaria dijeran que ellxs ya estaban grandes para hacer esa experiencia, que ya estaban “arruinadx”, pero celebraron que lxs de sala de 5 fueran educadx con mejores reglas. Vivian Gussin Paley terminó el relato en el momento en el que empezaba la experiencia, sin despejar la duda de qué pasó una vez que se impuso esta nueva regla de convivencia, y dejó abiertas algunas preguntas: ¿Puede decretarse la aceptación y la tolerancia? ¿Convertir la aceptación en una regla obligatoria mejora la convivencia o nos hace mejores? Esas preguntas no tienen respuestas claras pero, en todo caso, lo que muestra el trabajo de Paley es que lxs educadores tenemos la responsabilidad de intervenir en otras direcciones distintas de las instituidas; construir reglas más inclusivas; someterlas a discusión democrática y revisarlas cuando sea necesario. Más allá de cómo haya resultado la experiencia, el camino recorrido, el diálogo, el debate sobre las reglas constitutivas del juego y la posibilidad de experimentar con otras reglas, habrá sido valioso en sí mismo para esas infancias.

En lo que resta de este prólogo, y con el mismo ánimo de buscar nuevas posibilidades de intervención en este presente, quiero detenerme en una escena inquietante que se repite en varios capítulos del libro, que además hemos observado en otras investigaciones en escuelas de la Ciudad de México (Contreras Campos, 2025; Patiño Alcívar, en curso). Me refiero a la decisión de muchas escuelas de prohibir que se corra en los patios y de segmentar su uso según el grado y el género. Los patios, que emergieron en la arquitectura escolar como espacios para jugar y liberar energía y contrarrestar la supuesta inactividad física propia del aula (Dussel, 2019b), aparecen actualmente como lugares con ordenamiento y jerarquía tanto o más rígidos que el aula, configurados por el temor y el miedo de que algo malo pase. Sumo otro ejemplo a los que cuentan las autoras: en una escuela primaria de la zona oriente de Ciudad de México, pudimos observar, no sin estupor, que se les pide a lxs estudiantes que salgan al recreo con sus sillas y se sienten de forma ordenada para comer su lonche (Contreras Campos, 2025). En estas escue-

las, el patio ofrece un paisaje muy distinto del que solíamos ver en años anteriores: es casi una extensión del salón de clases: sedentario y jerárquico. También hay que decir que esto genera una gran presión para lxs docentes de cada grupo, quienes tienen que mantener el control de los cuerpos en un espacio mucho más grande y a contramano de las expectativas de interacción menos regulada en los patios escolares.

La prohibición de correr en el patio tiene que ver —según manifiestan docentes y directiva— con evitar que las infancias se lastimen. Como señala Itzel López Nájera, en la escuela donde ella investigó, esta norma se derivó de un accidente sufrido por un estudiante, que le causó una fractura. Según Itzel, de esa situación particular se erigió una norma general alienante, que no permite que las infancias rompan con o se separen de una nominación que lxs encasilla como peligrosxs, débiles, necesitadxs de una hipervigilancia y protección, incapaces de autonomía y de una forma de interacción que les dé mayor libertad.

Como ya se dijo, esta prohibición de correr en los patios escolares se ha generalizado en muchas escuelas primarias y secundarias, y no siempre tiene que ver con que haya habido episodios concretos de accidentes. Lo que dicen lxs directivxs y lxs docentes entrevistadxs es que la prohibición y la regulación estrictas son la mejor manera de gobernar las escuelas en un contexto en el que sienten que su autoridad ha declinado y que están cada vez más exigidxs. En esa perspectiva, el miedo a la sanción disciplinaria por un accidente dentro del establecimiento y el temor al reclamo de las familias se conjura con la búsqueda de un control férreo que evite cualquier riesgo. En la fundamentación de esa estrategia prohibitiva, no aparecen consideraciones pedagógicas sobre cómo esta regulación del patio ayuda a lograr un mejor clima de trabajo o mejores aprendizajes: lo que importa es acotar el peligro al que lxs adultxs se sienten expuestxs cotidianamente.

Algo similar puede decirse de la decisión de segmentar el uso del patio por grado y por género, sobre todo para los grados superiores de primaria. El encuentro entre los cuerpos genera te-

mor, y eso se resuelve separándolos. Como dicen las autoras, el patio escolar estaba “fragmentado, seccionado, jerarquizado, generizado” desde antes de la pandemia, pero con el principio de la “sana distancia” entre los cuerpos, esto se incrementó aún más. Lorena García lo describe de una manera muy aguda: “Para la comunidad escolar el distanciamiento físico entre pares y el constreñimiento de la movilidad en espacios comunes, en este caso, el patio escolar, eran ya normas introyectadas como prácticas de ‘cuidado’ individual desde antes de la llegada del coronavirus”. Como se puede ver, el cuidado no es ajeno a estas prácticas, pero aparece subsumido en el miedo y la amenaza como organizadores de la vida escolar.

Creo que hay algo profundamente inquietante en una escuela que no permite correr ni jugar, que les teme a los encuentros entre los cuerpos, que se siente tranquila cuando los cuerpos están quietos y bajo control, y que no se pregunta por el costo subjetivo e institucional de esas decisiones. Habría que preguntarse de dónde viene, con qué se vincula, cómo se sostiene esa voluntad de controlarlo todo, pregunta que no debería responderse solamente desde la crítica al autoritarismo escolar, que deposita la culpa en docentes y directivxs sin interrogar las configuraciones institucionales que organizan esas prácticas o las alianzas sociales que las sostienen. Probablemente sea necesario indagar en las formas históricas como se constituyó la escuela en este contexto; en el valor que tomaron el control y el orden —entendidos muchas veces como silencio y obediencia—; en las instituciones mexicanas y en el miedo extendido a los cuerpos y las sexualidades de las infancias y las adolescencias. También habría que profundizar en el peso creciente de la burocratización y del control “desde arriba”, que compensa la debilitada capacidad administrativa del Estado —confrontado por una economía globalizada, la violencia y el control territorial del narco y sus propios límites de gestión— con formas más ritualizadas y centralizadas de vigilancia y monitoreo (Lomnitz, 2022). Es como si, a su menor capacidad concreta de regular la sociedad; a su creciente ineffectividad, este Estado de nuevo tipo respondie-

ra con ruidosos gestos y declamaciones de soberanía y de poder. Probablemente quien mejor encarna y reproduce esos gestos ampulosos es la burocracia estatal, que quiere ejercer un control férreo sobre todo; entre otras cosas, porque es la primera a la que se culpa cuando nada sale como se pretende.

No sobra decir que el control férreo para evitar el peligro es una tarea imposible en sociedades complejas como la que habitamos, con múltiples demandas e incertidumbres, atravesadas por la violencia, la impunidad, la injusticia, pero también por el anhelo de más igualdad y felicidad, como lo señala Aymara Flores. La vida misma es incertidumbre, y —como decía Freud— la experiencia humana está marcada por varios malestares imposibles de eliminar plenamente: la finitud humana, la pequeñez de la existencia humana frente a la magnitud del cosmos, y la discriminación y diferencia con otros seres humanos, que siempre conlleva desencuentros y decepciones. Reconocer la imposibilidad de eliminar ese malestar no implica renunciar a intervenir; antes bien, como señala Zelmanovich (2023), es a partir de aceptar esa imposibilidad de resolver plenamente el malestar y gobernar la incertidumbre como pueden inventarse las posibilidades para abordarlo. Esta apertura de nuevas posibilidades es lo que muestran los casos que se presentan en este libro. Si las autoras se hubieran quedado con la frustración ante el berrinche del niño que se queja por lo aburrido del juego; si hubieran asumido que no hay vínculo entre las infancias y la lectura por fuera del marco curricular; si se hubieran plegado a la prohibición de *El juego del calamar* sin abrir sus lógicas; si no hubieran insistido en profundizar en las percepciones infantiles, mucho de lo que se relata en estas páginas no tendría lugar.

Cierro estos comentarios iniciales con una invitación a leer los trabajos de estas investigadoras y agradeciendo que le hagan espacio al juego en la reflexión sobre la escuela y las infancias, porque ello permite desplegar algunos nudos problemáticos muy relevantes para la vida escolar. Jacques Rancière dice que la emancipación puede ser un modo de “crear en el seno del orden normal del tiempo un tiempo otro, una manera diferente de

habitar el mundo sensible en común [...] una manera de vivir en el presente en un mundo otro, tanto o más que de preparar para el mundo que vendrá” (Rancière, 2017: 31-2). Donde él dice emancipación, podría hablarse del juego como ese espacio-tiempo que permite otra experiencia del presente, del aquí y ahora, así como de un mundo otro, ojalá que más amoroso, más inclusivo, más ético. El juego así entendido podría ser parte de una experiencia o una forma de habitar lo escolar diferente, que enseñe a resistir las lógicas violentas de nuestro presente y a procesar los miedos y las inquietudes desde una mayor solidaridad y generosidad colectiva e intergeneracional. Creo que este libro ofrece numerosas pistas para afirmar estas otras formas del juego infantil, y deseo que encuentre muchxs lectores interesadxs en explorar y crear esas nuevas posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Contreras Campos, Z. (2025). *Entre lavarse las manos y hacerse cargo. Cuidado, descuido y autocuidado en una escuela primaria pública*. Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN.
- Dussel, I. (2019a). “Fotos encontradas en el archivo Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, finales del siglo XIX). *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 10, pp. 51-129. DOI: 10.5944/hme.10.2019.22962
- (2019b). “El patio escolar, de claustro a “aula al aire libre”. Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920”, *Historia de la Educación. Anuario*, 19(1):28-63.
- Kline, S. (1998). “The Making of Children’s Culture”. En H. Jenkins (ed.), *The Children’s Culture Reader* (pp. 95-109). Nueva York: New York University Press.
- Lomnitz, C. (2022). *El tejido social rasgado*, conferencias en El Colegio Nacional. México: Ediciones Era.

- Macpherson, C. B. (2005). *La teoría política del individualismo pose-sivo. De Hobbes a Locke*. México: Editorial Trotta.
- Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Patiño Alcívar, I. (en curso). *Traducciones y recalibraciones de dos programas de educación ambiental en México. Pensando la educación y El poder en contexto*. Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN.
- Raiter, A. (2021). "Variación lingüística e identidad". En A. C. Menegotto (coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (pp. 95-110). Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Rancière, J. (2017). *En quel temps vivons-nous? Conversation avec Éric Hazan*. París: La Fabrique Éditions.
- Zelmanovich, P. (2023). "Hacer andar las experiencias educativas". En Y. Molina y P. Zelmanovich (coords.), *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes* (pp. 267-269). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Estudio introductorio

*Itzel López Nájera y Aymara Flores Soriano**

El 5 de mayo de 2023, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el fin de la pandemia relacionada con la enfermedad Covid-19. Aunque en términos cronológicos la emergencia sanitaria duró un poco más de tres años, su impacto, tanto a corto como a largo plazo y en todas las dimensiones de la vida social, está en proceso de comprensión.

El libro que aquí presentamos busca abonar a la reflexión y al conocimiento de una parte importante de ese entendimiento: la experiencia del confinamiento, el cierre de escuelas y los primeros meses de regreso a clases presenciales de un grupo de infancias de una escuela primaria de la ciudad de Puebla, México. Los argumentos de los capítulos que lo integran fueron entretejidos a partir del análisis profundo de experiencias particulares infantiles, para lo cual utilizamos metodologías cualitativas cuyo propósito fue abarcar vivencias y testimonios que nos permitieran abrir el panorama de cómo acomodan y crean mundo los sujetos; en este caso, el infantil-escolar en tiempos pandémicos. Cabe señalar que esta obra tiene un anclaje de mediana data, pues la vinculación con la comunidad escolar inició a partir de una investigación de alcance nacional enmarcada en una convocatoria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (ahora Conahcyt) de 2019.

* Universidad Iberoamericana Puebla y Universidad de las Américas Puebla.

En este capítulo presentaremos una síntesis de ese proyecto de investigación antecedente, pues gracias al diagnóstico emanado de él y a la relación establecida con la comunidad escolar, pudimos diseñar y orientar la investigación y la incidencia, de las que obtuvimos los hallazgos para la realización de este libro. En un segundo momento, estableceremos un análisis del impacto de las estrategias educativas a distancia, que el gobierno federal y los gobiernos locales llevaron a cabo para continuar las actividades escolares, ahora en el ámbito doméstico, mientras que las escuelas permanecieron cerradas. La fuente que utilizamos para el análisis fue la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED) 2020, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). A la indagación sobre el impacto de la pandemia en el ámbito educativo, sumamos noticias y artículos periodísticos relevantes que aportaron datos útiles para la discusión, con el objetivo de entender las experiencias infantiles más allá de los aprendizajes curriculares. En un tercer apartado revisaremos la literatura académica publicada durante los primeros dos años de la pandemia, cuyas preguntas de investigación apuntaban a aportar hallazgos disciplinares en el ámbito de la escolarización. Como veremos, gran parte de esos estudios, debido a la urgencia de entender la realidad vivida en el momento y a las condiciones de distanciamiento social, fueron de corte cuantitativo y pretendían dar cuenta de experiencias generalizadas. Terminamos esta introducción con una síntesis comentada de los cuatro capítulos que componen la obra.

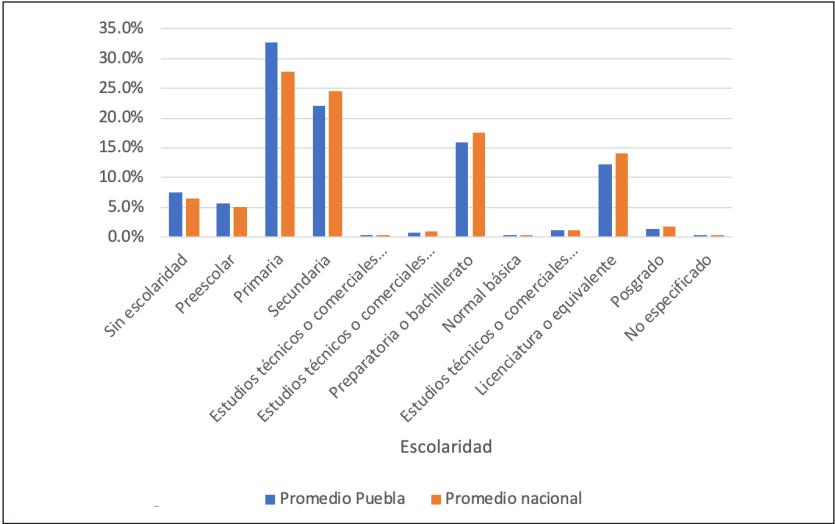
EL JUEGO ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA: DE LA INVESTIGACIÓN A LA INCIDENCIA

Para comprender cómo les afectó el cierre de los centros escolares a las infancias de la escuela en la que desplegamos nuestra incidencia-investigación en Puebla, es necesario delinear el contexto educativo regional, nacional y local antes y durante la pan-

demia. Partimos de la idea de que las experiencias situadas están inmersas en dinámicas locales que reconfiguran y son reconfiguradas dialógicamente por las inercias y las tendencias que trascienden los territorios nacional y regionales, así como los tiempos prepandémicos y pandémicos. Para 2019, la región de América Latina y el Caribe tenía una tasa promedio de pobreza de aprendizaje —a los 10 años unx infancia no puede leer y comprender un texto de complejidad simple— de 52%, y, según estimaciones de la UNESCO y el Banco Mundial, después de 2022 esta cifra subiría a 70% (World Bank *et al.*, 2022: 9). Aunque en México la tasa fue inferior en casi 3 puntos (47.6%), comparada con la región, cabe resaltar que 2.2% de lxs estudiantes de entre 3 a 29 años (740 mil) no terminaron el año escolar 2019-2020 y, para el siguiente ciclo escolar, la matrícula cayó 9.6% (5.2 millones de estudiantes de entre 3 y 29 años no regresaron a la escuela) (Hevia *et al.*, 2022: 2).

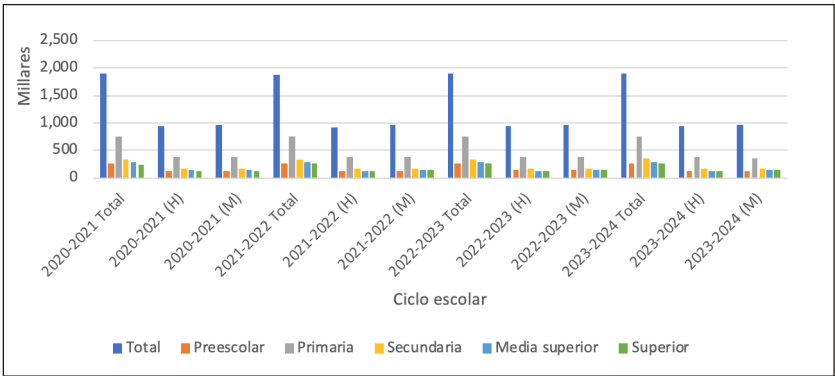
Para 2020, el estado de Puebla contaba con una población de 6 583 278 habitantes (52% mujeres, y 48%, hombres), que representaba 5.2% de la población nacional. Según el Atlas de los Servicios Educativos de Puebla, elaborado por la Secretaría de Educación Pública federal, el grado promedio de escolaridad es de 9.3 años (lo que equivale a un poco más de tercero de secundaria), y el analfabetismo, de 6.6% (SEP, 2023: 394). Los datos levantados en el Censo de Población y Vivienda del mismo año (INEGI, s.f.) indican que en esta entidad federativa 90.1% (973 929) de la población total de 6 a 14 años sabe leer y escribir, ligeramente por encima del promedio nacional (89.9%: 17 554 529). Sobre la asistencia escolar, tenemos que de la población total de tres años y más (6 238 582), 29.9% asistía a la escuela en 2020, por encima en más de un punto de la cifra nacional (28.2%). Abrimos estas cifras por grado de escolaridad en la gráfica 1.

GRÁFICA 1
COMPARATIVO DEL PROMEDIO NACIONAL Y DEL ESTADO DE PUEBLA.
POBLACIÓN DE 3 AÑOS Y MÁS CON ALGÚN GRADO ESCOLAR, 2020



FUENTE: Elaboración propia con base en INEGI (s.f.).

GRÁFICA 2
ALUMNOS MATRICULADOS EN EL ESTADO DE PUEBLA,
POR CICLO ESCOLAR Y EDUCATIVO (2020-2024)



FUENTE: Elaboración propia con base en INEGI (s.f.).

Como podemos ver, la mayor parte de la población se concentra en primaria, seguido de secundaria, dato que se explica por la alta cobertura escolar de primaria tanto en el nivel nacional como en el estatal. Según la SEP, para el ciclo escolar 2021-2022, el estado de Puebla tenía una cobertura de 103% en primaria; tasa neta de escolarización de 96.9%; eficiencia terminal de 96.8%; reprobación de 0.1% y abandono escolar de 1.1% (SEP, 2023: 394). En la gráfica 2 se muestran las cifras para esta entidad federativa si tamizamos la estadística de la matrícula escolar por ciclos de 2020 a 2024. En números absolutos, podemos ver que de 2020 a 2024, la matrícula escolar en el estado de Puebla disminuyó en el nivel primaria, de 764 843 alumnxs inscritos en el ciclo 2020-2021 a 745 632 en 2023-2024. La tendencia nacional cambió de 13.6 millones a 13.1 millones, para los mismos ciclos, tal como lo registró el INEGI en el cuadro 1.

CUADRO 1
ALUMNXS INSCRITOS, POR NIVEL EDUCATIVO
Y CICLO ESCOLAR (2020-2024)

<i>Ciclo escolar</i>		<i>2020/2021</i>	<i>2021/2022</i>	<i>2022/2023</i>	<i>2023/2024</i>
<i>Nacional</i>	Inicial	196 861	190 740	217 391	225 404
	Preescolar	4 328 188	4 153 558	4.334 938	4.243 279
	Primaria	13 677 465	13 464 469	13 345 969	13 154 354
	Secundaria	6 394 720	6 305 013	6 210 924	6 284 377
	Media superior	4 985 005	4 861 091	5 003 087	5 103 342
	Superior	4 030 616	4 004 680	4 032 931	4 051 691
<i>Puebla</i>	Inicial	4 532	3 920	5 178	5 630
	Preescolar	261 408	256 028	271 589	264 917
	Primaria	764 843	749 740	751 723	745 632
	Secundaria	343 687	337 035	337 866	346 095
	Media superior	286 217	275 548	276 283	281 412
	Superior	245 577	259 521	262 342	266 206

FUENTE: INEGI (s.f.).

Además, la estadística oficial relacionada con el número de escuelas y docentes en Puebla muestra que hubo un ligero aumento en los planteles educativos para primaria, de 2021 a 2023, pues en el ciclo escolar 2021-2022 había 4 628, y para el de 2023-2024, teníamos ya 4 641, siguiendo, nuevamente, la tendencia nacional (de 95 855 a 96 449 para los mismos ciclos) (cuadro 2).

CUADRO 2
ALUMNXS INSCRITOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y CICLO ESCOLAR
(2020-2024)

Nivel educativo		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
		Maestros	Escuelas	Maestros	Escuelas	Maestros	Escuelas
Nacional	Total	2 017 682	255 537	2 030 790	256 383	2 045 91	258 193
	Inicial	9 182	448	9 988	4 979	10 327	5 033
	Preescolar	227 163	87 038	229 972	87 185	231 471	87 807
	Primaria	567 929	95 855	571 832	96 005	571 986	96 449
	Secundaria	405 361	40 963	412 559	41 522	417 953	42 246
	Media superior	412 956	20 886	412 151	20 759	418 165	20 717
Puebla	Superior	395 091	5 847	394 288	5 933	395 689	5 941
	Total	98 434	14 280	98 636	14 274	98 980	14 339
	Inicial	224	156	296	159	411	167
	Preescolar	12 712	4 856	12 994	4 866	12 998	4 879
	Primaria	28 938	4 628	29 125	4 626	29 096	4 641
	Secundaria	19 917	2 467	20 198	2 474	20 522	2 510
	Media superior	17 528	1 820	16 739	1 793	16 865	1 784
	Superior	19 115	353	19 284	356	19 088	358

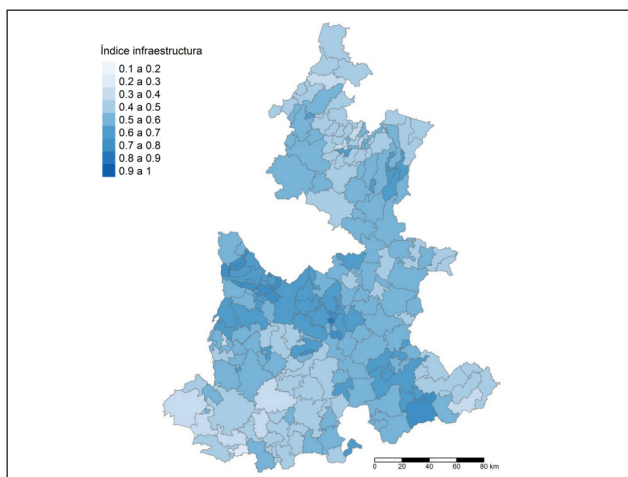
FUENTE: INEGI (s.f.).

Puebla capital, donde realizamos la incidencia-investigación, es uno de los 217 municipios que conforman la entidad federativa del mismo nombre. En el nivel nacional, ésta se ubica en el centro-oeste y ocupa una extensión territorial de 34 310 km². De los 7 344 645 millones de hablantes de lenguas indígenas en México, 52.9% son mujeres (52.9%), y 47.1%, hombres. 3.07% de esta población vive en Puebla (Consejo Estatal de Población, 2022: 8-10).¹ La población de 3 a 5 años que asiste a la escuela en el

¹ Según los registros estatales, en Puebla se habla náhuatl (73.61%), totonaco (16.92%), mazateco (2.95%), popoloca (2.55%) y mixteco (1.34%) (Coespo, 2022: 9).

nivel preescolar en 2020 oscila entre 70 y 80%. Se incrementó a 95 y a 100% la población de 6 a 12 años, pero disminuyó en cinco puntos entre quienes tenían de 12 a 14 años. Además, nuevamente —siguiendo las tendencias estatal y nacional—, la población de 15 a 17 años asistió sólo en 80% a 90% (SEP, 2023: 395-398). En cuanto a los indicadores de infraestructura escolar, que mide, según la Secretaría de Educación federal, acceso a agua potable, electricidad, computadoras, Internet, lavabo de manos, infraestructura adaptada y materiales adaptados en los centros escolares, tenemos que la mayoría de las escuelas poblanas lograron un indicador de 0.8 a 0.9 (el valor de 1 representa que se cumple con todos estos criterios de infraestructura). Por lo que pudimos percatarnos en las observaciones *in situ*, la escuela estaba en dicho rango. A manera de ubicar geográficamente a lxs lectores, agregamos aquí el mapa de la infraestructura escolar de Puebla, dividido por municipios.

MAPA 1
ÍNDICE MUNICIPAL DE INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA EN PUEBLA,
ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS, CICLO ESCOLAR 2021-2022



FUENTE: Retomado de SEP (2023: 400) e intervenido para marcar el municipio de Puebla.

Consideramos importante, por último, incluir un breve comentario sobre la percepción de seguridad en los entornos urbanos de México. En la Encuesta Nacional de Seguridad Urbana (INEGI, 2021a), se reportó que, en el nivel nacional, las personas mayores de 18 años dijeron que el espacio donde se sentían más inseguras era el cajero automático (75%), seguido del transporte público (68.7%), pero más importante para nosotras, 19.3% de la población consideró la escuela como un espacio inseguro. Este último dato, si bien no explica la percepción del potencial riesgo físico del patio escolar que la comunidad escolar en Puebla nos comunicó para justificar la vigilancia y el control de los cuerpos infantiles durante el recreo, sí nos permite situar dicha percepción en un marco de referencia compartido mucho más amplio.

Creemos —tal como lo han planteado Trujillo Reyes, García Mendoza y Dussel (2024: 77)— que en México existe una percepción generalizada de la “hostilidad de la vida pública urbana y rural [por lo que existe] una búsqueda de refugio en la esfera privada”. Y, de la mano de la explicación de estas autoras, nos sumamos a su noción de que dicha percepción está relacionada con un debilitamiento de las instituciones estatales, que han incumplido con salvaguardar los bienes comunes públicos, así como con la filtración del crimen organizado en todos los ámbitos de la vida social. Frente al miedo que despierta la percepción de inseguridad en lo público, lo privado, la restauración del orden y la disciplina han emergido históricamente como respuestas que apelan a la jerarquía y la obediencia a la autoridad. En este sentido, hay otro dato revelador de la región que nos interesa resaltar para comprender de manera más compleja dichas aseveraciones: en 2019, antes de la pandemia, el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, International Civic and Citizenship Education Study), elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement), encontró que en América Latina y el Caribe, 7 de cada 10 estudiantes de nivel secundario considerarían justificado un régimen dictatorial si éste asegura crecimen-

to económico y seguridad; aun cuando, por otro lado, dijeron valorar muy alto la paz, el diálogo y la tolerancia a la diversidad (UNESCO, 2021: 16).

El primer acercamiento que tuvimos con la escuela fue a raíz de una investigación más amplia en la que participamos algunas autoras de este libro. Dicha investigación respondió a la convocatoria lanzada por el Conacyt en 2019, para apoyar propuestas que tuvieran el propósito de disminuir y erradicar las violencias estructurales en México. Enmarcado en esta gran tarea, nuestro proyecto se enfocó en diagnosticar cómo las violencias estructurales, sobre todo las relacionadas con carencias sociales y la organización patriarcal de la sociedad, se normalizaban e introyectaban entre las infancias; procesos que, supusimos entonces, se harían visibles a través de los juegos. Para situar esta problemática, planteamos que la escuela sería el espacio propicio que nos permitiría observar los juegos infantiles, sobre todo el recreo escolar. La escala de ese proyecto pretendía abarcar tres entidades, por lo cual seleccionamos la Ciudad de México, Veracruz y Puebla para realizar la investigación.

En el caso de Puebla, pensamos en centros escolares ubicados en regiones azotadas por el crimen organizado y fuera del entorno urbano. Nuestro cronograma de actividades iniciaría una vez formalizado el proyecto con Conacyt, a mediados de 2020. Sin embargo, en marzo de ese año, el gobierno federal, en consonancia con la tendencia mundial, decretó el cierre de los centros escolares como medida de prevención de la propagación del coronavirus, causante de la enfermedad Covid-19, que sería clasificada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Ante la declaratoria de la emergencia sanitaria en el nivel global, la Secretaría de Educación Pública federal implementó la estrategia educativa “Aprende en casa”, con el propósito de mantener las clases, ahora remotas o a distancia, de los centros públicos del nivel básico. Con el propósito de lograr una cobertura nacional, los contenidos didácticos se difundieron a través de la televisión abierta e incluso privada; en cuanto a la pobla-

ción escolar rural e indígena, la SEP desarrolló la Estrategia Radifónica para Comunidades y Pueblos Indígenas, que divulgó materiales sonoros con el apoyo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), radiodifusoras de lenguas indígenas, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Dirección General de Culturas Populares y la Dirección General de Educación Indígena; además, la autoridad educativa federal creó “Aprende en Casa 2.0”, un repositorio digital de materiales y contenidos didácticos disponibles para las comunidades escolares (Amador Bautista, 2020: 141-142).

Aunque ya fue señalado en otras investigaciones, cabe enfatizar aquí que la estrategia nacional educativa fue insuficiente para llevar los servicios a toda la población desde la equidad, pues las desigualdades sociales y económicas prepanémicas en el acceso a la educación se exacerbaban con el cierre de las escuelas (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020; Reimers, 2021; Torres Ramírez, 2021, entre otros). Sin hacerlo explícito en ese entonces, pero motivadas por la idea de no vulnerar más a las infancias con las que desarrollaríamos la investigación, nos aproximamos intuitivamente a estos sujetos considerándolos como agentes constructores de mundo, capaces de incidir en su entorno, no como meros objetos de protección y/o investigación (Corona-Caraveo y Pérez y Zavala, 2023: 5).

Para realizar el proyecto de investigación bajo las nuevas circunstancias, el equipo enfocado en Puebla decidimos reformular nuestra metodología y adaptarla a las condiciones de confinamiento pandémico. Para ello, contactamos a la Secretaría de Educación del estado de Puebla, y con el apoyo de las autoridades del nivel básico, logramos identificar una escuela que se ubicaba en un espacio con alto grado de vulnerabilidad —en consonancia con la delimitación de las violencias estructurales— y cuya comunidad contara con condiciones de conectividad para realizar el acercamiento a distancia con las infancias. Una pri-

maria de la periferia urbana de la ciudad de Puebla cumplía con ambas características. Una vez identificada la escuela, nos contactamos con la directora del turno matutino para solicitar su apoyo y permitirnos “ingresar” al centro escolar de manera virtual. Disposición, acompañamiento y solidaridad dieron forma al vínculo que establecimos con la directora y las profesoras que nos abrieron sus aulas virtuales y que nos dieron entrada para contactar a las y los responsables de familia de las infancias que participarían voluntariamente en esa primera investigación. Acordamos que los encuentros con las infancias serían a través de videollamadas, por lo cual consideramos que la comunicación con las y los niños de quinto y sexto grado serían más apropiadas para realizar los diálogos.

Debido a que el objetivo de la investigación era indagar las formas como las violencias estructurales se filtraban en los juegos infantiles tanto en el espacio escolar como en el extraescolar, les preguntamos a las infancias a qué y cómo jugaban antes de la pandemia; en menor medida, indagamos en los juegos durante el confinamiento. A la distancia, parece que como equipo de investigación nos encontramos entonces en medio de ese hiato que provocó la irrupción del coronavirus y la declaración de emergencia sanitaria (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020: 12), pues nuestra mirada investigativa estaba fuertemente centrada en las violencias estructurales prepandémicas.

Sin embargo, las infancias que compartieron sus respuestas a nuestras preguntas sobre las violencias en los juegos nos fueron guiando a otra reflexión más profunda, que realizada en medio del confinamiento, nos hizo reconfigurar el argumento tanto de la investigación como de la incidencia que de ella emanaría. Lxs niñxs que dialogaron con nosotras a través de las pantallas en los encuentros por Zoom nos comunicaron que, desde antes de la pandemia, el patio escolar era fragmentado durante el recreo, por edades entre los grados de primero a quinto, y por género entre los de sexto; además, existía la prohibición de correr durante el recreo para evitar accidentes y lesiones entre estudiantes. Este viraje en el proyecto reconfiguró nuestra mirada: la escuela

como un espacio prohibitivo para el libre desarrollo del juego se convirtió en el telón de fondo. Así, pasamos de pensar en la posibilidad de encontrar modos violentos en los juegos, a las condiciones limitantes para la actividad misma del esparcimiento.

Si partimos del entendimiento pedagógico del juego como un dispositivo de socialización y formación de subjetividades, en el que las infancias interactúan de manera libre con su entorno (Tamayo y Restrepo, 2017), la información compartida por lxs estudiantes de la primaria nos orilló a reflexionar sobre cómo impactaba la división física del patio escolar durante el recreo en esa libertad de interacción infantil. Para profundizar nuestra reflexión, sumamos a la noción del juego la del recreo y el patio escolar. Fue aquí cuando resultó relevante, para la propuesta de incidencia que diseñamos después, la consideración de las funciones disciplinarias, higiénicas y morales del patio escolar en tanto que espacio físico de vigilancia, control y distribución de los cuerpos que lo ocupan (Scharagrodsky y Southwell, 2015). Las huellas de las preocupaciones morales y religiosas de la pedagogía simultánea de mediados de siglo XIX, periodo de expansión de la escuela graduada (Dussel, 2019: 35), aparecían frente a nosotras en los tiempos prepandémicos del siglo XXI.

Concluimos a manera de diagnóstico, en esa primera investigación, que la fragmentación del patio escolar por grados y la prohibición de correr durante el recreo, ya fuera jugando o no, son normatividades que, si bien contienen la idea del cuidado físico de las infancias y la prevención de accidentes o lesiones, al mismo tiempo coartan y restringen el desarrollo de habilidades de socialización desde la perspectiva de la empatía, la inclusión y el cuidado común, además de limitar la formación de vínculos afectivos cruzados por el deseo de estar juntxs entre diferentes. Estos hallazgos resultaron fundamentales para el diseño de la estrategia de incidencia en contexto posconfinamiento, tal como enunciaremos más adelante.

La investigación auspiciada por el Conacyt tuvo una duración corta, de agosto a diciembre de 2020. Las investigadoras del

equipo de Puebla, sin embargo, continuamos y ampliamos nuestra labor junto a dos colegas más. En noviembre de 2021, con un grupo de investigación consolidado y aún en tiempos de pandemia pero con las escuelas ya abiertas y el regreso escalonado a clases, resonó en nosotras el llamado del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep) para someter una propuesta de investigación e incidencia acorde con las “Líneas de Investigación Aplicada Prioritarias para el Estado de Puebla: Bloque 1, Línea 15. La relación del Covid-19 y la salud mental de niñas, niños y adolescentes, y Línea 16. El tejido social y su relación con la violencia” (Concytep, 2019-2024).

A partir del diagnóstico realizado en la investigación para Conacyt, dialogamos y diseñamos una propuesta que, además de indagar en los juegos durante el recreo en pandemia, nos permitiera incidir en la recomposición del lazo escolar mediante la elaboración de estrategias lúdicas que impulsaran el re-encuentro entre la comunidad escolar, incluyendo a las familias de las y los estudiantes. También procuramos fomentar actividades lúdicas que les permitieran a las infancias reapropiarse del patio escolar fragmentado desde antes de la pandemia y materializar la potencia emancipadora y vital del encuentro de los cuerpos (salvaguardando las medidas sanitarias de la sana distancia y el uso del cubrebocas). Los testimonios infantiles sobre la división del patio por grados y género, sumados a la prohibición de correr durante el recreo, nos hicieron pensar que, para la comunidad escolar, el distanciamiento físico entre pares y el estreñimiento de la movilidad en espacios comunes, en este caso, el patio escolar, eran ya normas introyectadas como prácticas de “cuidado” individual desde antes de la llegada del coronavirus. Titulamos nuestro proyecto de investigación-incidencia “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?”, y lo pusimos en marcha en cuanto pudimos ingresar, ahora sí presencialmente, a la primaria.

De noviembre de 2021 a mayo de 2022, realizamos la investigación-incidencia base para esta obra. Como especialistas e inte-

resadas en temas educativos con un fuerte compromiso ético y afectivo, potenciado por la pandemia, nos interpelaba dar cuenta de cómo estaban jugando las infancias en los recesos escolares durante el regreso escalonado a las clases presenciales. Al plantear los objetivos iniciales de la incidencia, consideramos importante pensar en cómo impactaron las medidas de emergencia sanitarias “Quédate en casa” y “Sana distancia” en las formas lúdicas infantiles. Con el apoyo del Concytep, la Secretaría de Educación del estado de Puebla, la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP), y el personal directivo y docente de la primaria, nos dimos a la tarea de realizar observaciones del receso en el patio escolar y las entrevistas con estudiantes de todos los grados del turno matutino, así como con la directora de la escuela y el colectivo docente.

En nuestras primeras visitas a la escuela, cuando nos presentamos como equipo de investigación frente a la comunidad, salón por salón, notamos en las infancias una vitalidad contenida detrás de los cubrebocas y en cuerpos separados por bancas vacías. También notamos en miradas y risas la felicidad por estar y habitar la escuela, sobre todo cuando les decíamos que íbamos a platicar sobre sus juegos y que después, a partir de lo que nos contaran, elaboraríamos juegos para realizarlos en conjunto en el patio escolar. A la par de las observaciones del recreo y las entrevistas con la comunidad estudiantil y docente, revisamos los lineamientos de las autoridades educativas para el regreso a clases en el contexto de la pandemia y en relación con la convivencia y el recreo, así como las sugerencias de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) para incentivar las actividades lúdicas en el nivel básico.

Con el propósito de fomentar la presencialidad en las escuelas públicas, abiertas en agosto de 2021, la Secretaría de Educación del estado de Puebla publicó el documento “Ruta para incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del estado de Puebla” (Secretaría de Educación del estado de Puebla, 2021a). El objetivo fue establecer los lineamientos que debían guiar las acciones del personal docen-

te, técnico, administrativo y directivo, así como de las familias y las infancias de las escuelas públicas durante el regreso escalonado a las clases presenciales. Las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus durante la convivencia física en los espacios escolares ocuparon una parte importante en dichos lineamientos, pero también se reforzó la idea de que la comunidad escolar debía mantener la presencialidad, pues ésta era una dimensión importante del acto educativo, sobre todo en términos de los vínculos afectivos que sólo presencialmente, durante el cara a cara, podían mediar y potenciar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En ese sentido, el documento oficial resaltó, en su declaración de principios, que los agentes escolares, desde sus diversas posiciones y roles en torno al acto educativo, debían construir ambientes socioemocionales que favorecieran “el bienestar, la seguridad y la aceptación como aspectos clave que permiten el desarrollo pleno del ser” (pp. 1-2). Era comprensible que, después de la experiencia de confinamiento domiciliario y el cierre de escuelas, la autoridad educativa enunciara la relevancia de las dimensiones afectivas y socioemocionales. Sin embargo, poner en marcha esos principios, cuando todavía se sentía el temor a enfermarse durante la convivencia física cotidiana, fue más complejo. Tal sería el caso de la reorganización del recreo en el regreso semipresencial a clases.

La “Ruta para Incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del estado de Puebla” definió claramente cómo debía llevarse a cabo el recreo en las escuelas de nivel básico: sería “escalonado y cauto” (Secretaría de Educación del estado de Puebla, 2021a: 6). En la escuela primaria donde realizamos nuestro trabajo, la dirección escolar estableció que las infancias comerían los alimentos dentro del salón y que el tiempo del recreo en el patio se escalonaría por turnos y grados: primero y segundo serían el primer turno; tercero y cuarto, el siguiente, y, por último, quinto y sexto. Lo “cauto” se interpretó como tener la seguridad de que antes de regresar a clases, las y los estudiantes recibirían una ración de gel antibacterial en las manos y, en la medida de lo posible, que todas y todos utilizaran el cu-

brebocas. La prohibición prepandémica de correr se reforzó junto con la noción de la sana distancia. Como se verá en los capítulos de este libro, esta información fue importante tanto para el diseño y la implementación de la incidencia como para el enfoque que cada una de las autoras aplicó en la interpretación de los hallazgos.

Junto con los lineamientos para fomentar la presencialidad en el regreso a clases, la Secretaría de Educación publicó el Modelo Educativo Híbrido, que reforzó también la idea de la convivencia presencial en los espacios escolares como elemento medular para el desarrollo integral de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) (Secretaría de Educación del estado de Puebla, 2021b). Un punto que nos interesa resaltar es que, al igual que en el documento anterior, la autoridad educativa incorporó principios relacionados con la potencia de los vínculos afectivos. En este caso, enunció los postulados de la ética del cuidado y la participación incluyente como ejes transversales del modelo educativo en la entidad: “La relación pedagógica, en cualquier espacio que se presente, debe promover una práctica solidaria y de responsabilidad colectiva que busque y encuentre el bien común para todos, para uno mismo, para los otros y, sobre todo, para nuestra morada común” (Secretaría de Educación del estado de Puebla, 2021b: 24). La incidencia que realizamos en la escuela primaria se enmarcó explícitamente en ese marco ético y epistemológico.

Anunciamos antes que, para el diseño de la incidencia, también revisamos el cuadernillo “¡Hagamos comunidad! Estrategias de apoyo pedagógico para el inicio escolar. Juguemos con sana distancia”, publicado por Mejoredu en el año 2020. Atraídas por el título del texto, pensamos que las propuestas podrían guiar nuestras estrategias lúdicas ya en el regreso semipresencial a clases. Sin embargo, dado que el documento fue creado y divulgado mientras las escuelas estaban cerradas y que desde las voces oficiales se repetía la recomendación “Quédate en casa”, las estrategias implicaban poca actividad física y estaban más enfocadas en la reflexión individual y colectiva sobre los juegos que se podían realizar en casa y en el entorno familiar más próximo. Aunque consideramos esas propuestas importan-

tes en el momento de su aparición, en el contexto del regreso semipresencial a clases y desde la particularidad de la experiencia del recreo en la primaria con la que trabajamos, consideramos que las estrategias de Mejoredu no resultaban suficientes para el propósito de nuestra incidencia. Sin embargo, recuperamos de este cuadernillo el enfoque de derechos de NNA al declarar el juego como “una actividad fundamental para su desarrollo social, afectivo y cognitivo” (Mejoredu, 2020: 3).

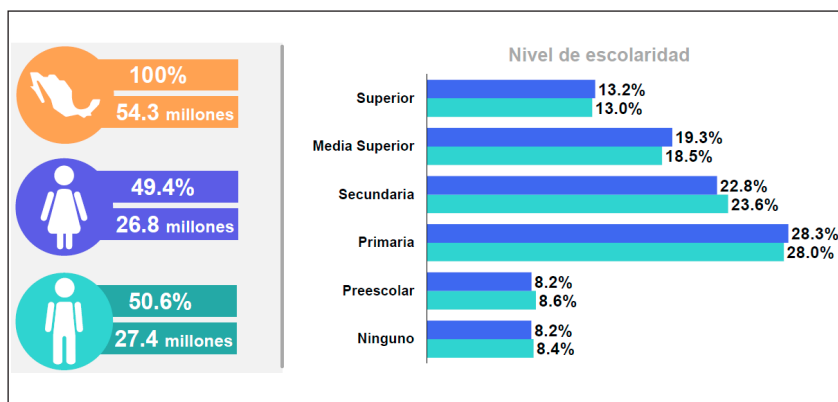
Con los datos recabados y leídos bajo la idea de que la escuela es el espacio físico y simbólico que posibilita el derecho de las infancias, adolescencias y juventudes para “ser amadas, cuidadas y protegidas” (Kaplan, 2022: 78), diseñamos cuatro ejes lúdicos que incluyeron la convivencia física y colectiva entre estudiantes de todos los grados, docentes y comunidad familiar. La incidencia tuvo un doble propósito: por un lado, apoyar a la comunidad a rehabilitar el patio escolar desde un enfoque de la ética del cuidado colectivo en el contexto pandémico y, por otro lado, acuerparnos como investigadoras interpeladas por la solidaridad que la comunidad escolar nos mostró en la investigación previa que llevamos a cabo durante el confinamiento. Partimos del supuesto de que los vínculos socioafectivos escolares suspendidos por el cierre de escuelas debían ser retejidos con el encuentro presencial y lúdico entre la comunidad escolar. Publicamos los resultados de dicha intervención en el informe de resultados “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?” (García, Jaramillo, López, y Flores, 2023).

ECOVIED-ED. LA MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

A continuación presentamos algunas cifras nacionales que nos permiten acercarnos en forma global a la experiencia infantil de vivir/atravesar/sobrellevar el escenario pandémico durante los años 2020-2021. Lo primero que queremos destacar es que, de

las personas escolarizadas durante el periodo de confinamiento, las infancias significaron la población más alta (28% del total), situación que requeriría especial atención, en buena medida, sobre sus condiciones tecnológicas (diagrama 1).

DIAGRAMA 1
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS,
POR SEXO, SEGÚN NIVEL DE ESCOLARIDAD

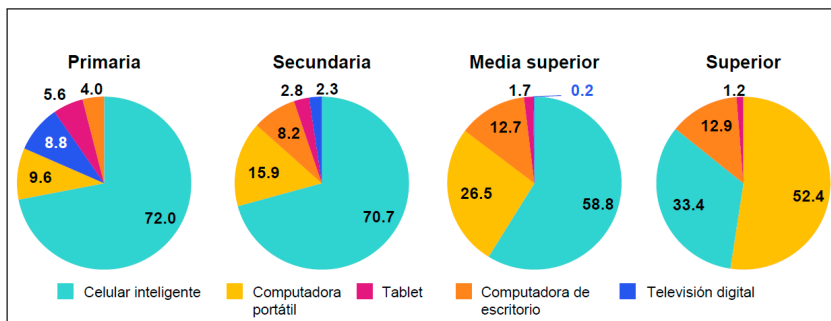


FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED), p. 9.

Como puede observarse, en su mayoría fueron las infancias las que emplearon un celular inteligente para dar continuidad a sus procesos formativos “escolares” a distancia. Esta situación resultó compleja dado que, según el decir de muchos docentes frente a grupo, así como por los datos de nuestras primeras entrevistas virtuales, en cada hogar, un mismo dispositivo debía ser usado por diferentes hermanas y hermanos en condición de escolaridad, acomodando los horarios de uso. Este porcentaje se mantuvo muy similar durante los dos años de confinamiento en los hallazgos de la Encuesta del INEGI (diagramas 2 y 3).

DIAGRAMA 2

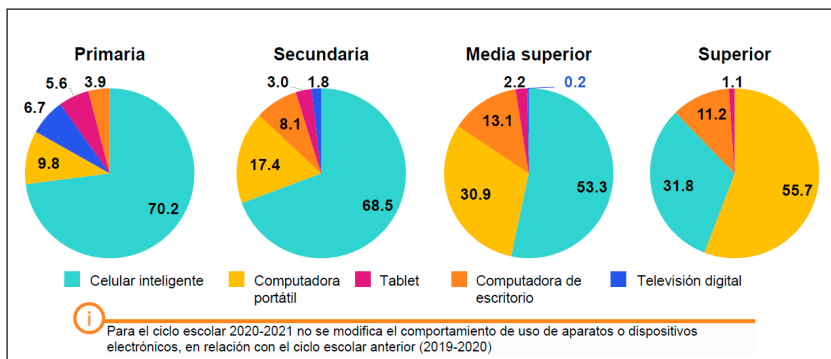
PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS INSCRITA
EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020, SEGÚN DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS
USADOS PRINCIPALMENTE PARA SUS ACTIVIDADES ESCOLARES
O CLASES A DISTANCIA, POR NIVEL DE ESCOLARIDAD



FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED), p. 15.

DIAGRAMA 3

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS INSCRITA
EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020, SEGÚN DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS
USADOS PRINCIPALMENTE PARA SUS ACTIVIDADES ESCOLARES
O CLASES A DISTANCIA, POR NIVEL DE ESCOLARIDAD

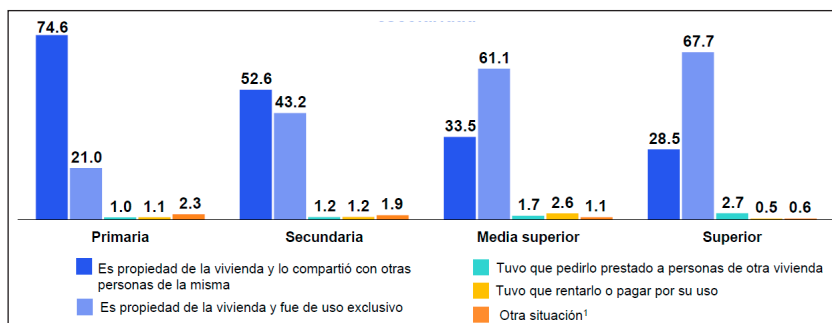


FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED), p. 25.

Compartir el dispositivo inteligente con uno o más integrantes de la familia o que cohabitaron el espacio en el confinamiento, da cuenta de las condiciones en las que se encontraron las personas durante este periodo de la pandemia y permite percatarse de la precariedad de la estrategia de las instituciones, que, paradójicamente, centraron su propuesta en el uso de estos dispositivos (clases síncronas vía Teams o Zoom; clases vía Whats App, y envío de trabajos en Word o en foto vía celular) (diagrama 4).

DIAGRAMA 4

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS INSCRITA EN EL CICLO ESCOLAR 2019-2020, POR EXCLUSIVIDAD DE LOS APARATOS O DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS USADOS PRINCIPALMENTE PARA SUS ACTIVIDADES ESCOLARES O CLASES A DISTANCIA, POR NIVEL DE ESCOLARIDAD

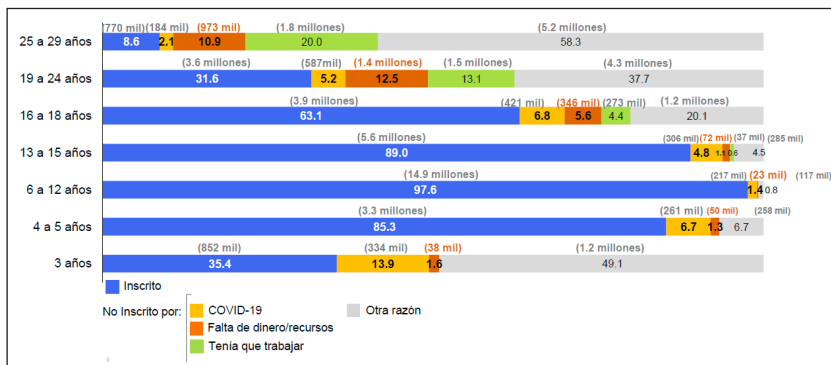


FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED), p. 14.

A pesar de los limitantes mencionados, las infancias de la escuela primaria se mantuvieron como el sector con mayor número de inscritos por nivel educativo, alcanzando hasta 97.6% del total para el segundo ciclo escolar de pandemia, lo cual indica las particulares estrategias exitosas que tanto docentes como tutoras/es primarios pudieron implementar para mantenerlos dentro del circuito escolar (diagrama 5).

DIAGRAMA 5

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS,
SEGÚN CONDICIÓN DE INSCRIPCIÓN EN EL CICLO ESCOLAR 2020-2021,
Y RAZÓN DE NO INSCRIPCIÓN, POR GRUPOS DE EDAD

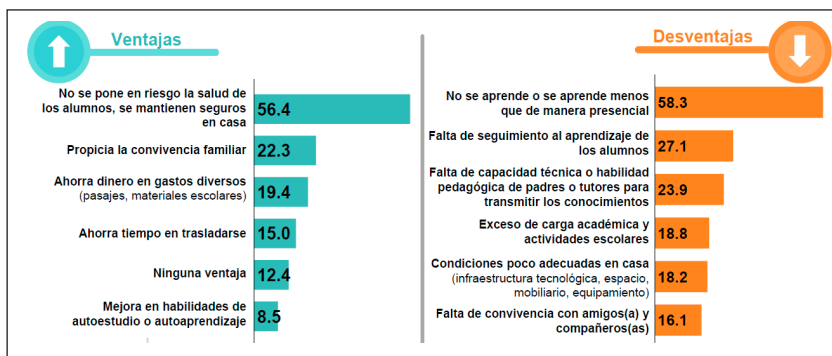


FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED), p. 14.

Sin embargo, la mayoría de las preocupaciones adultas se centraron en el rendimiento y el logro de los “aprendizajes esperados”; en que no abandonaran el ciclo lectivo; en que pasaran de año. Esto se ve reflejado en las políticas de confinamiento, entre las cuales las infancias fueron reducidas a “aprendientes” y se dejaron de lado aspectos de su crecimiento igualmente importantes —o más—, como los afectivos, los lúdicos o los de convivencia con la otredad. En las investigaciones producidas durante esos meses, hubo una cierta prisa (más o menos justificada) por acceder a las grandes cifras que dieran cuenta de lo que ocurría con los sujetos escolarizados; se elaboraron amplios formularios de Google, que ofrecieron panorámicas de la situación, pero poco se indagó sobre las particularidades o se profundizó fuera de las lógicas de las grandes muestras. Sobre todo, hay escasa literatura que toca el tema de las infancias más allá de su carácter escolarizado. INEGI, por ejemplo, desperdició la oportunidad de consultar sobre las dimensiones lúdicas y afectivas en su cuestionario de E-Covid, que recibieron un lugar muy marginal (diagramas 6 y 7).

DIAGRAMA 6

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN INFORMANTE DE 18 AÑOS Y MÁS EN VIVIENDAS CON TELÉFONO Y CON POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS, SEGÚN OPINIÓN SOBRE LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS CLASES A DISTANCIA O VIRTUALES



FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED), p. 32.

DIAGRAMA 7

DESVENTAJAS DE LAS CLASES A DISTANCIA

4.2 En su opinión, ¿cuáles han sido las desventajas de las clases a distancia o virtuales?

(Circule los códigos correspondientes)

- 1 Falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos
- 2 Exceso de carga académica y actividades escolares
- 3 Poco manejo de las herramientas tecnológicas por parte de maestros(as)
- 4 Condiciones poco adecuadas en casa (infraestructura tecnológica, espacio, mobiliario, equipamiento)
- 5 Falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos
- 6 Falta de convivencia con amigos(a) y compañeros(as)
- 7 Falta de activación física
- 8 No se aprende o se aprende menos que de manera presencial
- 9 Otra _____

ESPECIFIQUE

FUENTE: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED), 2020: 10.

Si bien es comprensible que la encuesta se centrara en realizar preguntas relacionadas con lo que supuestamente define la dinámica “escolar”, basada en el impacto de la Covid en el ámbito educativo, es de destacar el corto alcance que el INEGI entiende en cuanto a lo formativo, aspecto que no sólo desdeña los aprendizajes fuera de la dinámica áulica intencional (la formación en otras instancias virtuales o presenciales), sino que asume que esos dispositivos escolares únicamente se centran en el aprendizaje curricular, dejando de lado otros aspectos importantes de las subjetividades infantiles y adolescentes, tales como la socialización, el cuidado individual y el colectivo.

PANDEMIA E INFANCIAS: MÁS ALLÁ DE LA MEDICIÓN

La pandemia global por Covid-19 representó una condición de especial vulnerabilidad para la población infantil, la cual “ansiaba” salir del aislamiento y volver a la escuela. En una nota del 4 de diciembre de 2020,² en la que se reseña el Primer Encuentro Internacional de Niñas, Niños y Adolescentes “Voces en tiempos de la pandemia”, se puede leer que estudiantes de distintas edades del nivel básico afirmaban que lo que más extrañaban de la vida antes de la pandemia era “poder salir de casa, ir a la escuela, jugar con los amigos y ver a los maestros”.

En los casos más acuciantes, el encierro significó violencia doméstica, tal como se muestra en la siguiente nota del diario *La Jornada*³ (diagrama 7), de fecha 6 de diciembre de 2020, en la que World Vision por los Niños, organización humanitaria internacional dedicada a trabajar para que las niñas, los niños y

² <https://www.jornada.com.mx/notas/2020/12/02/politica/ansian-ninos-y-jovenes-salir-del-aislamiento-y-regresar-a-la-escuela/?fbclid=IwAR2D488TOhDTFkxI78Q5LTmbTsla5g12-SSRsQ2xprunrPsH1AF-GhPcZxI> (Consultado el 14/01/21).

³ <https://www.jornada.com.mx/notas/2020/12/04/sociedad/pandemia-deja-a-ninos-sin-cultura-y-otros-beneficios-world-vision/> (Consultado el 14/01/21).

los adolescentes vivan libres de pobreza, protegidas/os y en comunidades sustentables, señaló que “hasta 85 millones de niños y niñas en el mundo están en riesgo de violencia física, sexual y/o emocional, como resultado de las restricciones de movilidad y confinamiento requeridos para controlar las infecciones de Covid-19”. A decir de World Vision, en Latinoamérica, 66% de los niños y niñas que fueron entrevistadas/os percibieron o experimentaron un incremento de la violencia en sus hogares o comunidades a raíz del confinamiento. El estudio también reveló que la pandemia les impidió a cerca de 80% de los niños y niñas, globalmente, obtener su educación.

Las cifras concuerdan con la afirmación de María Padilla Romo y Francisco Cabrera Hernández,⁴ quienes plantean que, a raíz del cierre de las escuelas, las denuncias por maltrato infantil se redujeron, no porque dichas agresiones dejaran de producirse, sino por la falta de acompañamiento adulto en la denuncia de las mismas (por ejemplo, de las y los docentes): “entre niñas, la caída en las denuncias se agranda hasta el 67%, es decir, más del doble que el promedio, mientras que en niños las diferencias de reportes antes y después del confinamiento no son significativas. Esto debido, en primer lugar, a que las mujeres son las más afectadas por la violencia doméstica desde que tienen edad escolar: de cada 100 víctimas de maltrato infantil, 37 son niños y 63, niñas”.

En diciembre de 2020, la Redim resaltó que la pandemia por Covid-19 puso en evidencia la necesidad de prohibir el castigo corporal,⁵ ante el aumento de las denuncias por violencia familiar contra NNA. Tan sólo en ese año fueron atendidos en hospitales 15 455 niñas, niños y adolescentes por violencia físi-

⁴ https://www.animalpolitico.com/2021/01/maltrato-infantil-cdmx-escuelas-cerradas/?fbclid=IwAR0NxA3pea7mmkpeH2PckX7SA3gXikAj1pbN5q7qC_YlZvBXXDHqq2A3gpA (Consultado el 16/02/21).

⁵ <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/12/11/con-el-rechazo-al-castigo-corporal-se-salda-una-deuda-pendiente-con-la-infancia-mexicana-redim-254427.html?fbclid=IwAR3ALSNYDBw7kyunfjQxKlkQ7WI5tWxKWFnmwrLUwXoZgodFef4xJi0XekY> (Consultado el 16/02/2).

ca, psicológica, sexual y económica, o por violencia, negligencia o abandono. Según las “Estadísticas de Lesiones de la Secretaría de Salud”, al cierre de 2020 se reportaron 4 476 casos que corresponden a violencia sexual, de los cuales 92.8% tuvieron como víctima a una niña o mujer adolescente, en tanto que 55.2% de las personas lesionadas menores de 17 años “tuvieron como agresores a familiares o parejas, y 70.6% sucedió en una vivienda”.

La pandemia misma y el confinamiento que ésta produjo presentaron *per se* una situación dislocatoria en la vida de las infancias en el nivel mundial. Cristián Bellei (referido en Ávila, 2021), por ejemplo, señaló que las escuelas debían prepararse para recibir a las infancias y adolescencias, poniendo en el centro las asignaturas relacionadas con las artes y las humanidades, para que, mediante discusiones del habla colectiva, de la reflexión común, la comunidad estudiantil construyera herramientas para acomodar la experiencia de la pandemia como un acontecimiento traumático del cual hay que conversar en colectivo; con ello, postuló el especialista en Educación, antes de priorizar los aprendizajes de conocimientos curriculares en el regreso presencial a las aulas, las escuelas debían sensibilizarse y prepararse para sanar el trauma colectivo ocasionado por la pandemia y las medidas de emergencia sanitaria.⁶ Otra consecuencia del encierro por pandemia fue el uso excesivo y poco regulado de redes sociales, apps y videojuegos por parte de NNA. Respecto a la provisión de dispositivos móviles y el uso de redes sociales, Tonucci⁷ recomienda esperar a los 12 años, ya que las niñas y los niños no están jugando entre ellos, situación agravada, por supuesto, con el confinamiento.

⁶ https://www.litoralpress.cl/sitio/Prensa_Texto?LPKey=.B/s6q7olt.T.Pm.A4k.Gg0.Hye3.O.I.L2.I.Hb6p.Ckc4.C.J.Voa.If0.%C3%96 (Consultado el 16/02/21).

⁷ https://www.uppers.es/estilo-de-vida/vida-familiar/tonucci-pedagogo-juegos-ninos-12-meses_18_2863095052.html (Consultado el 14/01/21).

REVISIÓN DE LITERATURA

Decidimos centrar la búsqueda de la literatura en torno al nodo de interés sobre infancias, juego, pandemia y pospandemia, por considerar que éstos fueron nuestros grandes ejes una vez que se redefinió el proyecto en aquel convulso contexto pandémico y pospandémico. Para ello, presentamos aquí, primero, una revisión hemerográfica, y posteriormente la revisión de artículos y libros con hallazgos de investigación en torno al tema, para así, hacia el final, establecer las coincidencias y distancias con ellos, que servirán para evidenciar la particularidad de nuestro trabajo.

El Primer Encuentro Internacional de Niñas, Niños y Adolescentes. Voces en tiempos de la pandemia,⁸ organizado por más de 23 colectivos y escuelas, convocó a niños y a adolescentes de Michoacán, Oaxaca, Guerrero y la Ciudad de México, quienes expresaron sus preocupaciones y esperanzas. Alumnos de preescolar, primaria y secundaria afirman que lo que más extrañan de la vida de antes de la Covid-19 es, como ya se dijo, “poder salir de casa, ir a la escuela, jugar con los amigos y ver a los maestros”, pero también reconocen que en sus hogares “hay temor, porque podemos contagiarnos, y tristeza porque aún no se acaba la pandemia”.

La pandemia como experiencia traumática para las infancias y las adolescencias, así como sus impactos negativos en la salud mental y las habilidades socioemocionales fueron objeto de discusión pública (Bellei, referido en Ávila, 2021) y de investigación científica. En el libro *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (2020), compilado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, encontramos reflexiones tempranas sobre el significado de la pandemia para

⁸ <https://www.jornada.com.mx/notas/2020/12/02/politica/ansian-ninos-y-jovenes-salir-del-aislamiento-y-regresar-a-la-escuela/?fbclid=IwAR2D488TOhDTFkxl78Q5LTmbTsla5g12-SSRsQ2xprunrPsH1AF-GhPcZxI> (Consultado el 14 de enero de 2021).

efectos escolares y educativos; entre los ensayos se ubica la reflexión de Nicolás Arata, para quien

sin escuelas, sin las oportunidades que éstas habilitan de contar con momentos de simultaneidad para encontrarse, para poner en común, sentir y pensar, para compartir el interés por el mundo y aprender a estar entre iguales, nuestras sociedades serían infinitamente más desiguales de lo que ya son (p. 65).

Coincidimos como equipo en esta importancia señalada por el autor. En el texto titulado “Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna” (IISUE, 2020), Patricia Ducoing realiza un ejercicio temprano de acercamiento a las infancias, que le permite percatarse de las condiciones particulares que enmarcan la posibilidad de “Paula” para continuar estudiando. Mediante una entrevista, la autora se percata de que

Si bien Paula se encuentra viviendo en una zona urbana y, al parecer, es una alumna interesada en aprender, carece de las condiciones materiales para hacerlo; no mantiene relación alguna con la escuela, ni con su maestra, como tampoco con sus compañeros, convirtiéndose en una niña que, durante esta situación excepcional, queda segregada del servicio educativo (p. 63).

El trabajo “Educar en contingencia durante la Covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional” (2021) es resultado de un amplio estudio mixto e interdisciplinario cuyo objetivo consistió en analizar las experiencias educativas de estudiantes y docentes de diversos niveles educativos durante el periodo de contingencia sanitaria. La indagación giró alrededor de tres dimensiones: pedagógica, tecnológica y psicoafectiva. Respecto de esta última, encontramos datos que son pertinentes para nuestra investigación:

En cuanto al riesgo psicoafectivo, algo que caracterizó a esta subdimensión en los estudiantes de primaria fue el nivel de aburrimiento que reportan, a la par de una sensación constante de preocupación

[...] Lo anterior se evidencia a través de los incidentes críticos que narran los estudiantes sobre este tiempo de contingencia, donde mencionan lo aburrido que puede ser estar encerrado en casa, no tener contacto físico con sus amigos ni compañeros, y tener que tomar clases a distancia: “Yo una vez ya me quería morir porque no quería estar aquí, porque ya me había hartado” [estudiante de primaria] (Medina-Gual, 2021: 193).

Considerado como un “riesgo conductual”, se reportó un incremento de 29% en el tiempo invertido en los videojuegos por parte de los estudiantes de primaria de la muestra, lo cual nos indica que las infancias buscaron modos de entretenimiento alternativo a los que les ofrecían la presencialidad escolar y la ocupación del espacio público como medida lúdica ante el encierro obligado.

En “Perspectivas de la educación formal con infancias ante el Covid-19: el contexto de Chiapas” (Plascencia, 2022), los autores se plantearon que, dada la situación de la educación rural en México, era importante indagar en las experiencias docentes de nivel preescolar y primaria, durante la pandemia en dicha entidad, considerando al mismo tiempo que “la infancia en su posición de usuaria de la educación formal depende enteramente de las acciones que los adultos realicen” (p. 311). Mediante una metodología mixta se elaboró un cuestionario en el que se indagó sobre los medios, las herramientas, los dispositivos y el tiempo, para desarrollar la práctica docente y la atención de la niñez. En el cuestionario, además, solicitaron la narración libre respecto de la experiencia docente durante la pandemia; sentimientos; opiniones sobre la educación de niñas y niños; comentarios de los padres y las madres, relacionados con el proceso educativo, y la opinión sobre las estrategias y propuestas de las secretarías de Educación (estatales y nacional), para atender el proceso educativo. En sus hallazgos encontraron que las y los docentes expresaron

Preocupación por la alteración y interrupciones que ha tenido la educación formal a partir de la pandemia, y los efectos que tiene para

la niñez y para sí mismos [...] hay atribuciones de responsabilidad a padres y madres para integrarlos en un modelo educativo formal, sin una formación para tal efecto. Es decir, hay una complejidad para el manejo de contenidos y también para su instrumentación didáctica con las infancias, así como el desistimiento tácito y explícito de la atención de infancias (p. 318).

En “La invisibilidad como problema: primeras aproximaciones a la situación de las niñas y los niños durante la política de confinamiento por la pandemia de Covid-19 en Argentina”, María Jimena Mantilla analiza la concepción de la infancia que subyace en la invisibilidad de las infancias, tanto en las políticas sanitarias implementadas como en la “arena social”. Según la autora, las niñeces constituyen un grupo particularmente vulnerable al encierro, en tanto que se encuentran en pleno proceso de desarrollo físico, psíquico y social, por lo que el aire libre y el movimiento son necesidades fisiológicas en la primera infancia, e impedirles puede tener efectos sin precedentes. El confinamiento por tiempo indeterminado es una máxima difícilmente tolerable para las infancias, quienes apenas se están formando sus imágenes del mundo (2020: 132). El artículo se posiciona como “preliminar”, pues constituye una parte de un trabajo de más largo aliento. Utilizó treinta notas periodísticas que fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido; publicaciones de redes sociales de un grupo de crianza, así como una entrevista a un informante clave. Los hallazgos reflejan la discriminación que “sufre la infancia en los comercios, sumada a la figura del heroísmo como modo de representar socialmente la tolerancia y la aceptación de la cuarentena por parte de los pequeños”, que, a decir de la autora, les restan reconocimiento como agentes sociales con capacidad de interlocución y anulan su condición de sujetos de derecho (p. 137).

En el artículo “Infancias y educación popular en contexto de pandemia: reflexiones sobre experiencias político-pedagógicas con niñas y niños de clases populares”, Rocío Fatyass da cuenta de un proceso de investigación e intervención en el Centro de

Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA), ubicado en un barrio de la periferia de la provincia de Córdoba, Argentina. Es un estudio etnográfico que dialoga con la educación popular, los estudios sociales, de las infancias, y los aportes de Pierre Bourdieu. Los hallazgos refieren que las infancias asumieron el compromiso de mantenerse en las modalidades escolares; manifestaron ser conocedoras de la situación, aunque expresaron desgano ante el trajín escolar; no se desentendieron de esa tarea; se adaptaron a los nuevos calendarios y a las dinámicas institucionales, barriales y familiares; demostraron ser agentes de cuidado (2021: 51-52). La investigación parte de la premisa de que asumir dogmáticamente que las infancias dependen de los (as) adultos(as) invisibiliza su agencia en los análisis sociales e históricos.

Por su parte, Gabriela Magistris (2022), en “Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas”, indaga en un nivel exploratorio de qué manera la matriz adultocéntrica se vio agudizada por la pandemia de Covid-19 y las políticas asociadas a ella, evidenciando cómo se ha potenciado aquella imagen de mundo que no sólo no piensa en las infancias sino que las invisibiliza y condena a los márgenes de la regulación y la vigilancia social. Una forma de violencia simbólica se desprende del mito de “la infancia feliz”, al negar el impacto que las políticas de confinamiento producen en estos sujetos. Es un “bienestar” medido con criterios adultos: “La anulación de los niños y niñas como sujetos sociales y políticos, como sujetos de pensamiento [es] el sostén central de estas formas de violencia simbólica” (p. 169).

El artículo “Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por Covid-19 en Argentina” (Sánchez y Vila, 2022), escrito a varias voces, es un estudio exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo, en el que se indaga sobre la construcción de sentidos y las emociones en torno a la pandemia y la cuarentena, así como las experiencias escolares y de cuidado. La muestra incluye a 68 niñas, niños y adolescentes de cuatro jurisdicciones de Argentina, entre marzo y junio de 2020. Se reco-

lectaron narrativas orales, fotos, dibujos y videos. Relataron cómo reinventaron modos de vincularse, jugar y habitar espacios, erigiéndose como sujetos ético-políticos capaces de cuidar y de transformar su entorno. Entre los hallazgos, resulta significativo que ellos

Extrañan también el rol de la escuela en tanto espacio de vinculación con sus docentes, con amigas y amigos, el recreo en tanto lugar para compartir y desplegar sus propias propuestas, así como también la imposibilidad de realizar los rituales de finalización de ciclo escolar: “Algunos preferimos las clases porque podemos estar con nuestros amigos, pero estar encerrados no nos gusta a ninguno” (Manuel, 10, Río Negro) o “Muchos niños están esperando volver a clases [...] Algunos preferimos las clases porque podemos estar con nuestros amigos” (Manuel, 10, AMBA) (Sánchez y Vila, 2022: 13).

De igual manera, se crearon nuevos modos de distracción y divertimento, como es el caso de las prácticas de comunicación y juego a través de las plataformas digitales (festejos de cumpleaños: el “zoompleaños” y el “coronabingo”) (Sánchez y Vila, 2022: 14).

El informe “Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?”, de Marta Martínez Muñoz, Iván Rodríguez Pascual y Gabriela Velásquez Crespo (2020), muestra resultados de investigación desde la lógica de la “sociología de urgencia” con población infantil (en la que participaron 400 NNA de puntos muy distintos de España). El objetivo fue conocer cómo estaban viviendo la situación del confinamiento, para lo cual, en el séptimo día (21 de marzo), pusieron en marcha una encuesta en línea y una cuenta de Twitter desde la que difundieron su propuesta. Entre los hallazgos, se remarca que “niñas, niños y adolescentes han sido grandes sostenedores de esta pandemia en el ámbito privado; pese a ello, el mensaje que han recibido de forma casi permanente ha sido el llamado a ‘aguantar, resistir y portarse bien’ por parte de los por-

tavoces políticos” (2020: 17). El capítulo 3, “Sin mucho que hacer: ¿Cómo pasan el confinamiento?”, permite conocer que

el pariente con el que conviven más frecuentemente es la madre (en 97.4% de los casos), seguido del padre (82%) y los hermanos (80.4%) [...] la presencia mayoritaria de hermanos, de otro lado, sería probablemente una circunstancia atenuadora del confinamiento para buena parte de esta población, en la medida [en la] que permite el contacto directo con otros niños y niñas dentro del propio espacio del hogar (2020: 33).

El estudio también evidencia que hay una correlación entre nivel de aburrimiento y posesión o no de terraza en el domicilio del confinamiento, lo cual podría indicar que tener un espacio, aunque sea pequeño, para el esparcimiento hizo una diferencia en el confinamiento.

Otro Informe titulado “Las voces de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza y de movilidad humana en Argentina. Efectos del Covid-19 en el acceso a sus derechos”, fue realizado por un amplio equipo de investigación articulado en torno al Colectivo de Derechos de Infancias y Adolescencias de Argentina, apoyado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en el cual se recuperan las opiniones y percepciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza y movilidad humana en Argentina, relativas al ejercicio de su derecho a la salud, la educación, el esparcimiento y una vida libre de violencias en el marco de la pandemia. La metodología empleada abarcó el uso de encuestas, entrevistas y talleres virtuales de discusión, en aras de acceder a la palabra de estos sujetos. En el apartado “Efectos del Covid en el acceso al derecho al ocio y la recreación”, las y los consultados refirieron, en 95%, haber realizado una o más actividades, mientras que 5% respondió que no realiza ninguna actividad de este tipo. Entre las actividades mencionadas con mayor frecuencia en un instrumento diseñado por adultos, están: “juegos de mesa”, “juegos con actividad física” (deporte, baile o con mascotas), “juegos me-

diados por dispositivos tecnológicos”, mientras que en la consulta realizada por pares, dos opciones son las más relevantes: “Ver videos” y “Hablar con amigos y amigas”. En el apartado final, “Percepciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes sobre Covid-19: preocupaciones y propuestas”, frente a la pregunta “¿Qué te gustaría hacer cuando pase la cuarentena?”, 41% dijo que “Actividades vinculadas a la vida social, familiar y comunitaria”; 21%, “Empezar o volver a las clases presenciales y seguir estudiando”; 19%, “Actividades recreativas al aire libre”; 12%, “Actividades deportivas”, y 7%, “Otras” (2020: 69). Frente al cuestionamiento “¿Qué propuestas se te ocurren si la cuarentena continúa?”, contestaron: “Realizar más actividades recreativas dentro de casa y al aire libre, que nos permitan jugar y aprender (leer, dibujar, juegos de mesa, hacer deporte/baile, entre otras)” (2020: 61). Al preguntarles sobre los principales cambios que habrá en pospandemia como efecto del confinamiento, se leen respuestas como las siguientes: “La gente va a tener más miedo de relacionarse”, “Espero que la pandemia nos sirva para mejorar como personas y entender que hay que cuidarnos unos a los otros”.

En el artículo “El impacto de la pandemia del Covid-19 en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y sus familias en situación de riesgo en la provincia de Barcelona”, las y los autores exploraron el impacto de la situación de pandemia provocada por la Covid-19 en infancias y adolescencias en situación de riesgo. Diseñaron un cuestionario en formato *online*, que respondieron 30 profesionales de servicios de atención socioeducativa no residenciales. Entre sus hallazgos se plantea que:

El movimiento, el descanso, el ocio y el juego han sido los elementos asociados al desarrollo y al bienestar infantil y juvenil más afectados durante el confinamiento. En línea con estos resultados, Moore *et al.* (2020) confirman la relación entre las restricciones sanitarias, el decremento significativo del movimiento y la actividad física en niños, niñas y adolescentes, y el incremento significativo en el uso de las tecnologías como mecanismo de ocio y juego (Fuentes, 2022: 62).

Sanz, en su artículo “40 días y 40 años. El confinamiento de la infancia más allá de la pandemia” (2020), afirma que “los niños y niñas tenían ya antes de la pandemia una presencia sorprendentemente escasa en las calles, y, sobre todo, una presencia tutelada. Si pudiéramos a personas que pasaron su niñez en los años sesenta o anteriores, que hicieran memoria, nos relatarían un escenario totalmente diferente. La pérdida de la calle para la infancia ha sido un proceso silencioso ocurrido durante las últimas décadas en España” (p. 229). Este texto se deriva de una investigación más amplia titulada “Del baby-boom al baby-exclusivo: la transformación de la infancia en España de 1959 a 2019”, donde ofrece claves de ese proceso de transformación en dicho país durante seis décadas. Sus fuentes primarias fueron los números de una revista dirigida a mujeres, llamada *Telva*, publicada durante el periodo comprendido.

El artículo evidencia cómo, a través de los años, se fue construyendo una imagen de las infancias (sobrepotejadas, vigiladas, higienizadas), con la subsecuente pérdida de la ocupación del espacio público. Las representaciones mediáticas y publicitarias sobre los modos de interacción con las niñas y los niños fueron creando un imaginario que las sacó de las calles, al ser estas últimas presentadas como peligrosas y sucias. Los beneficios del juego libre, el aprendizaje de límites, las relaciones con sus iguales, fueron sustituidos por la constante vigilancia adulta. La autora concluye afirmando la importancia de que la calle también sea utilizada por los niños y las niñas y la necesidad de considerar a estos seres como personas de derechos y responsabilidades. Aunque Sanz evidencia que las infancias se han estado confinando desde décadas atrás, la coyuntura de emergencia sanitaria generada por la Covid-19 coadyuvó a la construcción de una supuesta amenaza en la figura de los niños y las niñas, quienes fueron nombrados como “supercontagadores”, “vectores de transmisión” o “transmisores silentes” en los medios españoles (Rodríguez-Pascual, 2020).

El artículo “Aportes para la formación docente: el juego como derecho en contexto de pandemia. El derecho al juego en la

escuela pospandemia”, de Noemí E. Burgos, María Fernanda de Casali y Mariana Ingenthron (2021), es uno de los pocos que se centran en la dimensión lúdica, tal como lo hacemos en este libro. En el marco de un proyecto amplio, su objetivo fue conocer y caracterizar algunas de las vivencias por las que atravesaron las infancias en la pandemia durante 2020, empleando la técnica de encuestas virtuales a infancias de 3 a 13 años. En este artículo en particular, dan a conocer las voces de las/os niñas y niños de entre 3 y 6 años, sobre lo que jugaron, con quiénes lo hicieron y cómo se vincularon con las instituciones educativas. Consideramos de suma relevancia el siguiente hallazgo de su investigación:

Otro dato observado en las respuestas del estudio referido, es que las voces infantiles no mencionan propuestas recibidas desde las instituciones educativas para el “entrar en juego” que significa salirse de la vida cotidiana [...] considerar al juego como pulsión de vida, suspender otras acciones y adentrarse en otra dimensión del existir, de juegos donde no se requieran juguetes para jugar sino de incorporación de elementos como cajas, restos de telas, ropa de adultos, sombreros, disfraces u otros elementos [de] que puedan disponer en los hogares, para que los niños/as puedan interactuar con materiales no convencionales y objetos que permitan la transformación en usos simbólicos (pp. 29-30).

Con base en una revisión de estudios publicados, las autoras Carolina Duek y Marina Moguillansky plantean —en el artículo “Las infancias de la pospandemia. Una propuesta de investigación” (2023)— una agenda de investigación para el posconfinamiento, que se organiza en torno a cinco “núcleos de problemas”: la sociabilidad y la socialización de las infancias; las desigualdades educativas y el aprendizaje; la relación con las pantallas; los problemas de alimentación y el déficit de actividad física. Para ambas resulta impostergable escuchar a los niños y las niñas, pues ello habilita un acercamiento a la experiencia subjetiva e irrepetible de un hecho excepcional, como el del confinamiento

pandémico: “Repensar lo vivido y analizar cómo las infancias (atravesadas por las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas) vivieron la pandemia, supone un trabajo de investigación a mediano y largo plazo” (pp. 16-17).

Con base en nuestra investigación, derivada de un proceso amplio originado a finales de 2019, que fue experimentando tránsitos hacia reformulaciones según las condiciones de posibilidad de realización (prepandemia-pandemia-pospandemia), podemos señalar las equivalencias y las diferencias con esta revisión de literatura. Coincidimos con el trabajo de Duek y Moquillansky (2023) en que el estudio del efecto del déficit de actividad en las infancias es impostergable luego de esta situación. De nuestra parte, justo la primera publicación del proyecto da cuenta de una iniciativa de incidencia en el contexto escolar de la indagación (García Mendoza *et al.*, 2023).

Coincidimos en general con los trabajos de esta revisión, que señalan que la pandemia evidenció las violencias adultistas mediante las cuales se midió el “bienestar” infantil; la necesidad de explorar el vínculo social durante y después del confinamiento; el hecho de que lo “escolar” va más allá de los aprendizajes y las relaciones estrictamente áulicas (que ocuparon con centralidad la preocupación de investigadores, investigadoras y hacedores de políticas); de que la pandemia recrudeció la pérdida del espacio público por parte de las niñas. Consideramos, además, que lo lúdico y lo afectivo va más allá de lo socioemocional. A diferencia de otros, este libro no es producto de un “estudio exploratorio”. Entre las publicaciones encontradas, fue recurrente que en los años de contingencia (2020-2021), las y los investigadores emplearan encuestas y formularios virtuales por dos razones: primera, dada la necesidad de conocer de manera panorámica lo que ocurría en grandes conjuntos poblacionales, y segunda, porque era riesgoso, tanto para las poblaciones como para quien indagaba, el trabajo cualitativo o participativo cara a cara con los sujetos. En nuestro caso, nos aferramos a la posibilidad cualitativa que nos permitía la virtualidad, haciendo entrevistas a profundidad tanto a docentes como a infancias

de 5º y 6º grado de primaria (dentro de los límites de las posibilidades de la tecnología). Esto nos ofreció un primer acercamiento a la comunidad, que fue reforzado a finales de 2021 y a lo largo de 2022, cuando completamos el trabajo *in situ* con la comunidad escolar, realizando observaciones de las prácticas lúdicas en los recreos, dialogando frente a la comunidad y llevando a cabo una jornada lúdica con las infancias y sus familias. En ese sentido, preferimos cocinar a fuego lento y a profundidad.

Entre la literatura producida en relación con la pandemia y las infancias, sobresale en cantidad la referida a los aspectos tecnológicos en los aprendizajes y la continuidad de la escolarización “en casa”, así como ciertas dimensiones socioemocionales. Pero hay pocos trabajos que se centran en la dimensión lúdica, los afectos y el cuerpo. Otra peculiaridad de nuestro estudio radicó en hablar del cuerpo poniendo el cuerpo, considerando en ello sus efectos metodológicos y la recepción de nuestra presencia en el espacio escolar.

EL CONTENIDO DE ESTE LIBRO

A lo largo del primer capítulo: “Apuntes para pensar (con) el juego: Cuerpo, colectividad y cuidado”, de Lorena Yazmín García Mendoza, se pueden apreciar diversas nociones de juego, algunas que giran alrededor de la importancia que éste le aporta al encuentro, la colectividad, el deseo, la atención y la imaginación de las infancias. Se hace una aproximación al juego como campo de estudio y dispositivo para entender la construcción de subjetividad y el desarrollo de vínculos. Al mismo tiempo, interesa mostrar cómo entre el juego y el cuidado existen conexiones visibles e invisibles. Se busca visibilizar que, tanto en el juego como en el cuidado, se construyen vínculos y otros modos de pensar que posibilitan maneras disruptivas de relacionamiento con uno mismo, los otros, el saber y el mundo. En este capítulo también se recuperan dos escenas de juego en las que se expone que el régimen colonial capitalista ejerce modos domi-

nantes de afección que van moldeando los deseos, las corporalidades y las subjetividades infantiles. Estos ejemplos abren el pensar, porque permiten discutir el lugar del juego y lo lúdico en el espacio escolar en un momento pandémico, a la vez que hacen emerger nuevos espacios de pensamiento. En ese sentido, desde una perspectiva de cuidado, el juego puede contribuir al desarrollo de nuevas sensibilidades, imaginarios, jerarquías y relaciones que disloquen y desarmen los entramados hegemónicos de producción de subjetividades.

En el segundo capítulo, “El básquetbol como estrategia de encauzamiento pulsional en el posconfinamiento: El paso del ‘berrinche’ a la palabra adolescente”, Itzel López Nájera nos presenta el producto de un ejercicio en “espiralaje” alrededor del caso de un adolescente inconforme con la estrategia lúdica que el equipo llevó en el mes de mayo al plantel escolar (justo el mes en el que toda la comunidad escolar volvería a ocupar dicho espacio, cubrebocas mediante). Pone el acento en la escena disruptiva en la que un adolescente muestra su frustración e inconformidad frente a sus compañerxs de sexto grado, por las actividades llevadas por el equipo de investigación-incidencia, consiguiendo con ello sumar al resto de estudiantes en su llamado. Es este momento dislocatorio el que marca la redefinición de la jornada lúdica con los adolescentes. A partir de ahí, la autora da cuenta del malestar subjetivo, institucional y sociocultural que atraviesa el acontecimiento. Estos cuerpos infantiles, que vivieron un confinamiento difícil de tramitar, se ven representados por el adolescente que se atreve a hacer la demanda: actividades deportivas; en específico, un juego de básquetbol. El capítulo hace el recorte de una escena para la construcción de un caso que permitirá evidenciar la diferencia entre las demandas infantiles y adolescentes, de la mano de algunas herramientas y aportes teóricos del psicoanálisis en educación, y que arriba a la justificación de los cambios en el dispositivo lúdico propuesto.

En el tercer capítulo, “Leer es un juego (crónica de un juego de lectura pospandemia)”, de Diana Isabel Jaramillo Juárez, se

plantea que es sabido que todas las dinámicas de convivencia familiar, escolar y social cambiaron durante la pandemia. Una de ellas, el juego infantil, tanto en casa como en la escuela y en otros espacios, se vio mermado, condicionado y, a veces, hasta desaparecido. El juego, único trabajo —ya decía Sigmund Freud— que tienen los niños y las niñas, se volvió una actividad difícil de desarrollar. El juego, esa actividad divertida, placentera, que no busca recompensas externas o a largo plazo, tampoco reconocimientos por parte de los adultos, por problemas de miedo, enfermedad, muerte, hacinamiento, se volvió ajeno. Una actividad que es natural, sin metas o tareas, y que libra de temores o ansiedades; una actividad que invita a la inconsciencia del tiempo y a la propia pérdida de autoconsciencia, fue castigada durante la pandemia y después. En este sentido, la lectura, como parte de estas actividades lúdicas; la lectura, como un juego en la etapa infantil, como parte de la propia cotidianidad de los niños y las niñas, fue una de las más relegadas. Esta situación, la ausencia del acto de lectura en la primera fase de vida, se vuelve y se ha vuelto en contra del propio desarrollo del ser humano, pues le niega la posibilidad de simulación de otras vidas, de ser otros personajes, de resolver problemas de toda índole, de crear, de imaginar, de crecer y de jugar sin límites —propone este ensayo— para la fantasía, para el escape de realidades difíciles de asimilar. Este ensayo es el producto de esa apuesta de reubicar el acto de la lectura como una actividad que ayuda a fluir, a convivir con uno mismo y con los demás, en busca de una sociedad más próxima, más presente, menos angustiada y mucho más empática, pero, sobre todo, el acto de la lectura como una actividad tanto o más divertida que cualquier otra dinámica no instrumental; porque, basados en otros libros, otros investigadores, pero, sobre todo, en lo recogido tras la experiencia del grupo de investigación, se apuesta por defender el hecho de que jugar es un juego. Y hace bien.

En el último capítulo titulado “Subjetividades infantiles escolarizadas: Miedo, tristeza y felicidad en contexto de pandemia”, Aymara Flores Soriano presenta las voces infantiles de un grupo

de estudiantes de primaria, quienes, en diálogo con ella, narran sus vivencias afectivas en relación con el inicio de la pandemia, el cierre del espacio escolar y el regreso a clases semipresenciales. Estas experiencias pandémicas infantiles son analizadas por la autora en clave afectiva y de formación de subjetividades. Apuesta por hilvanar su objeto de estudio a partir de hilos ético-epistemológicos, que buscan hacer más horizontal la relación entre ella y lxs⁹ participantes de la investigación cuando de niñeces se trata. Las voces infantiles que constituyen este capítulo, entonces, son el resultado del encuentro entre dos sujetos: infancias escolarizadas y la investigadora, quienes dialogan sobre las experiencias afectivas de lxs primerxs en relación con la pandemia. Las nociones de miedo, tristeza, alegría y nostalgia algunas veces son enunciadas por lxs estudiantes desde su propia experiencia; otras son realizadas por la investigadora desde la lente de la economía afectiva. Objetos sanitizantes como el cubrebocas o el gel antibacterial; discursos adultocéntricos sobre la enfermedad, la salud y la muerte, así como la materialidad escolar y la memoria de los vínculos escolares entretejidos en la vida cotidiana prepandémica y pandémica, fueron elementos resignificados por estxs estudiantes y constituyeron, según Flores Soriano, ciertas subjetividades que nos dan cuenta de cómo estos sujetos escolarizados vivenciaron la pandemia.

REFERENCIAS

Amador Bautista, R. (2020). "Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19". En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 138-144). México: UNAM.

⁹ Las autoras de cada capítulo tuvimos la libertad de elegir la escritura desde el lenguaje incluyente; algunas optamos por abrir la enunciación en masculino y femenino, y otras por sustituir las marcas gráficas del género dicotómico con la x o la e.

- Barcala, A.; Poverene, L.; Torricelli, F.; Parra, M.; Wilner, A.; Micele, C.; Corrales, C.; Moreno, E.; D'Angelo, M.; Heredia, M.; Sánchez, N., y Vila, P. (2022). "Infancias y adolescencias: Vivencias durante la pandemia por Covid-19 en Argentina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20 (2):1-25. Disponible en <https://dx.doi.org/10.11600/rclsnj.20.2.5416>
- Burgos, N. et al. (2021). "Aportes para la formación docente: el juego como derecho en contexto de pandemia – el derecho al juego en la escuela post pandemia". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación (RIIE)*, 12(16):23-34. Disponible en <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13165730>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020). "¡Hagamos comunidad! Estrategias de apoyo pedagógico para el inicio del ciclo escolar. Juguemos con sana distancia", *Blog Entre docentes*. México: Gobierno de México. Disponible en <https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/juguemos-con-sana-distancia.pdf>
- Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep) (2019-2024). *Líneas de Investigación Aplicada Prioritarias para el Estado de Puebla*. Gobierno de Puebla: Secretaría de Educación. Disponible en <https://concytep.gob.mx/lineas-de-investigacion-aplicada-prioritarias-para-el-estado-de-puebla>
- Consejo Estatal de Población (Coespo) (2022). *Perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas en Puebla*. Puebla.
- Corona-Caraveo, Y., y Pérez y Zavala, C. (2023). "Infancias invisibles: la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes ante la pandemia de Covid-19, *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 33(57):323–350. Disponible en <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/979>
- Colectivo de Derechos de Infancias y Adolescencias de Argentina (2020). *Las voces de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza y de movilidad humana en Argentina. Efectos del COVID 19 en el acceso a sus derechos*. Buenos Aires: Unicef.
- Ducoin Watty, P. (2020). "Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: El caso de una alumna. En Instituto de Investigaciones sobre la Univer-

- sidad y la Educación (IISUE), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 55-65). México, UNAM.
- Duek, C., y Moguillansky, M. (2023). "Las infancias de la post pandemia. Una propuesta de investigación", *Intersecciones en Comunicación*, 1(17):1-20. Disponible en <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.51385/ic.v1i17.174>
- Dussel, I. (2019). "El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920)", *Anuario de Historia de la Educación*, 20(1), 28-63. Disponible en <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/81>
- Dussel, I.; Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). "Presentación", *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 11-18). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Fuentes-Peláez N.; Rabassa Parés J.; Crous Parcerisas, G., y Lapadula Evangelista, M. C. (2022). "El impacto de la pandemia del Covid-19 en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y sus familias en situación de riesgo en la provincia de Barcelona", *Sociedad e Infancias*, 6(1):55-66. Disponible en <https://doi.org/10.5209/soci.78274>
- Fatyass, R. (2021). "Infancias y educación popular en contexto de pandemia: reflexiones sobre experiencias político-pedagógicas con niñas y niños de clases populares, Paulo Freire", *Revista de Pedagogía Crítica*, 19(25):38-58.
- García Mendoza, L.; Jaramillo Juárez, D.; López Nájera, I., y Flores Soriano, A. (2023). *Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?* Puebla: Concytep. Disponible en <https://concytep.gob.mx/publicaciones/libro-c-l-2023-03-41-subjetivacion-de-las-logicas-pandemicas-en-las-ninas-y-los-ninos-como-estan-jugando-las-infancias-en-el-regreso-semipresencial-a-las-aulas-en-el-estado-de-puebla-informe-de>
- Hevia, F. J.; Vergara-Lope, S.; Velásquez-Durán, A., y Calderón, D. (2022). "Estimation of the fundamental learning loss and

- learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico", *International Journal of Educational Development*, 88. Disponible en <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8599019/pdf/main.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED)*. México. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- (2021a). *Encuesta Nacional de Seguridad Urbana. Presentación Ejecutiva*. México.
- (s.f.). *Demografía y Sociedad. Educación. Características educativas de la población. Tabulados*. México. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#tabulados>
- Instituto de Investigaciones y Estudios sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México, UNAM.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Magistris, G. (2022). "Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: niñas invisibilizadas, niñas vulneradas", *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 24(1): 155-171.
- Mantilla, M. (2020). "La invisibilidad como problema: primeras aproximaciones a la situación de las niñas y los niños durante la política de confinamiento por la pandemia de COVID-19 en Argentina", *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 65, pp. 131-139.
- Martínez Muñoz, M.; Rodríguez Pascual, I.; Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid: Infancia Confinada, Enclave de Evaluación.
- Medina-Gual, L. (2021). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. México: Fundación SM.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (11 de marzo de 2020). “La OMS caracteriza a Covid-19 como una pandemia”. Disponible en <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000377512&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_43ade722-fd5b-4513-aff4-e43fb0dac6c7%3F_%3D377512spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A125%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C82%2C635%2C0%5D

Plascencia, M. (2022). “Perspectivas de la educación formal con infancias ante el covid-19: el contexto de Chiapas”, *Cuadernos Cedes, publicaciones del Centro de Estudios Educación y Sociedad (Cedes)*, 42(118):309-321. Disponible en <https://doi.org/10.1590/CC253204>

Reimers, F. (2021). “Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1):9-23. Disponible en <https://doi.org/10.35362/rie8614557>

Rodríguez-Pascual, I. (2020). “¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia”, *Revista Linhas Críticas*, 6 (e36364):1-14. Disponible en <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>

Sanz Román, B. (2020). “40 días y 40 años. El confinamiento de la infancia más allá de la pandemia”, *Sociedad e Infancias*, 4, pp. 229-234. Disponible en <https://doi.org/10.5209/soci.69322>

Scharagrodsky, P., y Southwell, M. (2015). *El cuerpo en la escuela*. EXPLORA. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Atlas de los servicios educativos. Representación cartográfica del acceso y prestación de servicios en México*. México, SEP. Disponible en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/0000_Atlas_completo.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Puebla (2021a). *Ruta para Incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media y Superior del Estado de Puebla*. Puebla: Gobierno de Puebla.
- (2021b). *Modelo híbrido en el Estado de Puebla. Educación básica y media superior. Ciclo escolar 2021-2022*. Puebla: Gobierno de Puebla.
- Tamayo, G., y Restrepo, J. (2017). “El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1):105-128. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136006.pdf>
- Torres Ramírez, C. (2021). “El cierre de escuelas provocado por la covid-19: consecuencias y condiciones para la reapertura”, *Temas Estratégicos*, 91. Disponible en https://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5265/TE_91_Covid%20y%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Trujillo Reyes, B. F.; García Mendoza, L. Y., y Dussel, I. (2024). “Adolescencias y redes sociales en México: algunas claves de interpretación”. En A. Gewerc e I. Dussel (eds.), *Juventud, identidad de género y poder en las plataformas digitales* (pp. 73-98). Barcelona, Octaedro. Disponible en <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2025/01/9788419506955.pdf>
- World Bank, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children’s Fund (Unicef), Foreign, Commonwealth, and Development Office (FCDO), United States Agency for International Development (USAID), Bill & Melinda Gates Foundation (BMGF) (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Conference Edition. Disponible en <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>

Apuntes para pensar (con) el juego: Cuerpo, colectividad y cuidado

*Lorena Yazmín García Mendoza**

A MODO DE COMIENZO

Mucho se ha dicho sobre los efectos que se filtraron en la trama cotidiana de las escuelas debido a la pandemia. Algunos son visibles, y quizá más adelante lo serán otros más. A partir de la emergencia sanitaria se fue configurando un contexto que resultaba propicio para plantear una reflexión alrededor de lo que el juego puede potenciar en los procesos de subjetivación de las infancias. ¿A qué estaban jugando? ¿Qué cosas imprescindibles ocurrían en los tiempos y los espacios de juego? ¿Qué discursos se potencializaban y cuáles se desvanecían? ¿Qué intencionalidades estaban siendo transmitidas? ¿De qué manera estaba haciendo frente a esto la escuela? Resultaba desafiante entender qué subjetividades se estaban configurando a partir de las experiencias de juego mediadas por la petición de evitar el contacto físico o la prohibición de estar muy cerca.

El juego ha estado presente en la escuela desde antes de la pandemia; no obstante, es importante señalar que esta coyuntura abrió, amplificó y actualizó ciertos debates latentes en las aulas y en lo social. Estos intersticios y vacíos que quedaron expuestos son los que quisimos aprovechar tomando el juego co-

* Universidad Iberoamericana Puebla.

mo motivo para pensar. Ya en 1968, Joan Huizinga, en su clásico libro *Homo ludens*, tomaba como pretexto los juegos como objetos para pensar la identidad humana y la sociedad.

Algunas de las nociones y acepciones que se evocan al hablar de juego van desde hacer cosas con la finalidad de divertirse hasta verlo como una actividad recreativa elegida de forma libre, que produce un goce peculiar, o simplemente como símbolo de tiempo libre, disfrute y alegría. Nos resultaba inspiradora una concepción de juego como dispositivo para cuidar y entender mejor las realidades que operan en el contexto escolar, pues en ella también estaba contenida la oportunidad para curiosear, experimentar, hacer cosas y mirar con más matices la construcción de subjetividades de las infancias.

Esta perspectiva de juego tiene puntos de contacto con lo que señala Pescetti (1996) al hablar del juego:

[...] una totalidad muy compleja que apunta a una infinidad de aspectos. No es una herramienta de adiestramiento. Se parece más a una obra de arte: nadie ve un cuadro para desarrollar su sensibilidad al amarillo. Podríamos decir que un juego es como una obra de arte (en la mayoría de los casos: anónima y colectiva) que sólo existe cuando se la practica y para quienes la practican, no para los que miran de afuera. Los juegos son importantes porque enseñan alegría, porque nos arrancan de nuestra pasividad y nos colocan en situación de compartir con otros [...] La justificación de los juegos radica en su misma intensidad, en cierta fascinación perturbadora que producen, en su vértigo. Una actividad lúdica bien utilizada es una poderosa herramienta de cambio. Los juegos son herramientas de la alegría, y la alegría, además de valer en sí misma, es una herramienta de la libertad (Pescetti, 1996: 27-28).

Después de un periodo de 17 meses de confinamiento domiciliario, se hacía necesario recuperar el espacio de libertad, alegría y cambio. Siguiendo la visión de Pescetti, el juego como actividad lúdica bien utilizada puede ser una poderosa herramienta de cambio, de alegría y de libertad. Así, sin ánimo de

buscar respuestas únicas, cerradas, definitivas o celebratorias, en este texto daremos cuenta de lo que se manifestó alrededor de las prácticas y las experiencias de juego durante la puesta en marcha de una experiencia de investigación realizada en la Ciudad de Puebla.¹

Reflexionaremos en torno a la experiencia desde distintos ángulos y propuestas de artistas, filósofos y educadores que, en términos generales, conciben el juego como un dispositivo para reconectar lo educativo con lo social, generador de saberes y motor de otras formas de vinculación que coadyuven a contribuir a un mejor mundo.

Nuestra participación en la escuela se concibió desde la intención de movilizarnos, de sacudir certezas, y para ello tomamos en préstamo de las corrientes feministas la idea de que en la construcción de significados siempre hay una lucha por lo que acontece, y la experiencia es lo que nos permite leer esos acontecimientos. Escribir desde la experiencia, como dice Chapela (2019), es “permitir que el texto sea atravesado por el mundo” (p. 16). El análisis tomó como eje la pregunta por el papel del juego en las vivencias y los procesos de desarrollo de las infancias cuando éstas estaban siendo atravesadas por una situación excepcional.

A lo largo de seis meses tuvimos la oportunidad de escuchar una serie de testimonios de estudiantes sobre a qué jugaron du-

¹ Este trabajo se enmarca en la investigación “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?”. Fue financiada por el Concytep y se realizó en una escuela primaria de la Ciudad de Puebla durante 2021 y 2022, en el periodo de regreso a la escuela después del confinamiento por la pandemia. Tuvo como referencia las preguntas ¿Cómo ha afectado —en términos subjetivos— en los juegos infantiles el cierre de las escuelas, las medidas sanitarias y el regreso a la presencialidad en la nueva normalidad? y ¿Cómo fomentar en el espacio escolar, específicamente en el nivel básico, prácticas lúdicas colaborativas que promuevan la solidaridad, la inclusión, el autocuidado y el cuidado colectivo, al mismo tiempo que se observan las medidas de prevención sanitaria? Se presentarán sus características en otro apartado de este capítulo.

rante el periodo de confinamiento domiciliario. Asimismo, en la hora del recreo, observamos cómo desarrollaban sus juegos considerando la precaución para no contagiarse. Estas observaciones y los testimonios compartidos por las infancias nos permitieron identificar un conjunto de interrogantes y prácticas alrededor del juego que alertaban sobre su potencia, los sentidos que abrían y lo que éstos podían hacer en la construcción de subjetividades.

En este texto, en primer lugar, haremos una aproximación a algunas nociones de juego que nos permitieron pensar nuestra intervención. En segundo lugar, reflexionaremos alrededor de dos figuras o escenas de juego que se manifestaron durante la investigación y que se seleccionaron porque materializan ciertos modos dominantes de afección y moldeamiento de las subjetividades infantiles.

JUEGO Y CUIDADO

Entrar en relación con las infancias demandaba poner en común conversaciones, andamiajes conceptuales, así como elucidar haceres y ensayar intervenciones. La intuición de que el juego podía constituir un camino para la configuración de otras realidades tenía su origen en múltiples referencias. Una de ellas encontraba terreno fértil en la ética del cuidado, en parte, porque nos interesaba pensar en cómo fomentar prácticas lúdicas que promovieran el autocuidado y el cuidado colectivo, pero también porque nos hacía volver a las preguntas importantes y nos ofrecía la oportunidad de colocarnos en una conversación, de disponernos a la escucha para discernir qué hacer con eso que escuchábamos.

¿En qué consiste cuidar? ¿Qué relación guarda el cuidado con el juego? Cuidar, dice Camps (2021), “consiste en una serie de prácticas de acompañamiento, atención, ayuda a las personas que lo necesitan, pero es al mismo tiempo una manera de hacer las cosas, una manera de actuar y relacionarnos con los demás”

(p. 13). Siguiendo estas ideas, cuidar supone una forma de habitar y estar en el mundo, una oportunidad de interpelar el modo hegemónico de construir saber. Constituye una ocasión para repensarnos en nuestros modos de hacer y de relacionarnos. Se presenta como una tentativa para curarnos y ser curados, para sanar nuestras vidas, pero también para ser tocados por el dolor del mundo.

En este sentido, la noción de cuidado va más allá del imperativo de las últimas décadas, que la reduce a la vigilancia, la asistencia o el control. Implica comprometernos y responsabilizarnos con la finitud, la contingencia, la vulnerabilidad y la fallibilidad inherente a nuestra condición humana. De acuerdo con Camps, el cuidado involucra afectos, cercanía, respeto, paciencia, acompañamiento y empatía con quien se cuida, a la vez que solicita ocultar la asimetría que la constituye. El cuidado nos sitúa en una relación de igualdad y fragilidad pero, sobre todo, nos muestra que somos interdependientes.

Frases como “Hay que cuidarnos” tomaron un protagonismo en la escena escolar y se vivieron como un mandato debido a la pandemia, pero de igual forma pueden ser la provocación para imaginar otras formas de hablarnos, mirarnos, tocarnos, pensarnos y tratarnos. Cuidarnos, protegernos puede ser la puerta de entrada a una política de los cuidados que se materializa en ayuda, contención, acompañamiento, hospitalidad. El cuidado puede subvertir un mundo que privilegia el individualismo, el éxito, la competencia, la depredación, y que trata a las personas y la naturaleza como mercancías, cantidades o ganancias. Una ética del cuidado exige una relación de cooperación y amabilidad con los otros, humanos y no humanos, con los cuales compartimos un espacio y un tiempo en común, pero para ello es necesario cruzar el umbral del individualismo. En este sentido, el cuidado es un “hacer” que, al igual que el juego, nos aleja de la pasividad y la inactividad, nos insta a una singular forma de atención y relacionamiento cuya base son el respeto, la ternura, la ralentización de nuestras acciones y la reciprocidad.

Tanto el cuidado como el juego nos conectan con la vida, nos colocan en una relación que nos obliga a salir de nosotros mismos, nos despiertan a la diferencia y a aprender a ser/estar con otros. El juego, dice Sicart (2017), se caracteriza por ser contextual; es decir, se ve influido por la gente, la cultura y el lugar sociogeográfico. Para jugar se requiere de un espacio y un tiempo en los que se desarrolle el juego, de la misma forma que para cuidar se necesitan tiempo y presencia. Martha Nussbaum (2010) señala que el juego, el arte y la poesía tienen en común que nos descubren a los otros, nos exponen frente a ellos, con ellos, y nos muestran que hay algo más que los propios intereses.

El cuidado como el juego incluyen la idea de influencia. No es posible jugar o cuidar sin que unos seres influyan a otros, sin que los otros me importen. Para Boff, el cuidado sólo surge “cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí. Paso entonces a dedicarme a él; me dispongo a participar de su destino, de sus búsquedas, de sus sufrimientos y de sus éxitos, en definitiva, de su vida” (Boff, 2002: 73).

En este sentido, el cuidado apela a una actuación generosa, devota, que escucha, que moviliza a la conversión, tal como expone Skliar (2020):

Cuando un niño pequeño describe que no puede estudiar en su casa porque su padre necesita los datos del teléfono para trabajar, cuando una niña apostada en una ventana siente y piensa —y escribe— que el mundo continúa de algún modo pero su vida no, cuando un niño ciego cree percibir que todos allí afuera se han muerto, cuando una niña le pregunta a su maestra si es de verdad o de papel: ¿se trata de frases sueltas, de testimonios que se toman como anécdotas provisionales, de frases enunciadas desde los márgenes que pueden provocar sorpresa, complicidad o dolor, y que enseguida se olvidarán? ¿O son el centro mismo de una conversación que insta a reinventar la educación? ¿Son su punto de partida? (p. 32).

El cuidado trastoca las jerarquías porque hace que la fragilidad, la interdependencia, la vecindad se conviertan en el soporte de lo social y no en experiencias marginales que debemos evitar. Desde la perspectiva de Sicart, el juego es disruptivo, en tanto que se desafían las normas del juego y las convenciones establecidas. Con el juego se irrumpe en el espacio y el tiempo y se afectan los territorios, los agenciamientos que nos harán desear y relacionarnos de una manera o de otra. En ese sentido, el juego y el cuidado pueden transgredir el orden imperante movilizándolo nuevos relacionamientos y jerarquías.

En el juego como en el cuidado hay un “estar”, una relación en la que los sujetos se ven implicados, imbricados con “lo otro”. Esta imbricación con lo otro, lo inaccesible, lo irreductible, lo que se resiste a toda apropiación supone un ínter que, siguiendo las reflexiones de Waldenfels (citado en Esquirol, 2015), consiste en un responder, que puede tomar la forma de conversación/diálogo, solidaridad o comunión en el vacío. Esta respuesta a lo otro inasible ocurre en un contexto mediado por códigos y reglas que compelen a reconocer los propios límites, a autorregularse, a aprender a esperar, a desapegarse, así como a aceptar las decisiones y los deseos del otro, a confiar en ellos.

Siguiendo estas ideas, otro aspecto que caracteriza el juego y que guarda semejanza con el cuidado es que en ambos predomina un hacer. En el caso del cuidado, como expone Camps (2021), cuando se cuida se insta a dar respuesta al sufrimiento, a responsabilizarse, a asumir una obligación compartida, una dependencia. El hacer que demanda el cuidado no es cualquiera; es un hacer que requiere esmero, cautela, valor y una dedicación más amplia y difusa. Es saber distanciarse lo suficiente de los intereses personales como para poder guiar las acciones hacia el bien común. Por su parte, el hacer del juego es personal y apropiativo (Sicart, 2017); personal porque los sujetos asumen una participación activa y una presencia tanto en el juego como en el mundo; apropiativo porque, al jugar, quien juega se va adueñando de las reglas y las normas establecidas en el juego. Cuando se juega se configura el contexto para poder

procesarlo; se cuida y se juega con otros. En el cuidar hay dedicación y acompañamiento que se construye en los lazos afectivos; son esos lazos “los que hacen que las personas y las situaciones se vuelvan preciosas, portadoras de valor. La categoría cuidado recoge todo ese modo de ser” (Boff, 2002: 81). Cuidar y jugar es armar vínculo, es estar ahí, situarse al lado del otro, sin más, sin imponer, sin dirigir o hacer uso de nuestra autoridad; es estar más allá de las categorías, los diagnósticos o los problemas.

Tanto en el juego como en el cuidado se hace evidente una posición contraria a la acumulación, la ganancia y el rendimiento. Ambos se inscriben en una lógica de un hacer improductivo, de ahí que el juego sea considerado autotélico, porque es el propósito y el fin en sí mismo (Sicart, 2017). Las infancias juegan por jugar. El juego a menudo nos traslada a otro tiempo, un tiempo de idas y venidas, de concentración y fuga del mundo real. En el juego, la aceleración y la lentitud se funden dando lugar a un nuevo tiempo en el que se retrocede y se avanza, se hace y se deshace, se sale y se entra. El juego nos coloca en una temporalidad distinta de la hegemónica, que valora la eficiencia, la prontitud, la instantaneidad y la caducidad. En el caso del cuidado, Boff (2002) nos recuerda que el desafío de la humanidad está en aprender a combinar el “modo de ser trabajo” con el “modo de ser cuidado”, pues estas dos realidades no se oponen sino que se componen.

En el cuidar se asume que somos frágiles, que nos necesitamos y que conectamos en el padecer. Es sentirse concernido por el dolor de los demás. El dolor, dice Han (2021), “es la brecha por la que entra lo totalmente distinto” (p. 17), lo extranjero, la alteridad que nos hará conmovernos e implicarnos, poniendo en cuestión la autosuficiencia y la creencia de que la vida puede ser rentable, optimizarse o mercantilizarse.

Aproximarnos al juego desde un cruce con el cuidado nos ofrece la oportunidad de explorar con alegría, curiosidad y vitalidad su potencia, su capacidad de movilización social y de afección.

ENCUENTRO, COLECTIVIDAD Y ATENCIÓN. LAS POSIBILIDADES DEL JUEGO

El juego, como exponen algunos autores (Alÿs, 2023; Pescetti, 1996; Rodari, 2020), es productor de relatos y sensibilidades visuales, sonoras, corporales, narrativas y espaciales. Durante la puesta en marcha del proyecto, varias de estas cualidades del juego se revelaron; en particular, notamos que las infancias desplegaban e imaginaban reglas y códigos para su estar en común, que se distanciaban de los impuestos desde una lógica utilitarista o productivista.

De acuerdo con Zourabichvili (2021), quien desde el arte piensa la noción de juego, el juego es un concepto a construir. La construcción del concepto supone un “hacer”, un experimentar. En nuestra investigación, el juego constituyó un desdoblamiento. En un primer momento, tomó la forma de una interrogación para el equipo de investigadoras; luego derivó en una invitación a las infancias y la comunidad educativa. Esta invitación se fue abriendo hacia una mayor participación, el esparcimiento, la diversión, pasando por el humor, la competencia, la rebeldía, la exposición, el desafío, la negación, la colectividad y el riesgo.

En este sentido, no se trata de pensar y hablar *sobre* el juego como algo ajeno a nosotras, sino de pensarlo *a partir de* cómo lo vivimos, de lo que aconteció en esos encuentros.

El análisis se basa en la investigación que se realizó de noviembre a julio de 2021, en una escuela de la Ciudad de Puebla, que incluyó entrevistas a 120 niñas y niños de primero a sexto grado, la observación de prácticas de juego en los horarios de recreo, y dos jornadas de juegos, una con estudiantes y otra con estudiantes y padres y madres de familia. Las dimensiones que se presentan constituyen un intento de mostrar sólo algunas de las lecciones y los resultados de un trabajo más extenso, que puede leerse en otros capítulos de este libro.

JUEGO Y ENCUENTRO

A lo largo del proyecto, uno de nuestros mayores desafíos se ubicó en la tensión de vivir el juego como una posibilidad para suscitar el deseo y el entusiasmo y, al mismo tiempo, desmarcarnos de la visión que lo reduce a esparcimiento y entretenimiento. Queríamos hacer de la curiosidad, la imaginación, la atención y la reflexión los dispositivos pedagógicos del juego. Pronto nos dimos cuenta de que, para desbaratar los imaginarios preconcebidos que pasan como naturales, se requiere de tiempo, de sostener prácticas de atención, de entender cómo se van configurando ciertos programas y modos de hacer; por eso, jugar no se trata de hacer lo que te dé la gana, sino de habilitar una oportunidad en la que se revele lo que está aconteciendo en la estructura y la retórica de esos relacionamientos.

De acuerdo con Laclau (citado en Mendoza, 2023: 99), en un proceso de subjetivación se integran las decisiones asumidas por los sujetos y que los caracterizan, pero también aquellas que fueron reprimidas, negadas o desplazadas. Sabíamos, por una investigación previa,² que en la escuela había ciertas restricciones en el uso del patio escolar y que estas limitaciones, sumadas a los efectos de la pandemia, producían otros tantos en las infancias, pero la pertinencia del juego se manifestó pronto en las entrevistas. Un grupo de niñas y niños expusieron que durante la pandemia se sintieron solos, tristes o aburridos.

Me sentí así como de que no había visto ni a mi maestra ni a mis compañeros porque sólo me quedaba en casa, sólo los veía en la cámara [¿Cómo te hacía sentir eso?] Me hacía sentir triste porque sólo tenía a mi hermana y a mi mamá (JL, masculino, 7 años).

² Se trata de la investigación “El juego como herramienta para la detección y atención de las violencias estructurales en espacios escolares. ¿A qué están jugando las niñas y los niños?”, financiada por el Conacyt.

Me sentí aburrida [¿Por qué te sentías así?] Porque aquí luego platicamos y en la pantalla todo era rápido” (P, femenino, 12 años).

Me sentí como triste, porque ya no pude ver a mis maestras y compañeros en persona (A, masculino, 11 años).

Otra expresión recurrente que surgió durante las entrevistas fue el deseo de volver a encontrarse con sus compañeros, amigos y maestras.

[¿Cómo te sentiste durante las clases en línea?] Más o menos. Me gusta más ahorita: quería ver a mis compañeros; los veía en línea, pero ya cuando regresemos de vacaciones, los voy a volver a ver a todos (G, masculino, 11 años).

[Me sentí] raro; me gustaba estar más aquí, presencial. Siento que aprendo más (J, masculino, 11 años).

Retomando a Pescetti (1996), los juegos nos ponen en situación de compartir con otros, nos arrancan de nuestra pasividad. Intentamos aprovechar esa posibilidad del juego para alojar y ser hospitalarios con el deseo del reencuentro. Bajo la invitación y el desafío de “¿Podemos jugar sin tocarnos?”, los miedos, las soledades, las restricciones comenzaron a disolverse. Las infancias proponían juegos de rondas en las que podíamos estar en círculos, vernos en la proximidad, pero manteniendo la sana distancia. Los juegos provocaron un deseo de estar y estimularon a las infancias a pensar en cómo hacerlo, pero de otra manera, imaginando opciones para que la regla de no tocarse o de mantener la sana distancia se respetara. Con el juego, con su potencia apropiativa y disruptiva, las y los niños empezaron a habitar el patio escolar, haciendo que el juego fuera lo más importante; así, la sana distancia se desplazó de ser una limitación a convertirse en una oportunidad, una apertura para imaginar posibilidades.

Para las infancias, hablar de juego resultaba estimulante y convocaba deseos. Cuando presentamos el proyecto en la escuela, tuvimos la oportunidad de visitar los diferentes grupos para compartirles que jugaríamos con ellos. Después de dar esta información, invariablemente se escucharon expresiones de aprobación y comentarios sobre a qué jugaríamos.

Notamos que para las infancias la noción de juego y lo lúdico se desdoblaba en múltiples sentidos y posibilidades, que iban desde jugar *eres*, *escondidillas*, *policías y ladrones*, básquetbol, hasta dibujar en el cuaderno o que la maestra o el maestro hiciera actividades divertidas en clase.

Percia (2017) nos recuerda, desde un enfoque psicoanalítico, que en el juego destellan infinitivos de libertad, acciones libres de demanda, expectativa o necesidad. Son acciones “que no saben de sí, que se desatan no colonizadas por una meta” (p. 272). Apelábamos a este tipo de juego, al juego que libera y se libera de los mandatos de un resultado o una meta, que —libre y en modo salvaje— se encuentra con otras relaciones, sensaciones, imaginaciones y goces. Ese tipo de juego, que afecta a quien juega pero también le provoca algo a eso que es objeto de juego, es decir, que el sujeto es afectado por el juego, pero también en esa relación de juego, tiene el poder de afectar a lo que lo afecta.

Nos interesaba este tipo de juego porque el deseo de reunirse, de libertad, de compartir y encontrarse que exponían las infancias entraba en tensión con el mandato institucional de no tocarse, de mantener la sana distancia, de fragmentar los patios y de dividir los grupos conforme a edades. Intentábamos propiciar proximidades para que las reglas y las normativas logran deconstruirse, pero no el gusto y la alegría de disfrutar un momento en común.

El juego y lo lúdico están asociados a una actitud hacia el mundo que privilegia o pone en primer plano el placer, la exploración y la agencia (Lugones, 1987). Lugones y Sicart (2017) exponen que esta actitud placentera puede llegar a través de lo visual, la sorpresa, lo inesperado, el extrañamiento, la narrativa, lo diferente o aquello que pocas veces se encuentra en la escuela o está

presente en ella. Esta disposición va a modular las subjetividades y a influir en la construcción y en la reconstrucción de los mundos que habitamos.

En este sentido, recuperando la idea de la exploración, les pedimos a las infancias que preguntaran e indagaran con sus familias a qué jugaban cuando tenían su edad. Estas exploraciones funcionaron como un detonador para la conversación y el encuentro intergeneracional, pues en varios casos las y los abuelos también participaron compartiendo sus experiencias. Con esta acción se confirmó que el juego imprime y deja huella en la vida de los sujetos.

El juego nos permitió —además de convocar entusiasmos— aproximarnos a entender cómo lo común y el encuentro con los otros se exponía en un espacio y un tiempo afectado por el miedo, la incertidumbre, el aislamiento y la soledad.

EL JUEGO PARA PENSAR LA COLECTIVIDAD

Los juegos son algo viejo y nuevo a la vez. Surgen en una sociedad, pero se siguen jugando y reconfigurando a lo largo del tiempo. Nos permiten pensar la sociedad que los ha producido, analizar las narrativas que privilegian los problemas que encaran, las temáticas y las formas de expresión dominantes que van construyendo modos de ser y de relacionarse. Para Alÿs (2023), los juegos infantiles “poseen un profundo significado poético como formas culturales uniformes y como potentes símbolos sociales locales” (p. 26).

Por su parte, Munari (2018) hace referencia a este potencial del juego advirtiéndolo que las manifestaciones culturales serán sustituidas cuando se consideren superadas:

La cultura popular es una continua manifestación de la fantasía, la creatividad y la invención. Los valores objetivos de estas actividades se acumulan en la denominada tradición técnica o artística, o como se la quiera llamar. Estos valores se verifican sin cesar me-

diante otros actos de fantasía y creatividad, y, por tanto, se sustituyen cuando se consideran superados (p. 39).

Con este proyecto buscamos proponer acciones lúdicas que abrieran el espectro de las actividades que las infancias realizaban en la escuela durante el recreo. Para ello, les propusimos a las y los niños una serie de juegos colectivos. La finalidad era promover un ambiente que favoreciera la unión, el deseo de estar juntos, y celebrara el reencuentro. El enfoque de la propuesta se centró en la posibilidad de que las infancias decidieran qué querían jugar. La consigna consistía en proponer un juego que todos pudieran jugar. Este trabajo de decisión compartida implicó que las infancias participaran activamente en la preparación del juego, la definición, la asignación de roles, la explicación o descripción de las reglas. En este ejercicio, un grupo de niñas y niños se enfrentaron a sus miedos y temores, algunos expresados en la necesidad de hablar en público o de hacer acuerdos con sus compañeros.

La experimentación y la exploración de estos juegos mostró que podían modificar las reglas, las narrativas, combinarlas con otros juegos y de esta forma alumbrar nuevas formas de pensamiento, expresión y relacionamiento. Se fueron configurando un conjunto de juegos compartidos, contruidos con otros, aunque esta acción no significó una comprensión igualmente compartida, pues en las decisiones tomadas y los acuerdos alcanzados también hubo discrepancias, indiferencia y malestar.

Algo a destacar en este ejercicio de juegos colectivos es que cada niña y niño que participó narró de manera singular su juego, indicó las reglas empleando su propio y particular lenguaje; es decir, se lo enseñó a las y los otros compañeros a partir de su subjetividad tanto al jugarlo como al reinterpretarlo. Pudimos observar que en este ejercicio las infancias desplegaban una serie de habilidades emocionales y técnicas que las ayudaban a mantener en marcha el juego. Las “distorsiones” o “alteraciones” que aplicaban a los juegos y que no eran necesariamente negativas daban cuenta de la apropiación y de los procesos de creación.

Lo anterior guarda relación con lo que expone Sicart (2017) al señalar que el juego es creativo porque permite que quien juega explore nuevas posibilidades, se pierda y, en ese perderse, se exprese y dé forma a algo distinto. Cuando se juega, se enfrentan las limitaciones del mundo real, y a partir de ellas se pueden crear una serie de circunstancias o procesos que se deriven y devengan en una nueva realidad y un nuevo potencial de invención. El juego es un ir y venir entre la creación y la destrucción, entre la creatividad y el nihilismo.

De igual forma, la invención-transmisión de los juegos colectivos funcionó como una oportunidad para desnaturalizar rituales como una actividad de afectación de la vivencia que trastoca los formatos y los modos clásicos de lo lúdico, al provocar una grieta, una incomodidad, un sinsentido. Mientras las niñas y los niños jugaban e inventaban juegos, iban alumbrando una afectividad colectiva que hacía del juego algo más que un mero entretenimiento.

El juego —como dicen Freire y Guimarães (citado en Silva, 2020)— se presenta como un espacio de acción donde las y los niños actúan frente a la realidad, comprenden el mundo, pero sin convertirse en adultos. Es mediante los juegos como las niñas y los niños se van familiarizando con una serie de reglas, prácticas, códigos y convenciones. Vimos que a través del diálogo, el intercambio, los turnos, los comentarios y la negociación las infancias generaban un saber que les permitía apropiarse de disposiciones y modos de relacionamiento. Así, el juego funcionaba como un objeto para pensar la sociedad y entender lo que sucedía en el regreso presencial a la escuela.

En los juegos colectivos, las y los niños, a la vez que disfrutaban de estar juntos, desafiaban lo permitido al acercarse, tocarse y transgredir las disposiciones sobre la sana distancia. De acuerdo con Sicart (2017), una de las características del juego es que puede ser peligroso y llegar a producir algún tipo de lesión o daño. Jugar es una actividad propensa a averías; en ese sentido, puede ser frágil y poner en escena nuestros miedos.

JUEGO, CUERPO Y ATENCIÓN

Los juegos habilitan un cierto tipo de ejercicios y movimientos del cuerpo mediante las actividades que proponen. Habitamos los juegos. Según algunas vertientes analíticas, los juegos son una de las formas de participación de mayor interés para los investigadores porque les permiten indagar sobre las habilidades y las actitudes que las niñas, los niños y los adolescentes desarrollan. En este sentido, son considerados una de las estrategias de aprendizaje formal. Desde hace algunas décadas, en los estudios pedagógicos, el interés por la dimensión corporal se ha incrementado, y se ha visibilizado que en el aprendizaje y la enseñanza hay un activo involucramiento del cuerpo y de la multisensorialidad.

Para Munari (2018), el juego en la edad infantil contribuye a la memorización de datos y la ampliación de conocimiento. Mediante la experiencia corporal de manipulación y exposición a juegos y juguetes se estimula su creatividad y fantasía:

Estos nuevos juegos permiten al niño intervenir, participar, activar la fantasía para resolver problemas sencillos o visualizar acciones cada vez más distintas, o para construir algo en el espacio tridimensional con elementos modulados. Un niño que juegue con uno de estos juegos modulares —por ejemplo, los de la marca Lego o similares— tendrá más facilidad a la hora de comprender los problemas de prefabricación arquitectónica, por ejemplo, que otros niños que sólo hayan jugado a la pelota (Munari, 2018: 37).

El juego desafía a nuestro cuerpo; exige, demanda voluntad, tiempo, ideas, programas y funcionamientos; en particular, ofrece la posibilidad de liberarnos y pensar en otros modelos y lógicas que no sean de derivación, comparación o equivalencia. Tal como señala Benjamin, jugar libera:

Cuando al adulto le invade el impulso de jugar, no estamos ante una mera regresión a la infancia. Sin duda, el juego libera. Rodea-

dos de un mundo de gigantes, los niños, al jugar, crean uno propio, más pequeño; el adulto, acorralado por el mundo real del que no puede escapar, desdibuja la amenaza jugando con una imagen reducida de ese mundo. El deseo de aligerar una existencia insostenible ha alimentado en gran medida al creciente interés que, desde el fin de la guerra, han despertado los juegos y los libros infantiles (Benjamin, 2015: 14).

Un abordaje crítico del juego podrá revelarnos si nos permite jugar o si está siendo utilizado para la manipulación, la coerción, la repetición o para agitar entusiasmos en medio de ambientes frágiles que experimentan continuamente desánimos y derrotas (Percia, 2020).

El juego se vale del cuerpo: es uno de sus instrumentos. La disposición a participar, la implicación, el interés o desinterés de las infancias los advertimos a través del lenguaje de su cuerpo. Notamos que algunos juegos les provocaron cierto temor o les hicieron recordar la consigna de no tocarse. Por ejemplo, en el juego de *la estrella*,³ que implicaba tomarse de las manos, varias niñas y niños nos hicieron saber que no querían tocarse. Una manera de resolver esta tensión fue que usaran un paliacate; este objeto funcionó como mediador entre los cuerpos. Durante los primeros minutos de la actividad, relajó el temor; conforme se sintieron más seguros, lo dejaron de usar, en parte porque se dieron cuenta de que, para lograr el propósito del juego, les resultaba mejor tomarse de las manos.

Cuando se juega, se abre una posibilidad para que se produzca un compromiso íntimo, que es vital y da espacio a un abanico de emociones y sensaciones que son experimentadas en el

³ Este juego se realizó al inicio de cada jornada y consistía en conformar un círculo amplio con todas las niñas y los niños. Cada participante se enumera del uno al dos. Quien tiene el número uno deja que su cuerpo, con la espalda recta, se vaya poco a poco hacia adelante, y los que tienen el número dos hacen lo mismo, pero hacia atrás, de forma que con esos movimientos simultáneos se logre el punto de equilibrio. Este movimiento conjunto generará la apariencia de una estrella de varios picos.

cuerpo, que lo condicionan o lo liberan. Somos existencias creadoras, imaginativas, sensibles. ¿Cuál es el rol que puede tener el juego en esos procesos de articulación de lo sensible? Si hay algo que puede hacer el juego es poner a trabajar nuestro cuerpo y nuestra atención en una temporalidad profana, que resista a la sobresaturación de las cosas instantáneas, volátiles; que nos libere de la servidumbre de la productividad. Un estado de juego hace espacio a la pregunta por cómo abrir otros imaginarios: ¿Por qué no de otra manera? ¿Por qué no en otro tiempo? ¿Por qué no en otro espacio?

No obstante, hay que estar alertas y ser cautelosos porque la misma posibilidad que el juego habilita para liberarnos y resistir es la que se ha empleado históricamente para la sumisión, la complacencia o la imposición de marcos estrechos de estar en el mundo (Pescetti, 1996).

El juego nos mostró que en la repetición hay ciertas prácticas rutinarias, endurecidas, naturalizadas, pero también experiencias con las que niñas y niños pueden crear nuevos acomodos y organizaciones. En estos ejercicios, que involucraban cuerpos, tiempos y materialidades, las infancias componían y descomponían ideas y relaciones. La repetición de gestos, discursos y prácticas enmarcadas en juegos colectivos producen efectos en la imaginación. Un ejemplo: en el *STOP*, cuando hacen el parloteo coral, las infancias repiten: “Declaro la guerra a mi peor enemigo, que es...” Puede que los discursos bélicos se hayan colado en los juegos infantiles, poniendo a trabajar nuestra sensibilidad en torno a escenas de guerra, enemistad, enfrentamiento, pero con una atención creativa se pueden ir desmontando estos discursos para derivar quizás en nuevas sensibilidades pregunta de por medio: ¿Podemos hacer otro tipo de declaraciones?

En este marco, resulta importante ampliar el repertorio de experiencias sensibles de las infancias para que mediante estas prácticas de juego y su potencia disruptiva puedan aproximarse a nuevos saberes, desarrollen otras habilidades o competencias, activen nuevas imaginaciones e instalen otras narrativas y relaciones frente a sí mismos y su colectividad.

**GERMINANDO EXPERIENCIAS. DOS ESCENAS:
EL JUEGO DEL CALAMAR COMO INVITACIÓN
A PENSAR**

Históricamente, el juego ha sido considerado como una fuerza celebratoria, convocante, placentera, que libera, entretiene, llena de vitalidad, además de que ha servido para mostrar ciertos funcionamientos y programas de lo social y del mundo. En varios juegos tradicionales, los relatos morales que narraban permitieron que las infancias se apropiaran de ciertos valores y concepciones del mundo. En este sentido, el juego, al ser un motor de cambio y un dispositivo de transformación, puede ser empleado para seducir, imponer o impulsar acciones que promuevan relaciones desiguales, violentas o dañinas.

Uno de los juegos que las y los estudiantes llevaban al patio escolar llamó nuestra atención y nos interpeló por varias cuestiones: 1) Estaba entre los que más los seducían y demandaban jugar; 2) Era la extensión de lo que veían en casa, a través de las plataformas de *streaming*, además de que contenía elementos de violencia que eran una reinterpretación de lo que se mostraba en la serie; 3) El efecto de contagio y expansión no era exclusivo de esta escuela sino que se producía en todo el mundo, y 4) El personal docente de la escuela conminaba a las infancias a no jugarlo.

Es importante mencionar que, además de las razones señaladas, este juego toma centralidad en este apartado porque intenta mostrar algunos rasgos de lo que se produjo con el advenimiento de la pandemia. Es probable que haya muchas otras situaciones y realidades que expongan la complejidad de ese periodo social, pero nos concentraremos en ésta por dos razones principales: la primera de ellas es que mostraba el discurso dominante, caracterizado por la globalidad de una propuesta y la presencia de violencia, muerte, pobreza e individualismo; la segunda, que empleaba un juego tradicional para instalar y fortalecer un discurso hegemónico que espejea y hace resonar una realidad caracterizada por la violencia, la muerte, el individualismo y el

ejercicio del poder sobre aquellos que socialmente se encuentran desfavorecidos. Poner atención a estas acciones es crucial, porque tanto los cuerpos y las disposiciones como los posicionamientos circunscriben las zonas de atención e imaginación a un tiempo político.

Cuando iniciamos las observaciones en el patio escolar, notamos que varios grupos de niñas y niños se reunían a jugar lo que nombraban *El juego del calamar*: un niño de espaldas al resto de sus compañeros, “el vigilante”; niñas y niños, que forman un grupo homogéneo, entonan una cancioncita. Cuando se configura esta escena en el patio, resulta común ver a alguna maestra aproximándose y pidiéndoles a las infancias que jueguen otra cosa; el pedido es cercano a un regaño o una advertencia de que no se repita.

Durante las entrevistas incluimos la pregunta ¿A qué juegas durante el recreo y con quién? Varios niños y niñas nos respondieron que al *Juego del calamar* y al mismo tiempo señalaron que las maestras los regañan y no los dejan. Esta situación nos invitó a pensar sobre varias cuestiones: la presencia de las plataformas de *streaming* en la escuela, el empleo del juego para escenificar la violencia y los efectos de la prohibición.

Si bien es cierto que asistimos a una época caracterizada por la alta presencia de consumos culturales mediados por plataformas y redes sociales, esta situación nos resultaba de interés porque había logrado infiltrarse hasta el patio escolar. Autores como Dussel (2019) señalan que el patio escolar ha operado “como regulador de la actividad escolar, organizando las transiciones entre espacios y tiempos (de estudio, de recreo, de diversión, de ejercicio físico) y las conexiones entre el adentro y el afuera de la experiencia escolar” (p. 30), y también ha sido “el punto de emergencia de distintas experiencias sensoriales y afectivas en la escuela” (p. 31).

Estas conexiones entre el adentro y el afuera nos parecían relevantes debido a que ponían de relieve huellas y ecos de los efectos producidos durante la pandemia y los signos de época. Aunque resulte una obviedad, cabe señalar que durante la pan-

demia se produjeron nuevas interacciones y cambios en las prácticas y los hábitos de consumo cotidiano. La plataforma de *streaming* Netflix fue una de las que hizo más evidente su predominio y hegemonía en el mercado mexicano.⁴

Como parte de la programación ofrecida exclusivamente por esta plataforma, en septiembre de 2021 fue el estreno mundial de la serie surcoreana *Squid Game* o, en su traducción al español, *El juego del calamar*. El título de la serie se inspira en un juego infantil coreano, y la trama gira alrededor de un concurso en el que 456 jugadores arriesgan su vida jugando una serie de juegos infantiles con la finalidad de ganar un premio de aproximadamente 35 millones de dólares. La mayoría de los jugadores se caracterizan por tener serias dificultades económicas, y el contexto social y económico en el que se enmarca la serie es de una alta disparidad de clases sociales. En la descripción que la plataforma hace de la serie se lee: “Cientos de jugadores cortos de dinero aceptan una extraña invitación a competir en juegos infantiles. Adentro les espera un premio irresistible... con un riesgo mortal” (Netflix, 2021).

Durante nuestras observaciones en la escuela (diciembre de 2021), la resonancia de la serie estaba muy fresca y se manifestaba en el patio escolar. El juego se desarrollaba de la siguiente manera:

1. Un niño o una niña se aleja de los demás y se coloca al frente y de espaldas al resto.
2. Los demás participantes se ubican en fila. Sigilosamente, avanzan hacia adelante. El objetivo es acercarse lo más rápido antes de que él/ella se dé vuelta y los atrape. Mientras avanzan, entonan la canción “Jugaremos a Muévete, luz verde”.

⁴ En México, Netflix tiene aproximadamente 10 millones de suscriptores y ocupa el quinto lugar en el nivel mundial (Díaz, 2023). En 2019, las suscripciones en México se incrementaron 40.5% (Bárceñas-Curtis, 2023).

3. Cuando la compañera o el compañero voltea, todos deben quedarse quietos, inmóviles, y mantener la posición en la que se quedaron.
4. Si alguien se mueve, aquél hace un movimiento con la mano, que imita una pistola, y dispara. Este gesto supone que el jugador ha quedado eliminado y sale del juego.
5. La/el compañero regresa a la posición inicial de espaldas. Cada que hace este movimiento, el resto del grupo puede seguir avanzando y entonando la canción.
6. Gana la/el participante que llegue primero al lugar que ocupa quien está de espaldas.

En las conversaciones informales y en las entrevistas, las niñas y los niños nos contaron que a este juego también se le conoce como *zorro astuto*. Al preguntarles por qué sabían eso, uno de los niños nos dijo que su papá lo jugaba cuando era chico. En otros lugares o países el juego se conoce como *Los pasos de la abuela*, y a las infancias les atrae mucho; en particular, les gusta a los más pequeños porque produce una sensación de suspenso en el momento de acercarse y no ser atrapados.

Si examinamos el desarrollo del juego después del episodio descrito, las diferencias más notorias entre ambos se pueden sintetizar en dos acciones simbólicas: la aniquilación del jugador y el uso de un arma. En el juego del *zorro astuto*, los participantes que son “atrapados”, porque fueron descubiertos moviéndose, pueden seguir jugando; la condición es que deben regresar al punto de partida. A diferencia de lo que sucede en *El juego del calamar*, la/el participante que queda expuesto por moverse es “aniquilado”, es decir, queda fuera del juego, además de que la acción de eliminación se produce con el gesto que imita una pistola. Estas dos cuestiones son las que intentamos pensar desde las mismas posibilidades que ofrecen los juegos.

Si el juego, como dice Alÿs (2023), posee un significado poético sobre nuestras formas culturales uniformes y es un potente símbolo social, ¿qué nos dice *El juego del calamar* de nuestra cultura? En diversos análisis sobre la serie (Beteta, 2021; Serna, 2021)

se lee que, entre las razones de su éxito —17 días después de su estreno se convirtió en el lanzamiento más visto de Netflix— (Netflix, 2021), está la atención que recibieron las producciones surcoreanas y principalmente el uso de juegos infantiles antiguos y simples, con reglas de fácil comprensión y que resultan atractivos en todo el mundo (Gyu-lee, 2021). Gyu-lee, el director de la serie, apela a la memoria de la humanidad, al sedimento de diversión y excitación de la infancia y al lazo que se ha establecido generación tras generación en la transmisión de reglas y objetivos.

Estas prácticas ponen de manifiesto cómo se ejerce y expande —de forma cada vez más violenta y refinada— la seducción perversa del régimen colonial capitalista sobre el deseo. Estos gestos y las imágenes que configuran no son una exterioridad: nos constituyen, disponen nuestra sensibilidad y en muchos sentidos dan forma a nuestra subjetividad (Mondzain, 2023). Esta autora sostiene que las imágenes van conformando su sentido en un trayecto; esperan, no se forman de una vez y para siempre sino que requieren de un régimen que les dé visibilidad y les permita ser vistas. Por ello, es necesario comprender la lógica de los funcionamientos, los movimientos y las formas que configuran su poder.

Sobre este punto, vale la pena destacar lo que el juego como dispositivo de transformación puede hacer en la resignificación de sentidos, mediante el cuestionamiento de sus reglas o la creación de nuevas. Si, como sostiene Callois (1986), el juego se caracteriza por ser una actividad libre, improductiva, ficticia y reglamentada, nos interesa en particular esta última característica en cuanto a qué producen las normas y las reglas y en qué medida expanden, cierran, posibilitan, obturan los modos de relación e imaginación de las infancias consigo mismas, los otros y el mundo.

En el caso de *El juego del calamar*, pudimos ver cómo las reglas limitan las posibilidades de acción de niñas y niños. Cuando en este juego eres eliminado, ya no puedes jugar más, se restringe la oportunidad de volverlo a intentar, de seguir parti-

cipando; la oportunidad de volver a comenzar, como si no hubiera pasado nada, queda suspendida, es descartada. El juego ofrece la magia que se produce cada vez que se puede volver a intentar; contiene esa fascinación, corre los límites impuestos por el contexto inmediato. Cuando se juega para disfrutar, las consecuencias de moverse, de ser descubierto, quedan al margen: el triunfo, la derrota, son efímeros.

Así, la pregunta por quién determina las reglas, quién las establece y define se convirtió en una invitación a imaginar. La propuesta se les hizo primero a las infancias, preguntándoles por qué creían que sus maestras y maestros les “prohibían” jugarlo. Algunos niños respondieron que es porque “Se mata”. Ante esas expresiones, una nueva pregunta surge: ¿Qué podemos cambiar, ajustar, eliminar de *El juego del calamar*? Propusieron que, como en el juego del zorro astuto, quien se moviera sólo quedaba fuera del juego: no había que matar a nadie. Luego, en un segundo momento de las jornadas, en la actividad “Jugamos a lo que juegan”, la comunidad estudiantil volvió a seleccionar el juego. Padres de familia y comunidad educativa mostraron interés en la propuesta y algunos adultos, siguiendo el ejemplo de las y los niños, entonaron la canción “Jugaremos a *Muévete, luz verde*”. En este espacio, cuando se les preguntó qué pasaba si alguien se movía, respondieron: “Lo matan”. Una madre de familia propuso que, si se podía, cambiaran “Lo matan” por “Se sale del juego”, y las infancias mostraron su acuerdo respondiendo “Sí, sí, mejor porque no está bien que se mate a las personas”. Al finalizar la actividad se les preguntó a las y los participantes cómo se sentían, y algunos miembros de la comunidad familiar comentaron que les había gustado y que sirvió para que los niños se dieran cuenta de que “No está bien copiar lo que dice la serie”.

Más allá de las cuestiones morales de lo que está bien o está mal, la participación y la intervención de los padres en la experiencia lúdica permitió reflexionar sobre lo que se puede recomenzar o volver a ensayar; la importancia de decidir otra cosa, de apostar por crear otro juego, otro lenguaje, de olvidar y dejar a un lado lo necesario; de deslizar lo que se ha instalado. Me-

dante el juego, las niñas, los niños y la comunidad familiar pudieron reinventar y ver que era posible crear otros sentidos, otras maneras de nombrar, a la vez que concertaron una tregua con la lógica de la muerte instalada en el discurso y el imaginario social.

En este sentido, el juego fue subversivo en la medida en la que, como dispositivo, posibilitó la creación de condiciones para que las infancias y la comunidad familiar y educativa activaran, en el presente, experiencias sensibles diferentes de las que viven cotidianamente.

También observamos la importancia del cuerpo, en particular lo que ciertos gestos hacen en la construcción de imaginarios y relaciones. En *El juego del calamar*, uno de los elementos es la expresión de que alguien es eliminado cuando, con la mano, imitando una pistola, se le señalaba. ¿Qué nos dicen las muertes sobre nuestra época? ¿Qué nos dice de un país con 154 084 personas asesinadas? (Hernández, 2023). Aventurándonos a una posible y puntual lectura, estas acciones infiltradas en el juego nos hablan de una serie de estructuras que pueden amplificarse si el medio en el que se encuentran y crían presenta las condiciones propicias, óptimas para su transmisión.

Cuando se invitó a las infancias a suspender el gesto de la mano como arma, se buscó desactivar la imaginación, una posibilidad; quisimos instalar una pausa, una detención que modificara el trayecto de esa circulación que naturaliza un modo de relacionamiento violento con los otros. El juego crea ficciones, crea la posibilidad de asumir papeles y roles que posteriormente se podrían ejecutar. En ese sentido, es pertinente y necesario proponer algunas operaciones, premisas y metodologías que amplíen el campo de la imaginación.

Luis Pérez-Oramas (2023), al comentar la obra *Juego de niñas*, de Francis Alÿs, nos hace notar que muchos de los juegos infantiles que juegan infancias en situación de guerra suceden al margen del mundo, como una suspensión momentánea de la crueldad banal del mundo, una temporalidad aletargada, un intervalo que es ocupado para deshacer un mundo rabioso. Quizás estos juegos traídos al patio escolar sean acaso una llamada,

una invitación a mirar la realidad, a dejarnos conmover por ella, a intentar arrancar la atención colonizada por la violencia, el terror y la muerte.

Esta potencia del juego puede verse enriquecida con lo que Benjamin (2015) puntualiza en relación con que el juego tiene algo de atávico:

[...] “el juego es la partera de todo hábito”. Si el hábito nace de la reiteración, ¿cuál sería la razón de la misma: ¿acaso la imitación, la mimesis? ¿El niño estaría con el juego imitando al adulto y éste, mediante el juguete que fabrica, integrando al niño en el mundo de los adultos? ¿No será que el propio adulto se autoengaña con supuestas prácticas pedagógicas mientras el niño, en su “juguemos otra vez”, pone en práctica un conocimiento más verdadero de la vida y de las cosas, de modo muy parecido a como procede el coleccionista, “cuya pasión es siempre anárquica, destructiva [...]” (2015: 7).

Estos juegos pueden ser recreados en sus sentidos, a partir de la escucha, la interrogación, la conversación y la imaginación. El proceso de reelaboración de sentidos y la importancia que tomó el intercambio de las y los niños con sus compañerxs, familias y maestras es una de las lecciones que nos ofrece esta intervención. El juego puede promover una sana inquietud desde un enfoque que complejice lo lúdico y lo vincule a una ética de los cuidados, que es política y colectiva.

LA CARRERA EN CÁMARA LENTA.

DESCOLONIZAR EL CUERPO

Desde que iniciamos la experiencia de investigación, buscamos acoger una comprensión que se centrara en mirar las situaciones de la escuela como aperturas que dieran lugar a intervenciones creadoras; es decir, que explorara las fuerzas imaginantes y levantara nuevos deseos en la formación de las subjetividades y las corporalidades de las infancias.

Tratamos de pensar en actividades y propuestas que nos ayudaran a producir un desajuste en el campo de lo sensible. Esta intención tenía su origen en los hallazgos de una investigación previa realizada en la escuela, la cual mostraba que prácticas como correr eran herederas de un conjunto de normas y restricciones al interior de la institución. Estas herencias resultaban problemáticas por los efectos en la salud física de las infancias derivados de la pandemia, el confinamiento domiciliario y la consecuente reducción de movimiento.

Para encarar esta situación, buscamos desmarcarnos de la concepción de problema como un déficit o como la expresión de que algo es carente o está ausente. Por el contrario, intentamos ver lo problemático o el problema como la antesala de una investigación posible, de una curiosidad, una exploración.

Así, la restricción de no correr, pero sobre todo el efecto de caerse, de correr y terminar en el piso fue lo que suscitó nuestra exploración. Sugerimos una serie de actividades centradas principalmente en la atención y el conocimiento del cuerpo. Nos valimos de las actividades que Augusto Boal, desde el movimiento teatral conocido como Teatro del Oprimido, empleaba en sus cursos de teatro. En la poética de Boal, el arte escénico como práctica artística contribuye al mejoramiento de la vida de los grupos sociales, en particular de los más desfavorecidos e históricamente marginados; para Boal (2001), la reconfiguración de los movimientos del cuerpo implica una participación activa para enfrentarse y resistir a las relaciones de poder impuestas por la cultura dominante.

Nos parecía significativo que las infancias tuvieran la oportunidad de ejercitarse en el sentir de su cuerpo, en la interrupción o pausa de los automatismos, pues, como varios autores destacan (Bardet, 2012; Maurette, 2015; Soto, 2022), en el ejercicio activo de la imaginación y los procesos de aprendizaje hay entrelazamientos entre corporalidades, espacios, propuestas pedagógicas y materialidades.

A partir de la actividad *Carrera en cámara lenta*, pudimos observar los movimientos, las tensiones, las contradicciones y los

alumbramientos que se produjeron en relación con las corporalidades de las infancias. La elección de esta actividad respondió a que se trataba de un ejercicio en el que las infancias podían identificar las trayectorias que sigue su cuerpo en cada desplazamiento. Este ejercicio también ayudaba a la concentración de la atención en aquellos movimientos que se hacen de forma automática o se han naturalizado.

La actividad consiste en una carrera peculiar: quien llega al último “gana”. Las reglas del juego son las siguientes: una vez que inicia la carrera, ningún participante puede interrumpir su movimiento. Cuando cada participante avanza, debe hacerlo dando pasos largos lo más lento posible; con la pierna con la que avanza debe pasar por encima de la rodilla. Cada vez que el pie llega al piso, deberá escucharse el sonido de la pisada; inmediatamente después debe levantarse la otra pierna. Es decir, no pueden estar los dos pies en el piso al mismo tiempo.

A partir de la puesta en marcha de la actividad, surgieron comentarios como: “¡Queremos correr rápido!”, “¡Ah, yo soy el más rápido!”, “¡Voy a ganar!”, “Pero entonces, qué chiste tiene si no corremos”, “¿Y qué nos van a dar si ganamos?”. Estas expresiones son las primeras que nos dan qué pensar. La peculiar carrera no produce los mismos efectos en el deseo de las infancias: en seguida notamos que los grupos de primero, segundo y tercer año hacen que la carrera dure más tiempo; vemos que intentan ralentizar sus movimientos, observamos cierta serenidad en sus gestos; quizás influye que logran mantener el equilibrio en sus desplazamientos. A los estudiantes de quinto y sexto les cuesta engancharse con el ejercicio. Un par de estudiantes expresan que “es aburrido”, dejan la carrera y se van a sentar. Este acontecimiento nos moviliza. Surgen otras preguntas: ¿Qué tipo de disposiciones y relaciones es necesario instalar para que se juegue por jugar? ¿Con este juego podemos intentar un desplazamiento de las lógicas de la recompensa? Durante la carrera, las infancias se apropian del ejercicio, exageran los movimientos de alzar la pierna y dar pasos largos, expresan cierto lamento al ver que son los primeros en llegar a la meta. Las niñas y los

niños que están como espectadores animan a los que siguen en la carrera, pero también están los que hacen alguna broma o se burlan: “Ya apúrate”, “Parece un dinosaurio (refiriéndose a una niña que seguía corriendo)”, “Te ves chistoso”.

A partir de esta escena del juego, podemos analizar varias cuestiones: la primera de ellas es la atención y el trabajo con el cuerpo que dedicaron las infancias para mantener el equilibrio. Mucho se ha discutido en torno a la atención, al déficit que actualmente presentan las generaciones más jóvenes para concentrarse; no obstante, lo que nos ofrece este ejercicio es pensar la atención desde el movimiento y verla como algo complejo, que a la vez que incluye lo global también incorpora lo fragmentario. Al respecto, Marie Bardet ejemplifica:

[...] la atención a través del movimiento, tal como se intitulan los cursos colectivos del método Feldenkrais, parece apuntar precisamente a una atención cada vez más fina, a la vez global y hecha de mil pequeños detalles. Sentir la relación global con el suelo al comienzo de la sesión y, al mismo tiempo, todas las pequeñas diferencias entre el apoyo de un talón y otro, una parte y otra de la columna vertebral, llevar la atención sobre la cualidad de ese contacto implica, inmediatamente, una relación en ese juego global y a la vez fragmentario (2021: 47-48).

En este sentido, la *Carrera en cámara lenta* ideada por Boal para desestructurar los movimientos automatizados nos permite pensar en propuestas que promuevan otras conexiones, gestos y movimientos, así como otros modos de construir atención; trabajen con lo global y lo fragmentario; se traduzcan en grietas de las cuales puedan emerger otras sensibilidades y aprendizajes.

Otra cuestión que visibilizó esta práctica fue la presencia de un discurso y una lógica de la demostración y del reconocimiento de jugar para ganar, para ser reconocido como el primero, el más rápido, el mejor. Munari (2018), en la década de los ochenta, advertía que jugar era algo serio e invitaba a que ayudáramos a las y los niños para que crecieran libres de estereotipos.

El juego nos puede servir para que desarrollen nuevas sensibilidades y construyan otras jerarquías; para que desmonten y desarmen las categorías y clasificaciones fijas. Se puede ser el más rápido y no ser el primero; se puede llegar primero y disfrutar de ese logro sin que se reciba un premio o alguien necesariamente lo reconozca. Dado que el juego es relacional (Sicart, 2017), jugar es establecer relaciones con las reglas como posibilidades de creación del mundo. Las reglas son necesarias para crear el mundo donde se desplegará y tendrá lugar el juego. En este sentido, las reglas se pueden cambiar y se puede jugar simplemente para redescubrir de lo que somos capaces o para desplegar nuestra imaginación y creatividad. Deleuze, en su texto *Lógica de sentido*, valora que Lewis Carroll haya sido capaz de transformar las reglas o de inventar juegos: una carrera en la que cada quien comienza cuando quiere y termina en el momento en el que le dan ganas.

Esta idea guarda relación con una experiencia emprendida en el campo del arte, en la década de los sesenta. Varios artistas, entre ellos George Maciunas, fundaron un movimiento de vanguardia llamado *Fluxus*. Fue uno de los primeros movimientos en incluir el juego como parte de sus desarrollos artísticos, haciéndolo protagonista en los *Fluxfests*. En estos festivales, el juego se concebía como un proyecto colaborativo, con final abierto y un potencial para cuestionar el orden dado. En el contexto de la guerra fría, *Fluxus* buscaba, mediante la descomposición, la intervención, la experimentación, la subordinación, y el azar, redescubrir la experiencia de estar vivos (Díaz, 2016).

Traemos la experiencia de *Fluxus* porque nos interesa destacar el enfoque de ruptura que propuso este movimiento; mediante acciones que articulaban el cuerpo, estar juntos, lo inmediato y la presencia deformaban, descomponían, manipulaban y confrontaban el orden dado. Éste es el aspecto que nos interesa destacar y en el que observamos conexiones con nuestra propuesta; en especial encontramos semejanza con su *performance La bicicleta más lenta*. Se trataba de una prueba en la que los ciclistas participantes, en atuendos poco presentables, manejan una bicicleta a

la menor velocidad posible en la búsqueda de ser los últimos en cruzar la meta. Cada participante intenta la proeza de no perder el equilibrio para no caer. El desafío está en abrazar la lentitud. Lograrán la victoria en la medida en la que sean capaces de mantener el equilibrio. En los *Fluxfest*, nada pertenece a la lógica; cada participante y espectador evoca la imagen de la infancia en la que, con una simple mímica, con un gesto de juego, alcanza para lanzar carcajadas y hacer estallar las risas de las cercanías.

Estas prácticas nos recuerdan modos de formación de subjetividades que posibilitan y hospedan el afecto por las rupturas, los elementos marginados, olvidados, y por lo indeterminado. Nos muestran la importancia de promover una base que reflexione sobre lo que se da a sentir, lo que se expande e irradia con esas propuestas, pues en nuestra manera de sentir, de percibir, de escuchar, de ver, de tocar, de afectarnos se manifiestan las relaciones sociales y económicas subyacentes (Bardet, 2012).

CONSIDERACIONES FINALES. EL JUEGO EN PERSPECTIVA DE CUIDADO

En este texto hemos presentado alumbramientos, argumentos, hipótesis, discusiones, reflexiones, que como equipo de investigación intentamos poner en marcha. Buscamos dar cuenta de una experiencia que para nosotras tuvo valor en la medida en la que nos posibilitó renovar preguntas, repreguntar a nuestros deseos, a nuestras intervenciones y a nuestras apuestas. Aún quedan muchas cosas ya concebidas, ya presentidas, y otras tantas que seguramente se seguirán reconfigurando a partir de lo que estos textos dialoguen y permitan entrar en relación.

Nos quedan muchas preguntas dando vuelta, así como varias intuiciones; entre ellas, pensar el juego como un dispositivo de cuidado. La perspectiva del cuidado acompañó el proyecto desde su concepción, su puesta en marcha y su evaluación. Uno de los aspectos en los que más resonó fue en los modos como se cons-

truye saber, en su capacidad de sacudir y subvertir las relaciones hegemónicas y dominantes.

Jugar desde una ética del cuidado nos obligó a estar alertas de las desigualdades, las injusticias, los lugares de reproducción de estereotipos, los obstáculos para pensar más allá de las fronteras disciplinares, de las intervenciones salvacionistas, jerárquicas, externas. Nos hizo pensar en cómo podemos cuidarnos, cómo sostener relaciones que privilegien la confianza, el diálogo, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y la reciprocidad.

Cuidar con supuso pensarnos con otros, revelar nuestra fragilidad, contingencia y falibilidad; poner en cuestión nuestro lugar de investigadoras, de docentes y facilitadoras, pero también reconocer nuestra responsabilidad como adultas y educadoras; asumir que la propuesta sería habitada por una multiplicidad de sentidos, que en ocasiones y situaciones singulares resultarían ininteligibles.

Tal como exponen Fisher y Tronto (citados en Montaña y Calderón, 2010), trabajar desde una ética del cuidado supone que

El cuidado es una actitud específica que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar o reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente, todo lo que buscamos para entretejer una compleja red del sostenimiento de la vida (p. 27).

En este marco, surgen las preguntas ¿Se puede cuidar a través del juego? ¿En qué consiste cuidar? ¿En qué medida cuidar también implica arrancarle otras posibilidades al porvenir?, que quedan abiertas para seguir bordando alrededor de ellas en las fronteras, de manera colectiva; arrancar tiempo para criar otro tipo de imaginarios que desalojen los tiempos colonizadores productivistas e individualistas; proteger el aliento que se produce en las temporalidades aletargadas para que, a partir de ellas, podamos ir viendo, rastreando qué cosas activan, seducen, des-

piertan entusiasmos y cuáles no; ir experimentando, valorando cómo inaugurar otras corporalidades y sensibilidades distintas a esas que ya han sido definidas y prefijadas.

Como dice Munari (2018), depende de todos que nuestras infancias “sean personas creativas o se limiten a repetir códigos preestablecidos” (p. 37). Nos queda mucho quehacer por delante, pero si estamos dispuestas, si nos disponemos desde una capacidad abierta, divertida, elástica, juguetona, mediante la cual podamos ir y venir, cambiar de tamaños, de tiempos, de lugares, de posiciones, tal vez eso nos ayude a ver funcionamientos y a imaginar otros posibles.

REFERENCIAS

- Alÿs, F. (2023). *Francis Alÿs: Juegos de niños. 1999-2022*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Museo Universitario Arte Contemporáneo.
- Bárceñas-Curtis, C. (2023). “Consumo de Netflix en México durante la pandemia de Covid-19”. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2):37-49. Disponible en <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23431>
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- (2021). *Perder la cara*. Buenos Aires: Cactus.
- Benjamin, W. (2015). *Juguetes*. México: Casimiro.
- Beteta, J. J. (2021). “El juego del calamar”, un completo análisis de la serie de Netflix. Disponible en <https://www.cinencuentro.com/2021/12/08/el-juego-del-calamar-squid-game-netflix/>
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa.
- Chapela, A. (2019). *Grados de miopía*. México: Secretaría de Cultura/Dirección General de Publicaciones.
- Díaz, S. (2022). *Netflix agrega 5.89 millones de suscriptores en el 2023*. Disponible en <https://www.eleconomista.com.mx/mercados/Netflix-agrega-5.89-millones-de-suscriptores-en-el-2T23-20230719-0042.html> (Consultado el 19 de julio).
- Díaz, Y. (2016). *Fluxus y la experiencia de estar vivos*. Disponible en <https://letraslibres.com/revista/fluxus-y-la-experiencia-de-estar-vivos/> (Consultado el 1 de agosto).
- Dussel, I. (2019). "El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920)". *Historia de la Educación Anuario*, 20(1): 28-63. Disponible en <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/81>
- Esquirol, J. (2015). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. México: Herder.
- García, L.; Jaramillo, D.; López, I., y Flores, A. (2023). "Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?", *Informe de resultados e incidencia: Retejiendo el lazo escolar*. México: Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (Concytep).
- Gyu-lee, L. (2021). *Director shares backstory of global hit, "Squid Game"*. Disponible en https://www.koreatimes.co.kr/www/art/2021/10/688_316211.html (Consultado el 30 de septiembre).
- Han, B. C. (2021). *La sociedad paliativa*. México: Herder.
- Hernández, E. (2023,). *Las cifras de homicidios en el sexenio de López Obrador y cómo "a la baja" no implica un país menos violento*. Disponible en <https://elpais.com/mexico/2023-09-05/las-cifras-de-homicidios-en-el-sexenio-de-lopez-obrador-y-como-a-la-baja-no-implica-un-pais-menos-violento.html> (Consultado el 4 de septiembre).
- Lugones, M. (1987). "Playfulness, 'World'-Travelling, and Loving Perception", *Hypatia*, 2, pp. 3-19.

- Maurette, P. (2015). *El sentido olvidado*. Buenos Aires: Mardulce.
- Mendoza, F. (2023). *Procesos de subjetivación de directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector como mandos medios de telesecundaria en el Estado de Veracruz*. Tesis de Maestría. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Mondzain, M. J. (2023). *Confiscación. De las palabras, de las imágenes y del tiempo*. Valencia: Pre-textos.
- Montaño, S., y Calderón, C. (2010). *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo*. Santiago de Chile: CEPAL/AECID/Unifem.
- Munari, B. (2018). *Fantasia*. México: Gustavo Gili.
- Netflix. (2021). *El juego del calamar*. Disponible en <https://www.netflix.com/es/title/81040344?preventIntent=true>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. México: Katz.
- Paulo, Silva, M. R. da (2020). "Para una pedagogía 'niña': Paulo Freire y la educación de los niños", *Voces de la Educación* (pp. 123-140). Disponible en <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/319>
- Percia, M. (2017). *Estancias en común*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- (2020). *Sensibilidades en tiempos de hablas del capital*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Pérez-Oramas, L. (2023). "Francis Alÿs y los juegos de niñxs: el helicóptero y el saltamontes". En Francis Alÿs, *Juegos de niñxs, 1999-2022* (pp. 52-63). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Museo Universitario Arte Contemporáneo.
- Pescetti, L. (1996). *Taller de animación musical y juegos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2020). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. México: Booket.
- Serna, E. (2021). *El calamar del barrio: Los juegos de las infancias del Centro Histórico de la CDMX*. Disponible en <https://labrujula.nexos.com.mx/el-calamar-del-barrio-los-juegos-de-las-infancias-del-centro-historico-de-la-cdmx/> (Consultado el 18 de noviembre).
- Sicart, M. (2017). *Play Matters*. Cambridge: MIT Press.

- Skljar, C. (2020). "Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos". En I. Dus-sel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE, CLACSO.
- Soto, A. (2022). *Imaginación material*. México: Metales Pesados.
- Zourabichvili, F. (2021). *El arte como juego*. Buenos Aires: Cactus.

El básquetbol como estrategia de encauzamiento pulsional en el posconfinamiento: El paso del “berrinche” a la palabra adolescente

*Itzel López Nájera**

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se fue gestando a lo largo del periodo de 2021-2023, mientras cursaba la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina, espacio que me permitió construir un caso en torno al recorte de una escena desarrollada en las jornadas lúdicas de mayo de 2022, durante la puesta en marcha del proyecto de investigación-incidencia que se detalla en la “Introducción” de esta obra. Dicho mes marcó el regreso presencial pleno a las aulas, luego de un periodo de encierro obligado y de un modelo híbrido en la escuela primaria mexicana. En la escena cobró relevancia la demanda de un adolescente de sexto grado, quien se inconformó con las actividades de la jornada, generando con ello la posibilidad del cuestionamiento del espacio de lo institucional y sus maneras de hacer con los malestares del alumnado.

El “rol” que cumplí en esta construcción fue como investigadora externa mandatada por las instancias nacionales y estatales

* Universidad Iberoamericana Puebla.

Agradezco todo el apoyo de la Dra. Claudia Trujillo Encinas.

de indagación, que me permitió transitar hacia la “función” dentro del proyecto, en el ajuste de la estrategia de indagación e incidencia.¹ Hago uso metodológico del “caso por caso”, en el que la irrupción de una situación conflictiva o de malestar subjetivo convoca —a quienes ejercen la función— a centrar la mirada en una escena que detonará la conformación del caso, imbricado en sus dimensiones subjetivas, institucionales y socioculturales; igualmente, el caso se construye de manera pausada, en un tiempo lógico discontinuo en forma de “espiralaje”, en el que la escena vuelve sobre sí misma pero con emergentes clave de intelección.

Aunque a lo largo del documento se ponen en juego algunos conceptos pertinentes para esta construcción, al final cobran mayor relevancia los siguientes: dialéctica alienación-separación, acogida hospitalaria, discurso normativo y encauzamiento pulsional. A partir de la vestidura del ojo y acompañada de las claves de lectura del psicoanálisis en las prácticas socioeducativas, fue posible inteligir el caso y proponer un dispositivo de intervención que, en vuelta de espiralaje, propuso la atención a la demanda del adolescente y abrió la posibilidad del trabajo en red con el cuerpo docente.

CONDICIONES DE EMERGENCIA

Este recorrido se inició cuando una colega y yo atendimos una convocatoria nacional de investigación unos meses previos al cierre de las escuelas por la pandemia en marzo de 2020. En ese momento (noviembre de 2019), se desconocía el impacto que tendría en el nivel global el virus detectado en Wuhan y las medidas y consecuencias mortales que traería para el mundo. La convocatoria del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) giró en torno del eje de “atención a violencias

¹ El rol está dado por la posición asignada en un “organigrama” establecido, mientras que el tránsito a la función implica hacerse cargo, comprometerse y poner el cuerpo.

estructurales". Nuestra intención era conocer la manera como las infancias subjetivan las violencias y se muestran en sus prácticas lúdicas, y el escenario de observación era el patio escolar, espacio donde niñas, niños y adolescentes expresan "libremente" sus formas de juego, o al menos ése era nuestro supuesto.

En una primera revisión hemerográfica, habíamos encontrado evidencias de juegos violentos relacionados con las infancias, dentro y fuera de espacios escolares, a lo largo y ancho de la República: niños atemorizando a la población de un plantel con el juego de *Los Zetas* (ellos pertenecían a esa agrupación criminal y estaban en plena práctica de la defensa de sus territorios); jugando a que violaban a una compañera, al secuestro, a pedir la *camionetita huachicolera*² para el día de Reyes o en el día de Muertos, disfrazados de encostalados (práctica recurrente entre el crimen organizado), entre otros.

El equipo de mi entidad tuvo la intención de realizar la indagación en una zona "huachicolera" de Puebla, donde se había detectado el involucramiento de comunidades enteras en la actividad ilegal, pero con el arribo del virus a México y el consecuente cierre de escuelas, el proyecto se fue reconfigurando. El trabajo de observación presencial planificado se convirtió en entrevistas virtuales a estudiantes de 5º y 6º de primaria. Ahí conocimos que antes del cierre de la escuela, el patio del plantel donde se realizó el trabajo había sido fragmentado por edades entre los grados 1º a 5º, y por género entre los de 6º. Este viraje en el proyecto reconfiguró nuestra mirada: la escuela como un espacio prohibitivo para el libre desarrollo del juego se convirtió en el telón de fondo. Así, pasamos de pensar en la posibilidad de encontrar modos violentos en los juegos a las condiciones limitantes para la actividad del esparcimiento misma.

² Huachicol es el nombre que se le da al combustible hurtado de los ductos, el cual se revende a precios más bajos. Poblaciones enteras de México se dedican a esta maniobra. Durante los primeros años del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, el ejército se dedicó a vigilar y a sancionar esta práctica, lo cual hizo mediáticamente evidente el tamaño de la extracción, que causaba enormes ganancias para quienes lo hurtaban y enormes pérdidas para el erario.

Mi rol como investigadora dentro del proyecto que desarrollamos en equipo, primero de manera virtual, y luego, presencial, tenía la mirada muy anclada a los términos del encargo institucional del Conacyt y de sus convocatorias de atención a las “violencias estructurales”. Con la vestimenta del ojo, pude transitar de dicho “rol” (designado por el aparato burocrático del Consejo) a la función a partir de la cual se produjeron efectos varios en la puesta en marcha del proyecto, en términos de indagación como de intervención participativa, generando interrogantes, adecuaciones y cuestionamientos constantes hacia nuestros modos y procedimientos.

EL PATIO DE JUEGOS

De las primeras conversaciones virtuales realizadas en torno al plantel, instalado en una zona catalogada como “insegura”³ en la ciudad de Puebla, conocimos que, previamente a la pandemia, a la hora del recreo el patio escolar había sido fragmentado por las autoridades escolares. Para la segunda etapa de la investigación, complementamos el trabajo de campo con entrevistas presenciales a todo el colectivo docente y a infancias del resto de grados, así como con observaciones en el patio escolar (entre los meses de noviembre de 2021 y mayo de 2022).

La fragmentación se remonta a una situación traumática vivida en los tiempos prepandémicos: un estudiante se cayó y se fracturó mientras corría por el patio de la escuela. Este trauma instauró la prohibición de la actividad para todos. Se conoce, además, que la separación por géneros se debió a que las alumnas/os de sexto se encuentran en una edad en la que se empiezan a observar “acercamientos”. No se precisa un evento específico a lo largo de las entrevistas con docentes. Esta situación representó para la directora y el colectivo docente un problema a resolver,

³ Con base en el número de reportes ciudadanos ante la Secretaría de Seguridad Ciudadana (SSC).

para lo cual se llegó al acuerdo de dividir los patios (con distintas consecuencias para el estudiantado). Así, nos hallamos frente a un patio dividido en el que, además, se prohibía correr. La medida fue altamente aprobada entre los adultos que se desenvuelven dentro del centro escolar.

Para agosto de 2021, la Secretaría de Educación Pública (SEP) autorizó el regreso paulatino a las aulas de educación básica, lo que llevó a las autoridades escolares a conformar un dispositivo de regulación de cuerpos, tiempos y espacios: la mitad de los grupos se presentaban los días lunes y miércoles, y la otra mitad, los martes y los jueves, mientras que los viernes se reservaron para atender a alumnos y alumnas con “rezagos” significativos. De igual manera, el patio debió reconfigurarse para la realización de los recreos, en turnos de tiempos de 30 minutos. La familiaridad con la lógica de la fragmentación del patio fue vista como una ventaja por la directora del plantel, quien en una ocasión me comentó su satisfacción al reconocer que ya estaban preparados para la situación posconfinamiento. Así continuó la medida hasta la fecha de las jornadas lúdicas de mayo de 2022, momento en el que las autoridades educativas nacionales decretaron el regreso presencial pleno a los planteles.

El descubrimiento, en el trabajo de campo, de un patio fragmentado, seccionado, jerarquizado, generizado, permitió centrar la mirada en ciertos temas nodales a la hora de realizar el campo presencial. Esto nos permitió desplazar la atención de los “grandes problemas nacionales” enunciados desde las instancias de investigación federal, hacia una problemática institucional que causaba malestares diversos entre las infancias.⁴ Esta focalización *in situ* tomaría mayor concreción (y, creo yo, pertinencia) durante las jornadas lúdicas mencionadas, cuando la problemática institucional repercutió en un malestar subjetivo entre las y los estudiantes.

El proyecto fue bien recibido a grandes rasgos por la comunidad, aunque fueron las situaciones específicas las que lo man-

⁴ Aunque también se reportaron algunas ganancias de la situación.

tuvieron en constante cambio y adaptación (como se verá más adelante). Ocupar la función paterna al ejercer la de investigadoras-interventoras posibilitó (al menos en un sentido acotado y temporal) la construcción de un lazo que permitiera regular lo pulsional desbocado con el reingreso total de la comunidad escolar a las aulas. Ya en las entrevistas, fue clara la incertidumbre que el regreso presencial escalonado causaba los primeros días entre las infancias: “Llegan tímidos”, “No quieren hablar entre ellos”, “Es como si no se conocieran”, mencionaban todxs los docentes, por lo que anticipábamos que las actividades del proyecto podrían coadyuvar a la promoción de la familiaridad entre las infancias mediante el juego colectivo (juntando grupos diferentes, sumando a madres/padres/tíos/tías/hermanxs/abue-lxs, así como promoviendo laboratorios de escritura en los que, de forma colectiva, plasmaran finales alternativos para algunos cuentos). Resultó importante ofrecer significantes que pudieran anudarse a la pulsión como una forma de encauzar, mediante juegos, ese desborde infantil ante la incerteza.

Planificamos jornadas lúdicas todos los miércoles del mes de mayo, de 8:00 a. m. a 12:30 p. m. (la jornada completa en la escuela), con actividades diversas para todos los grados: *la estrella, esculturas, abrazos musicales cooperativos, la espiral, espejos, cámara lenta, derritiéndonos, a qué jugaban* (en la que los padres y las madres sugerían sus juegos de la infancia), *a qué juegan ahora* (las infancias sugerían sus juegos preferidos), así como laboratorios de lectoescritura. En el fluir de las jornadas, se fueron adaptando las actividades. Si bien iniciamos con juegos que permitían el reencuentro, tocarse (abrazos, p. ej.), la integración, la expresión y la conciencia del cuerpo propio. Como tal, no había ninguna actividad en la que correr fuera la finalidad principal.

Aunque las jornadas fueron planificadas con intencionalidad, basándonos en actividades propuestas por especialistas en el área, tuvimos la impresión de que las edades que supuestamente abarcaban no correspondían a los intereses de lxs niñas/os de sexto (11-13 años). En virtud de que subestimamos esa di-

ensión, el fantasma del aburrimiento irrumpió en nuestras acciones con esos grupos.

LA ESTRUCTURA DEL CAPÍTULO

En el apartado “Dimensión subjetiva. Claves para descolocarse del significante ‘mortificante’”, se observa la manera como el malestar del “niño de sexto” (quien al final del texto es reconocido en su condición de adolescente, luego del trayecto realizado) da pie para el recorte de la escena que se trabaja a lo largo del documento y alrededor de quien se tejen las tres dimensiones que permitirán la construcción del caso.

En “Dimensión institucional. ¿Normalizar para todos por acontecimientos individuales?”, se presentan las condiciones escolares que se articulan con el malestar subjetivo, enfatizando los modos precarios con los que el plantel ha gestionado la dimensión lúdica entre el estudiantado antes y después del confinamiento.

En “Dimensión sociocultural. Normativas previas/durante/pospandemia”, ubico los discursos nacionales que enmarcan el accionar de la escuela básica en el contexto del confinamiento por Covid-19, así como la adopción de las medidas en la escuela.

En “Nudo de las tres dimensiones. El tejido de las hebras”, articulo las tres dimensiones a manera de punto nodal que condensa el caso en su complejidad, haciéndolo inteligible desde la selección de cuatro conceptos que alumbran su comprensión: “alienación-separación”, “acogida hospitalaria”, “discurso normativo” y “encauzamiento pulsional”.

En “¿Qué hacer con los cuerpos indóciles que demandan? El deporte como actividad que encauza pulsiones adolescentes”, planteo la manera como se configuró la acción que dio respuesta a la demanda del adolescente de sexto, al tiempo que propongo una vuelta más en el espiralaje del caso, anticipando la posibilidad de trabajo de reflexión con el cuerpo docente. El escrito se cierra con unas breves reflexiones finales que anticipan nuevas aperturas.

**DIMENSIÓN SUBJETIVA: CLAVES
PARA DESCOLOCARSE DEL SIGNIFICANTE
“MORTIFICANTE”**

Para mayo de 2022, finalmente todas y todos se integraron a la escuela, y muchos se conocieron por primera vez “cara a cara” —cubrebocas mediante—. La fragmentación previa a la pandemia y el confinamiento durante la crisis sanitaria operaron como condiciones de ¿posibilidad? del reencuentro, en un plantel donde se había promovido la separación y el extrañamiento ante el cuerpo ajeno. Con el equipo de investigación, planeamos y llevamos a cabo una jornada lúdica en la escuela, que permitiera el reencuentro con el otro; sin embargo, cuando llegó el turno de jugar con “los de sexto”, se aburrieron.

La escena se desarrolló cuando llevé a uno de estos grupos de vuelta a su salón. Su docente no se encontraba en el aula, y un niño expresó lo siguiente: “¡Qué aburrido!” “Sí, ¡qué aburrido! —comienzan a seguirlo otras y otros, a coro—. Hubiera preferido tener mi clase de educación física. ¡Yo quería jugar básquetbol! Coro de otros ¿niñxs? ¿preadolescentes?, ¿adolescentes?: “¡Sí, fue aburrido!” —gritos y reproches.

El “niño” que inició el reclamo tomó su sudadera, se cubrió la cabeza y se reclinó sobre la banca para seguir refunfuñando; de vez en cuando se destapaba y alzaba la cara para continuar con las quejas, mientras se conformaba un coro colectivo respaldándolo. Yo, en mi desconcierto y con una prédica moral, sentencio: “Hay que ser agradecidos con quienes vienen a jugar con ustedes” —antes de salir casi corriendo del aula, sin saber cómo tomar lo que acaba de suceder y sintiéndome francamente dislocada.

Mi primera impresión fue que el “niño” me hizo un berrinche y azuzó a sus compañeros a seguirlo en el reclamo. Me molestó y comenté el incidente con el resto del equipo. Comenzamos a llamarlos “los de sexto” con un cierto gesto de molestia, dado que no fue el único incidente detectado con los grupos de este grado. Repensando la escena, voy transitando de la dislocación subjeti-

va a la comprensión: el “berrinche” del niño de sexto constituye la clave de lectura para otro posible abordaje.

Retomando a Cranco (2023), intenté comprender el enojo y el aburrimiento de este “niño-adolescente”: “Los afectos no solamente producen desbordes: son posibilitadores de un borde mediante la operatoria de lo que hago con eso que me afecta [...] si lo articulo al lenguaje, algo de eso que me afectó va a poder ser alojado en lo simbólico”, y a partir de esto, me cuestioné: ¿qué potencias se despliegan en los afectos del niño para abrir su posible identificación con la oferta de significantes en la jornada lúdica?

De la atribución a la duda

Quien llega a la vida se encuentra con un mundo ya estructurado simbólicamente, con sentidos circundantes, significados sedimentados y un reservorio de significantes que conforman el lenguaje. El hecho mismo de su arribo constituye un acontecimiento con significado. Comienza a habitar el mundo dentro de un entramado en el cual le han sido asignados algunos de los sentidos disponibles en su condición. Este ser es nombrado por el lenguaje ya en uso, mismo que “hace de un organismo un cuerpo humano porque ha pasado por el desfiladero del significante, un viviente que por incorporar el lenguaje toma cuerpo, conforma cuerpo. El lenguaje es la condición tanto para que se constituya el inconsciente como para que se produzca el efecto sujeto” (Kait, 2014: 6, apdo. I).

Dentro de ese mundo ya preorganizado, los otros empíricos (hermanxs, adultxs, familia, cuidadorxs, docentes, instituciones) dan cabida a quienes se van incorporando, a veces con una acogida hospitalaria, a veces con una recepción no tan afortunada. Son quienes adoptan al ser en crecimiento.

Se asume que la escuela primaria es uno de esos espacios iniciales de socialización/aprendizaje, etc. La primaria es uno de los espacios en los que otros sujetos empíricos proveen a las infancias del lenguaje y, con ello, de “contenidos culturales” que

permiten ingresarlas al mundo compartido, y también proveen sentidos del Otro simbólico. La primaria es un espacio en el que las infancias —que son diversas— encuentran acomodo (o, al menos, eso se espera) y son interpeladas por contenidos culturales valiosos. Se busca que sientan el llamado de lo que ahí se ofrece y va mucho más allá de letras y números: actividades divertidas, modos de coexistencia, la posibilidad de desarrollar habilidades físicas, entornos afectivos, conflictos, situaciones desafiantes, etc. Pero la escuela primaria también es ese sitio donde la relación de las infancias con las/los adultxs pueden dar cabida a formas de nombrar que se sedimentan y tienden a la repetición de la fórmula. Yo, como adulta que llegó a la primaria junto con un equipo de investigación-intervención, llevé bajo el brazo mi propio DSM (métodos, encomiendas institucionales diversas, aspiraciones, autores de la dimensión lúdica, un listado de juegos y una estrategia *a priori*) en aras de preparar una jornada divertida que tendiera a retejer el lazo social desgarrado por el distanciamiento corporal pandémico. Bien intencionadas y equipadas con fórmulas ya probadas en otros lados, iniciamos nuestras labores. Pero nos encontramos con las dificultades que nos representaron “los de sexto”: el asunto del “niño berrinchudo”, al que particularmente le presto más atención, permitió re-ordenar la estrategia planificada.

Surgieron en su momento preguntas varias: ¿Qué quieren los de sexto?, ¿qué me demanda este niño?, ¿por qué consigue sumar a lxs demás en su reclamo?, ¿qué hacer cuando naufraga la estrategia?

La escuela primaria, como uno de esos espacios que se espera que constituyan un sitio de acomodo y un lugar de acogida hospitalaria, puede ser también sitio de etiquetamientos que se sedimentan y terminan generando nominaciones mortificantes. El uso de “etiquetas” y diagnósticos en las infancias funciona como contención y límite para quienes ejercen las funciones, propiciando con ello respuestas típicas a conductas supuestamente “típicas”: la niña con TDAH se trata así; el niño que “es flojo” debe sentarse frente al maestro; el “berrinchudo”, ser reprendido con una prédica moral, etcétera.

En la lectura “La estructura de la palabra en psicoanálisis”, las autoras Cecilia Balbi y Laura Serravalle (“Introducción”, 2014: 4) se preguntan si “¿podemos ofrecer la hospitalidad a lo otro, que, en tanto tal, nos abre a la pregunta aun allí donde carecemos de la respuesta segura?”. Su reflexión nos propone hacerle espacio a la palabra, al “decir” del sujeto mismo, en aras de localizar los resquicios de intervención posible (no con los manuales bajo el brazo, sino en apertura a las posibilidades que el sujeto mismo va permitiendo y marcando, en aras de seguir las huellas de su palabra). Esto me hace pensar en mi sujeto “niño de sexto grado”: una vez desechada la etiqueta “berrinchudo/que se aburre”, la escucha puede posibilitar escenarios de acogida, desde su palabra y condición. En palabras de Cranco (2023): “no podemos regirnos por lo que lo social considera como lo esperable para que alguien se aloje. El bien cultural tiene que ‘portar’ algún brillo para el estudiante”.

Y vuelvo a pensar en el sujeto que regresa a la presencialidad luego de un año de virtualidad y casi otro de intermitencia híbrida. Balbi y Serravalle (2014: 8, apdo. II) nos plantean el arribo al espacio escolar como una “nueva legalidad que también puede ser pensada como nueva disposición, nueva y diferente de la parental, introduce además la posibilidad y aún más, la necesidad de vínculos extrafamiliares, ya sea con otros pares y con otras figuras de la autoridad”, y en el caso del regreso a las aulas, esta inserción resulta problemática: por un lado, infancias anhelantes del reencuentro y el juego; por el otro, la consigna del autocuidado, que no permite siquiera conocer el rostro de las y los compañeros; por un lado, el ánimo de convivencia y, por el otro, el temor al contagio. En estas zonas de tensión, quien aloja tiene el reto de construir hospitalidades y de ofrecerse como esos otrxs que coadyuvan con ofrecimientos culturales. Y los que llegan también alojan, posibilitan, dan autorización para ser interpelados.

En mi escena, la reacción del niño que reclama haberse aburrido en la jornada lúdica posibilita la sustitución de los juegos por un torneo de básquetbol.

Dialéctica alienación-separación

Des-atar el significante “berrinchudo” del niño que hizo una demanda permite preguntarse ¿Qué quiere este niño?, ¿qué hay detrás de esa demanda que se manifiesta en enojo y aburrimiento? En este procedimiento implica desedimentar los clásicos modos de proceder (etiquetar a alguien), para reactivar otras vías de nominación en las que se abran otras posibilidades.

Zelmanovich plantea en *La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: Alienación-separación*, que “Son múltiples los encadenamientos significantes posibles en los que un sujeto se constituye a partir de un significante que lo representa ante otro significante. Esta condición abierta a múltiples encadenamientos hace posible pasar de un régimen de representaciones a otro” (p. 7, apdo. I). Instalar(se) en un significante —asumir(se) como el niño berrinchudo, la niña con TDAH, el que “no aprende” — y cobijar(se) con esos modos “ya probados” y repetitivos en el tratamiento de la pulsión, le impiden al sujeto salir(se) de ese margen en el que ha sido encasillado. Se genera una nominación mortificante, de la cual puede resultar difícil escapar. Desconozco si el niño de mi escena había sido etiquetado como “berrinchudo”, pero de lo que sí tengo certeza es de que yo vi en su conducta la “típica” reacción de un “berrinche”, lo cual pone el foco no sólo en el sujeto de intervención sino también en quien pretende ejercer la función de cauce.

Aquí cabe un desprendimiento: el niño, que ha habitado la prohibición de correr en el patio escolar antes y después de la pandemia; que ocupó el encierro en el espacio del hogar durante el confinamiento y que ve mermadas sus expectativas respecto de la jornada lúdica prometida, irrumpe en su inconformidad (a manera de enojo y tedio), abriendo con ello la posibilidad para desalienarse de la prohibición. El equipo, con su estrategia, contribuyó en un inicio con esta alienación y la nominación encasillante. Incluso, uno de los juegos programados, denominado *cámara lenta*, consistía en hacer conciencia del movimiento corporal con una carrera en la que quien llegaba al último era el “gana-

dor" (actividad que causó aburrimiento entre algunos de sexto). Yo, personalmente, contribuí con la nominación etiquetante.

¿Qué hacer para no someter al sujeto a etiquetas alienantes?, ¿cómo dar cabida a la desalienación? Cabe citar nuevamente a Zelmanovich (2014) cuando plantea que

La educación escolar —inicial y primaria— puede ofrecer al sujeto la oportunidad de acceder a las regulaciones subjetivas a través de recursos simbólicos, como son todas las manifestaciones culturales, acompañando de este modo procesos de separación de los significantes que lo mantienen detenido. Las dificultades para acceder a dichas regulaciones hablan de procesos subjetivos de alienación que alimentan la desregulación y que requieren de nuevas ofertas significantes que abran separaciones posibles, y por ese medio posibilidades para que el sujeto se reconozca como tal en otros encauamientos (p. 7, apdo. I).

Con nuestra estrategia nos empeñamos en fijar al sujeto en su alienación mortificante, en su condición infantil incluso, en lugar de ofrecerle un espacio hospitalario de acogida adolescente luego de un encierro prolongado. Procedimos entonces a dar cauce a su demanda, modificando las actividades de la jornada con este grupo y los otros de sexto grado; en términos teóricos, podría decirse que se hizo necesario ofrecer sitios de transferencia que tendieran a la separación. Siguiendo a Susana Brignoni,

El sujeto puede liberarse de su captura entre dos significantes fijos, por la posibilidad de ponerse en juego en múltiples transferencias (1964: 222) [...] una transferencia favorable al trabajo educativo atiende la dialéctica entre alienación y separación, que supone contar con un lugar simbólico para algún agente y poder separarse del mismo a partir del recorrido del propio deseo con algún aspecto de la cultura (Zelmanovich, 2014: 12, apdo. IV).

Retomar el propio deseo del niño de sexto se convirtió en la guía de la emergente propuesta para el siguiente día de la jornada.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: ¿NORMALIZAR PARA TODOS POR ACONTECIMIENTOS INDIVIDUALES?

Siguiendo con la construcción del caso, en una trayectoria de espiralaje que vuelve sobre sí misma pero con emergentes pistas de comprensión y abordaje, quisiera retomar una pregunta que deje previamente para continuar con el argumento, esta vez anclado en la dimensión institucional. Como mencioné, la estrategia lúdica que el equipo de indagación-incidencia concretó en el plantel estuvo atravesada por las condiciones institucionales y por la recepción de la misma por parte de las infancias. Abordé en el apartado anterior la escena del “niño de sexto”, quien reaccionó desfavorablemente ante la propuesta lúdica, abriendo con ello la posibilidad del tratamiento del síntoma. Se realizaron cambios en la estrategia lúdica en respuesta a la demanda del grupo que se inconformó. En esta actividad, específicamente hablando, me pregunto: ¿De qué se separó el niño? De mi nominación etiquetante y clausurante, de la prohibición de correr en el patio, de las limitantes de sana distancia y los enclaustramientos obligados, para dar paso al juego y el entretenimiento del deporte.

La institución instauro:

Prácticas normalizadoras de la infancia. Cuando hablamos de normalización nos referimos a definición de una norma y sujeción a ella. Las prácticas escolares son normalizadoras en dos sentidos: producen formas normales de infancia en tanto objeto de su actuación, y contribuyen a producir cierta mirada sobre la infancia, una visión normalizada (Terigi: 2014: 8, apdo. 1).

En el caso que construyo, el plantel escolar ha venido instituyendo reglas “para todos” a partir de un par de acontecimientos particulares que representaron una amenaza para el orden adultocéntrico, a saber, la fractura de un niño que corría por la escuela, y el acercamiento afectivo-corpóreo de estudiantes. Según la lógica normalizada de la escuela primaria, las infancias

no deberían salir lastimadas de las instalaciones y tampoco tendrían que experimentar aproximaciones corporeoafectivas dentro de las mismas, pero ¿qué hicieron frente a situaciones específicas y cotidianas de la convivencia entre infancias? Instaurar prohibiciones generales y naturalizarlas. Así, en el plantel se ha normalizado (por efecto de norma y de práctica) que correr está mal, es una actividad prohibida que sólo se practica en clase de educación física. De igual manera, el contacto físico afectivo es cuestionable. En las entrevistas que realizamos, las infancias a veces expresan conformidad y a veces inconformidad con esta medida.

Escuchando al sujeto

La enseñanza del deporte está sujeta a normas también: según la literatura existente y la manera como son formados los docentes de Educación Física, las infancias deben desarrollar primero las habilidades motrices necesarias, antes de comenzar a practicar un deporte, razón por la que, al menos en México, no está bien visto que practiquen deportes en el patio escolar dentro de esa clase. Pareciera que no se puede jugar el deporte al margen de ese argumento y que todas las infancias deben cruzar al mismo tiempo los grados de desarrollo físico “esperados” según su edad —según la literatura especializada—, para poder disfrutar de la actividad lúdica del deporte. Por esta razón y por cuestiones de pandemia, lxs chicxs de sexto grado de esta escuela nunca habían practicado el básquetbol dentro del plantel.⁵ Así, siguiendo a Terigi,

el dispositivo escolar normaliza sobre la base del “desarrollo esperado” que contribuyen a delinear estas teorías. El aspecto peculiar del uso normativo de los modelos genéticos parece radicar en la

⁵ En una conversación con uno de los docentes de esta disciplina en el plantel, pude enterarme de que justo por esos días él había empezado a enseñarles las reglas.

aparente ambigüedad, o aun en el uso paradójico de la categoría de “desarrollo” como categoría “natural”, “descriptiva”, en el marco de un dispositivo normativo como es el escolar (2014: 13, apdo. II).

Con base en lo anterior, me cuestiono sobre la imposibilidad que abre el “grado de desarrollo esperado” de que ciertas edades puedan disfrutar de un deporte como el básquetbol, al margen de la supuesta maduración de sus habilidades motrices y de coordinación.

¿Lxs ineducables? o el repliegue institucional

Tres vertientes definen la “educabilidad”: la primera ancla en el sujeto su posibilidad cuasifisiológica de aprender o formarse; la segunda concede que son los factores sociales los que condicionan esta viabilidad —sin desprenderse necesariamente de la primera lectura—; la tercera es la de las condiciones que pone la institución en sus prácticas organizadas, para que el acto educativo sea posible, en la situación educativa, y las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar la escolarización: “se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgo de los sujetos que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar” (Terigi, 2014: 16, apdo. III).

¿Renuncian los docentes y las autoridades educativas a ejercer la función al instalar dispositivos prohibitivos como el que he venido comentando? Una queja constante entre la planta docente es que las infancias llegan ya con cierta “educación” desde casa, ante la cual es muy difícil plantear otros valores. Otro comentario recurrente es que la escuela coadyuva, pero las familias no cooperan y no educan a sus hijxs o los descuidan. Sin embargo, si la escuela es ese lugar de sociabilidad que promueve la separación del limitado lazo endógeno familiar, justamente tendría que ejercer la función de mostrar otros significados culturales posibles, en lugar de restringirlos a lo que

se trae “individualmente” (capacidades) desde la casa, o a responsabilizar a las infancias por los desbordes pulsionales constitutivos de cualquier ser humano. Habría que enseñar/mostrar cómo encauzarlas, algo a lo que ha renunciado parcialmente la planta docente al instaurar el dispositivo de separación de cuerpos.

La condición ontológica del ser posibilita la adhesión a otrxs significantes, más allá de los que ha subjetivado previamente, como son la agresividad al correr (aventarse, jalarsse, hacerlo en las escaleras): “Es que para constituirse el sujeto debió realizar un trámite de renuncia de su yo ideal a la producción del Ideal del yo [...] En el tránsito de la infancia, éste es un trámite esencial que abrirá para los niños una oportunidad de andar el camino de la exogamia” (Flesler, 2014: 18, apdo. III). Son lxs adultxs en la escuela quienes orientan a las infancias en otros modos posibles de habitar el mundo, y ahí radica la importancia de hacerse cargo de ejercer dicha función, coadyuvando a la separación de la alienación endogámica y ofreciendo otros valores culturales de la coexistencia pública.

LA DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL: NORMATIVAS PREVIAS/DURANTE/ POSPANDEMIA

Como he venido desarrollando a lo largo del escrito, en la escuela en la que se llevé a cabo el proyecto, se instauraron la fragmentación de patios, la prohibición de correr y el distanciamiento corporal por género antes y después de la pandemia, ocasionando con ello diversas reacciones entre el estudiantado y el cuerpo docente. Podría decirse que se ha tendido a sofocar las pulsiones con estas acciones, en aras del funcionamiento institucional y la instauración de una lógica de convivencia rígida y normada en extremo, sin mayor espacio de expresión individual. Con estas acciones, como se dijo, se tendió a sofocar las pulsiones en lugar de encauzarlas:

En términos universales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones. Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes, de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad; de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales (Molina, 2017: 16, apdo. III).

Este sofocamiento está también relacionado con las expectativas que los mandos medios (directivos, supervisores y funcionarios de las secretarías estatal y nacional) han depositado en el “correcto” funcionamiento de los planteles escolares. Los mandatos de la propia SEP y de las políticas educativas que buscan promover una “sana convivencia” desempeñan un papel en estas legalidades instauradas en el patio escolar, orientadas hacia la anulación del conflicto. Sin embargo,

Lacan nos enseña a desconfiar de las instituciones que toman como ideal la adaptación del sujeto a una realidad sin conflicto (*op. cit.*, p. 136) porque intentar anular el conflicto mediante la plena adaptación de los sujetos, implica anular lo que hay de humano en los mismos [...] Sabemos que no existe adaptación total ni disolución total del conflicto, con lo cual el ideal de adaptación puede conllevar el riesgo de desligadura del lazo social (Molina, 2017: 19, apdo. IV).

¿Qué ha traído como consecuencia ese sofocamiento institucional? ¿Qué ha generado en las infancias de este plantel? Con base en las entrevistas realizadas, es posible ensayar algunas respuestas: en algunos casos ha traído la normalización de las lógicas de segregación fragmentaria y la naturalización de la amenaza del cuerpo ajeno (un “otro” que podría avasallar); ha traído deseo de proximidad; ha traído el riesgo de desligadura del lazo social y resistencia a la prohibición de “no correr” a la hora del recreo (era llamativo observar a las infancias haciendo un trote ligero, para no ser reprendidas, cuando jugaban en el patio).

La universalización de la medida “para todos”, en lugar de atender las situaciones particulares problemáticas, impidió pro-

mover un encauzamiento pulsional que permitiera la sublimación en el caso por caso:

La segunda tesis alude a otra tramitación de las pulsiones que no va por el lado de la sofocación sino, podríamos decir, de su potencia encauzada: las pulsiones sexuales [...] ponen a disposición del trabajo cultural unos volúmenes de fuerza enormemente grandes, y esto sin ninguna duda se debe a la peculiaridad [...] de poder desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a intensidad. A esta facultad de permutar la meta sexual originaria por otra, ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la sublimación (Molina, 2017: 16, apdo. III).

Y aquí cabría preguntar sobre cómo gestionar la pulsión en aras de la convivencia social, sin generar etiquetas mortificantes o restricciones prohibitivas en extremo. A lo que podría responderse: encauzándola, asumiendo la responsabilidad de la función.

Molina ofrece algunas claves para dicho encauzamiento: retomar la palabra del otrx a partir de una escucha atenta e interesada que permita acercarse a un posible desciframiento enigmático, a sabiendas de que este descubrimiento será siempre precario y temporal, y habrá que reinventar aproximaciones constantes que renueven el lazo afectivo entre quienes desempeñan la función y el estudiantado; el involucramiento en misiones grupales, escolares, con una meta común valorada por el colectivo implicado; el reconocimiento de lo realizado en términos del valor que cada uno le asigna y no bajo una lógica estandarizada o utilitarista, por decir algunas. A este respecto:

¿Qué nos enseña Freud? Que la resignación de las pulsiones puede darse si uno puede formar parte de algo mayor (la cultura), si el sujeto puede disponer del acervo cultural, construyendo y formando parte de lo común, y si puede obtener satisfacciones sustitutivas en donde sus tendencias puedan tener lugar, sintiéndose reconocido en ello (Molina, 2017: 17, apdo. III).

Asumir la transferencia en el ejercicio de la función, sea de manera individual o “entre varios”, con todo lo que ello implica, no es una tarea fácil en un mundo apresurado y líquido que constantemente demanda renovar las estrategias de acogida hospitalaria, o en el que se promueve la acelerada obturación del deseo —sin conseguirlo nunca—, ante lo cual cabe preguntarse: ¿estamos preparados como docentes/autoridades educativas/investigadorxs, para estos encargos? Es una operación que implica asumir la responsabilidad de hacer algo: “ocupar un lugar en el que se exige de alguien no solamente escuchar sino operar en consecuencia [...] allí está su limitada responsabilidad” (Molina, 2017: 22, apdo. IV), que concierne tanto a quien ejerce la función como al sujeto de la educación que recibe la intervención. En el caso del proyecto que llevamos a cabo, conlleva operar en consecuencia, desmontando lo sedimentado de esa escuela fragmentada; compartir la iniciativa con el cuerpo docente, y propiciar otros modos de tratamiento con las infancias.

Cuerpos indóciles que demandan

Las condiciones institucionales, atravesadas en buena medida por las discursividades socioculturales del mantenimiento del orden en los espacios escolares, produjeron la instauración de una medida prohibitiva en el patio escolar de este plantel. Frente a ello, las infancias fragmentadas y posteriormente confinadas durante la pandemia, regresan a su plantel con expectativas varias cargando dentro de la mochila. Las medidas de autocuidado sanitario que promovieron las autoridades globales, nacionales y estatales, así como los mandatos en casa de usar gel antibacterial y cubrebocas, entraron en tensión con el deseo desbordado, manifiesto en pulsiones, que anticipa la vuelta a la coexistencia entre pares con las mismas edades e intereses generacionales. Los cuerpos infantiles, anhelantes de otros modos exógenos de integrarse al mundo, realizan demandas como la que se ha reiterado en torno al deporte, ante lo cual “no se trata tanto de reprimir los modos de satisfacción del sujeto sino de posi-

bilitar su articulación con modalidades culturales de realización. Éste es el verdadero problema” (Núñez, 2010: 10, apdo. I). ¿Qué contenidos y con qué orientaciones a partir de lo revelado en cada caso? No hay una fórmula *a priori*, puesto que la clave se halla en el sujeto-enigma que demanda. Sabemos, de la mano de la literatura, que aquellos que lo vinculen a contenidos valiosos de la cultura y tiendan a reinsertar al sujeto en el lazo social, en aras de una sublimación creativa. En el caso que me ocupa, parece bastante evidente el tratamiento (el deporte y, en específico, el básquetbol). Se requiere de escucha, sensibilidad y entrenamiento del ojo, una vestidura que anticipe posibles cauces, incluso un tanto a manera de ensayo y error, como detectives, hasta dar con la actividad interpelante que encauce. Siempre habrá algo de creatividad e imaginación en esta operación.

Brignoni nos dice que, si bien la norma es constitutiva y constituyente de la regulación corporal y subjetiva, fracasa constantemente:

Se producen los cuerpos a gobernar y ello se da a partir de la reiteración forzada de las normas. Lo interesante es [...] que la reiteración es necesaria porque la materialización es siempre incompleta [...] Es entonces cuando se producen esos círculos interminables de normas y castigos que en vez de hacer más dóciles a los cuerpos refuerzan sus reacciones adversas. Sin embargo, se busca la docilidad (Brignoni, 2014: 11, apdo. II).

Siempre habrá un límite de la norma que se topa con el deseo del sujeto, por lo que tenderá a ajustarse según sus tiempos, formas y el clima de época.⁶ La demanda del niño de sexto por una partida de básquetbol constituye una reacción adversa a la prohibición de correr en los patios, resistencia que evidencia la precariedad de la norma para cuerpos desbocados luego del largo confinamiento pandémico. La sublevación del cuerpo infan-

⁶ Pensemos, por ejemplo, en la permisividad en algunos planteles para el uso de dispositivos electrónicos, como el smartphone.

til que demanda correr, que demanda acercamientos, se topa con el empecinamiento de gobernar las pulsiones en términos represivos; pero se evidencia el fracaso de la norma, no sólo porque no encauza hacia la sublimación sino porque es de suyo temporal y precaria (fallida).

En el caso que aquí se fue construyendo, la escucha —en un primer momento dislocada y posteriormente repensada— de la demanda del niño que anhela jugar básquetbol permite reorientar la intervención de la jornada lúdica planificada, que coincidió con el regreso pleno a las aulas en mayo de 2022. Más que ponernos a indagar sobre la elección, procedimos a adaptar la iniciativa, ya que: “El educador no debe ocuparse de qué es lo que arbitra el sujeto: qué elige, por qué lo elige, etc. Ése es el límite, el límite subjetivo de la educación. Ésta ha de proporcionar maneras sociales de hacer con lo que cada sujeto elige” (Núñez, 2010: 10, apdo. I).

Sin embargo, en este caso no debemos dejar pasar que hay un contexto institucional, nacional y global que sí nos permite y nos obliga incluso a comprender hasta cierto punto dicha elección en la demanda o por qué elige ese deporte, y con ello insistir en las prohibiciones instauradas en el patio (no correr), así como en los cuerpos desbordados que cuestionan las regulaciones impuestas por la escuela en un momento de suma fragilidad como el posconfinamiento.

NUDO DE LAS TRES DIMENSIONES:

EL TEJIDO DE LAS HEBRAS

Es momento de anudar las tres dimensiones, operación que permitirá la conformación de un punto nodal de significación que haga inteligible la escena devenida caso, ya no en su mostración nuda sino en su sentido construido, que es producto de una operación colectiva y también situada: colectiva, en tanto que ecos de diversas voces fueron retomados para darle significado (lecturas de la especialización, comentarios de tutores y compañe-

rxs, personas involucradas en sus distintos roles y funciones), y situada, en tanto que asumo mi lugar como tejedora de esas hebras, que elige algunas claves de intelección para comprenderla y excluye otras que parecen no tan relevantes en este momento. En esa operación se juega mi posición y lo que pretendo ofrecerle, como producto, a la comunidad escolar, siempre reconociendo que lo hago desde mi función y que alrededor de la misma escena podrían entretjerse otros significados posibles, según la vestidura del ojo. A este respecto, resulta pertinente recordar que

El psicoanálisis escribe que la realidad tiene estructura de ficción. Y nos dice que una significación no es igual a un significante, sino que surge de la combinación de lo que uno representa para otro. Y en tanto el significante es sin sentido, el significado puede deslizarse y equivocar lo que parecía inmovible (“Momento de concluir: Formalización de una experiencia, en el campo de las prácticas socioeducativas”, 2023: 5, apdo. 1).

Por lo anterior, es necesario reconocer que cada sujeto en su rol-función y con base en sus herramientas de intelección, podría articular un caso distinto dentro de una cadena discursiva diferente. Esto nos habla mucho de la precariedad y la temporalidad de la estrategia organizada.

El caso fue constituyéndose en función de la reflexión en torno a tres dimensiones (subjética, institucional y sociocultural), y al repaso del documento para la integración de estas últimas secciones, se muestra la pertinencia de ciertas herramientas conceptuales sobre otras. Presento ahora los conceptos que me permiten anudar estas tres dimensiones. Respecto de la dimensión subjética, retomo la dialéctica “alienación-separación” y la noción “hospitalidad”.

Los cuidados de la primera infancia conllevan una relación alienante necesaria, pero al mismo tiempo precaria, que será la base para futuras identificaciones exógenas. El espacio escolar primario se constituye como un lugar que permite la separación de las infancias respecto de las lógicas y espacios alienantes fa-

miliares. En la escuela, las figuras adultas, esos otros empíricos, ofrecen contenidos y significantes de la cultura que portan algún valor o que conforman un bien colectivo del orden simbólico. Estos otros posibilitan que las infancias salgan del pequeño espacio endogámico y se identifiquen con el mundo social más amplio, formando parte de la nueva legalidad. Ésta, “que también puede ser pensada como nueva disposición, nueva y diferente a la parental, introduce además la posibilidad y aún más, la necesidad de vínculos extrafamiliares, ya sea con otros pares, y con otras figuras de la autoridad” (Balbi y Serravalle, 2014: 8, apdo. II).

Durante el contexto pandémico, el encierro y el lema “Quédate en casa” se hicieron regla. Las infancias se vieron confinadas en sus espacios familiares, manteniendo el vínculo afectivo y cultural casi exclusivamente con su núcleo primario. Esta condición resituó a niñas y a niños en una relación endogámica, manteniendo su lazo con un espacio externo mediado por la precariedad de la posibilidad tecnológica y la conectividad de casa. Esta suerte de “regresión” al espacio de la alienación se vivió de manera resignificada, dada la experiencia previa de haber transitado ya hacia los vínculos externos en el caso de lxs niñxs más grandes de la escuela primaria, quienes, por haber experimentado su salida al mundo Otro, enfrentaron una situación problemática con las dinámicas del encierro, la escuela híbrida y el regreso pleno a las aulas.

Cuando en mayo de 2022 volvimos a la presencialidad plena en las escuelas, los cuerpos infantiles se desbordaron. La escuela debía ser ese lugar de “acogida hospitalaria” posconfinamiento, habilitado para recibir sujetos deseantes en tensión: entre el miedo al contacto y el deseo de la convivencia; entre las medidas del autocuidado y el anhelo del encuentro; entre la precaución ante el contagio (dado que las infancias apenas iban a ser vacunadas, según las prioridades de autoridades sanitarias) y el olvido de los cuidados. Las autoridades del plantel donde se realizó el trabajo y el cuerpo docente, como he comentado, habían instaurado previamente a la pandemia la política de la separación corporal

como norma, así como la prohibición de correr en el patio durante los recreos. Y fue así como, en el contexto de la jornada lúdica que llevamos como equipo, emergió el malestar del “niño de sexto”, cuya subjetividad, aunque habituada a la norma prohibitiva escolar, irrumpió en inconformidad debido a la imposibilidad de jugar básquetbol en el horario que estaba destinado a la jornada lúdica, todo lo cual permitió significar la respuesta como un desborde pulsional frente a una actividad martirizante considerada aburrida. Así, cabe preguntar, siguiendo a Balbi y Serravallo, ¿Podemos ofrecer la hospitalidad a lo otro, que en tanto tal nos abre a la pregunta, aun allí donde carecemos de la respuesta segura? (“Introducción”, 2014: 4). Esta pregunta daría pie a conectar/traslapar con la dimensión institucional.

Ha sido el entorno institucional un factor de generación de malestar en las dinámicas lúdicas de las infancias y las adolescencias de este plantel, antes y después del confinamiento, debido a los modos como han tratado el desborde pulsional. El discurso normativo ha instaurado “prácticas normalizadoras de la infancia [...] son normalizadoras en dos sentidos: producen formas normales de infancia en tanto objeto de su actuación, y contribuyen a producir cierta mirada sobre la infancia, una visión normalizada” (Terigi, 2014: 8, apdo. I). La normalización de la dinámica de separación intenta instaurar, no sin resistencias, la lógica de los cuerpos dóciles que no corren ni se tocan, muy contraria a las condiciones deseantes propias de las infancias. En ese sentido, esta medida resulta una imposición fuera de la simbolización propia del cuerpo infantil, que, pleno de energía pulsional, demanda del adulto canales de cauce. Se ha mostrado el límite de la estrategia, su fallo, su precariedad, al observar a lxs niñxs trotando en el recreo; al conocer mediante entrevistas el juego favorito llamado *Eres* (conocido también como *las traes*, en el que básicamente se corre todo el tiempo); en los relatos de sus cuestionamientos a las medidas existentes; en la desobediencia cuando se saltan los conos que dividen el espacio del patio, etc. El discurso normativo que pretendía naturalizar los modos de proceder de la infancia “idónea” ha mostrado su

límite al encontrarse con la demanda infantil dentro de nuestra investigación y jornada.

Anudando la dimensión sociocultural, lo que no anda son: 1) los mandatos contradictorios y descontextualizados de la SEP para las escuelas de este nivel, en los que se propone el libre desarrollo de la personalidad pero no se atiende la particularidad de las condiciones de las adolescencias de sexto grado, sobre todo luego del regreso del encierro obligatorio, situación que hace posible que el cuerpo docente y las autoridades del plantel, logren instaurar este tipo de medidas prohibitivas en el uso y el disfrute del espacio; 2) las medidas que impuso el cuidado sanitario, incluyendo la vacunación tardía de las edades menores y alargando el periodo de autovigilancia en un momento en el que lxs adultxs ya estaba inmunizados. ¿Qué imaginarios se formaron en las infancias alrededor de esta medida?, ¿qué produjo en ellas tener que volver a la presencialidad sin haber sido vacunadas?; 3) los efectos inconscientes de estas medidas de “autocuidado”, que pudieron haber generado temores, manifestados en eso que en reiteradas ocasiones mencionaron lxs docentes: “Vienen tímidos”, “No se hablan”, “Es como si no se conocieran”.

Las grandes instancias nacionales no aciertan a la hora de promover el encauzamiento pulsional; sus políticas educativas, presumiblemente “contextualizables”, no alcanzan a ofrecer pistas de apropiación en los contextos *in situ* de la acción escolar. No es posible, además. Como lo muestra la literatura del campo, los grandes lineamientos sexenales tardan años en verse reflejados en el trabajo en las aulas, y aun cuando llegan, pasan por un proceso de resignificación y apropiaciones contextuales diversas. El anhelado “para todos” se disuelve en la imponente lógica del tratamiento con lo específico. Las instituciones escolares, en ese sentido, prácticamente hacen “malabares” para sostener el trabajo escolar y llenar los varios formatos de evaluación que pretenden vigilar que los procesos se realicen de acuerdo con la norma nacional. Aquí cabe recordar que una de las instancias más nuevas, producto de la llamada “Cuarta Transfor-

mación” del gobierno en turno, la Comisión para la Mejora de la Educación (Mejoredu), diseñó un folleto con “juegos para jugar con sana distancia” en el regreso semipresencial y presencial a las aulas, que tomamos al inicio como insumo y que rápidamente desechamos como equipo dada la impertinencia de las actividades propuestas, así que nos vimos en la necesidad de recurrir a la literatura especializada en juegos.

En este caso, desde las instancias nacionales hasta las decisiones institucionales escolares, el acompañamiento del derroche pulsional ha tendido al adormecimiento, que queda evidenciado de cierta forma en el “No corran”, “No jueguen con personas del otro género”, “No se besen”, “No se toquen”.

Considero que no estamos dando cabida del todo a dicha meta sublimatoria o, en todo caso, la estamos orientando hacia nuestra meta filtrada por la posición adulta y ceñida a los contenidos escolares; sin embargo, ¿qué otras posibilidades sublimatorias se pueden generar en el espacio escolar más allá de los aprendizajes de las letras y los números? ¿Acaso no corresponde justamente a las autoridades, en sus distintos niveles de gobernanza, y a los adultos, en sus diferentes funciones, generar las formas de encauzamiento propicio para infancias y adolescencias?

Esto que no anda en la dimensión sociocultural, claramente condicionada por la irrupción de la pandemia, se entrelaza con el malestar institucional en términos de “no saber hacer” con el sujeto que se inconforma con las restricciones y manifiesta tedio respecto de una jornada lúdica que no promueve las actividades prohibidas en el plantel. En suma, en alguna de sus zonas, el proyecto contribuyó a la mortificación del “niño de sexto”.

¿QUÉ HACER CON LOS CUERPOS INDÓCILES QUE DEMANDAN? EL DEPORTE COMO ACTIVIDAD QUE ENCAUZA PULSIONES ADOLESCENTES

Como mencioné previamente, bien intencionadas y con nuestra propia propuesta lúdica bajo el brazo, nos enfrentamos a

las demandas de “lxs de sexto”, a partir de las cuales reorganizamos las actividades para este grado, intentando con ello dar respuesta a la solicitud del adolescente que me increpó por lo “aburrida” de la jornada. Planificamos “entre varios” un torneo “otro” de básquetbol, rompiendo un tanto con la lógica del plantel de “no correr” y de separación de cuerpos, así como con nuestra propia lógica apriorística de llevar contenidos culturales descontextualizados para las específicas necesidades de cierto sector de la población escolar: “El contexto adquiere un lugar inherente en las explicaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje, se transforma en el propio texto de la constitución subjetiva infantil. En este punto los arreglos institucionales adquieren un valor explicativo también en las dificultades que puedan encontrarse” (Terigi, 2014). Con ello, posibilitamos la actividad de correr juntxs, en un ambiente de diversión para este grupo.

La escena del adolescente de sexto hizo sentido para la construcción de un posible caso inserto en un entramado de significación sociocultural, institucional y subjetiva a partir del malestar evidenciado a través del reclamo “¡Qué aburrido!”. El cuerpo docente y directivo, mediante la instauración de una normativa que pretendía orientarse hacia el cuidado colectivo, fragmentó el patio de juegos con la intención de que lxs niñxs más pequeñxs no tuvieran interacción con los mayores y que los niños de los grupos de sexto no tuvieran acercamiento corpóreo con las niñas de ese mismo grado en dicho espacio. Esta restricción se instauró desde antes de la pandemia, y cuando se volvió a la presencialidad, la directora del plantel se mostró satisfecha con la medida al comentar que en su plantel ya estaban preparados previamente para afrontar con eficiencia el retorno gradual a las aulas. La estrategia de adaptación total en la vuelta presencial posconfinamiento mostró su límite con el desborde corporal.

Luego de la escena del malestar del niño, replanteamos la estrategia lúdica con los adolescentes de sexto grado. Planificar las modificaciones requirió del saber de los docentes de Educación Física, así como del apoyo de la directora del plantel. En reu-

nión con ambas figuras, se planteó que habría un cambio en la estrategia, dada la respuesta de tedio que habían generado algunas actividades como *cámara lenta*. En ese momento se fue reconfigurando la estrategia: se comentó que deseábamos probar un torneo de básquetbol con los quintos y los sextos. Es sabido en la literatura del campo que el papel del deporte en una clase de primaria tiene sus detractores entre los especialistas: primero, porque fomentan los valores de la competencia en lugar de la solidaridad; segundo, porque no propician el desarrollo motor adecuado a la edad de las infancias, dado que no se centra en el de alguna habilidad en específico, sino que supone el desarrollo de las mismas previamente. Uno de los docentes de Educación Física, el mayor, advirtió que apenas estaba pensando en integrar ese deporte a sus grupos de sexto y que incluso él, junto con el otro profesor y los dos practicantes normalistas, estaban a punto de organizar un torneo. Sin embargo, las infancias desconocían las reglas porque no habían llevado esa clase previamente; además, había que correr para llevarla a cabo: “Si mi directora me da permiso para que los niños corran, apoyamos la actividad”. Aprovechando que las niñas y los niños desconocían en teoría las reglas de ese deporte, reformulamos algunas para la jornada en aras de no fomentar la competencia entre los grupos: debían mezclarse distintos grupos del mismo grado (para reconocerse); debían ser equipos mixtos (niños y niñas); el balón debía estar en constante pase (para evitar que estuviera con una sola persona); no habría ganadores ni perdedores sino simplemente la actividad en juego. Luego de planificar tiempos y formas entre la directora y los docentes de educación física, sólo quedaba esperar la respuesta.

EL TORNEO “OTRO” DE BÁSQUETBOL

Llamamos así a la actividad porque fue concebida con otras reglas, aunque siempre las adolescencias se la apropiaron como era posible, más allá de la observación de aquéllas.

La actividad generó expectativa y buen recibimiento. El grupo del adolescente que realizó el reclamo se involucró de manera activa a lo largo de toda la actividad, ya sea jugando la partida, ya sea a manera de porra gritona que no paraba de apoyar al salón. De otros grupos de sexto bajaron más adolescentes: “Maestra, nuestra profesora nos dijo que podíamos bajar a jugar” (luego nos enteramos, por dichos de su propia maestra, que eso no había ocurrido, pero nos permitió percatarnos del interés que despertaba el deporte, aunque no conocían las reglas y nunca lo habían practicado en Educación Física). El adolescente cuya actitud posibilitó el viraje en la jornada se acercó a decirme algo, pero los gritos de la porra no me permitieron escuchar y se fue a seguir jugando.

Aquí observo dos operaciones: el niño y el resto del grupo se desprendieron un momento de la prohibición y demostraron que es posible correr en el patio en una actividad organizada y acompañada. El adolescente se separó de su reacción y de mi nominación mortificante de “berrinchudo”, y evidenció que otras identificaciones son posibles si otros contenidos son ofrecidos: “La separación es una operación a la que apela el sujeto con el fin de proveerse de lo necesario para ponerse en guardia ante el riesgo de una alienación total y le permite al sujeto engendrarse en los intervalos del discurso del ‘Otro’ . La alienación-separación establece una dialéctica que opera entre alienaciones necesarias, fundantes a partir del ‘Otro’ del lenguaje siempre encarnado en algún ‘otro’ (madre, padre, maestro, etc.), que requieren a su vez de separaciones necesarias para que emerja la singularidad de cada sujeto”, en este caso, la singularidad de un niño que demanda jugar a otra cosa (Zelmanovich, 2014: 15, apdo. V).

En el ejercicio se produjo la transferencia reticular hacia una actividad deseada, planificada por las integrantes del equipo, la directora, los docentes y lxs practicantes de la clase de Educación Física, quienes, podría decirse, desde la propia posición y saber, viramos del Discurso universitario al discurso del analista; es decir, transitamos colectivamente hacia una actividad

sostenida “entre varios”, procurando con ello hospedar la demanda del niño y del grupo, asumiendo que “El maestro, a partir de ahora, se dimite, renuncia exclusivamente a su pretensión simbólica, a su exceso de sentido, en favor de una acción provisoria y lógica” (Pereira, 2010: 31, apdo. VII). El pragmatismo del pequeño grupo permitió la puesta en escena del producto colectivo llamado “torneo Otro de básquetbol”, el cual promovió la emergencia de identificaciones entre pares, conformando equipos muy activos en las partidas, adolescentes que repetían en los equipos conformados, así como una porra gritona que no paraba de alentar a las y los compañeros. Así, cabe aquí retomar una cita que nos ayuda a comprender el encauzamiento pulsional:

¿Qué nos enseña Freud? Que la resignación de las pulsiones puede darse si uno puede formar parte de algo mayor (la cultura), si el sujeto puede disponer del acervo cultural, construyendo y formando parte de lo común, y si puede obtener satisfacciones sustitutivas en donde sus tendencias puedan tener lugar, sintiéndose reconocido en ello (Molina, 2017: 17, apdo. III).

Con todo, siempre quedan preguntas abiertas sobre el niño que se retrajo de la actividad: el entusiasmo del grupo no siempre era el mismo que el del otro grupo; el asunto de “correr” como nodo problemático alrededor del cual organizar ¿o no? actividades, entre otras. Esto muestra la precariedad de la iniciativa y la necesidad de reactualizar el vínculo con actividades varias que interpelen a las infancias en su diversidad y que encaucen las pulsiones en favor de la construcción cultural y el bienestar colectivo.

CIERRE ABIERTO

Como habrá sido evidente, en la redacción del texto transitó de una nominación mortificante de “niño de sexto”, “berrinchudo”

(en la que dejé atrapado temporalmente al sujeto que demandó otra cosa) hacia la de “adolescente”, quien con su malestar permitió que el equipo hiciera algo más al respecto, retomando los propios intereses del sujeto.

El proyecto de investigación-incidencia que llevamos como equipo al plantel se fue nutriendo con los aportes y participación de lxs docentes y practicantes de Educación Física, tanto como con las condiciones posibilitadoras que aportaron el cuerpo docente, las autoridades estatales y del plantel y, en última instancia, las autoridades que financiaron la iniciativa, como el Conacyt, el Concytep, la Dirección de Investigación y Posgrado de mi institución de adscripción, así como las madres, los padres de familia y lxs cuidadores primarios de estas infancias y adolescencias. Con esto destaco la posibilidad de que

La escuela no ha de trabajar en solitario, sino en red. “En red” quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío (Núñez, 2010: 16, apdo. II).

En una segunda vuelta a esta construcción espiralada, queda ahora compartir los hallazgos de este proyecto con el cuerpo docente, en aras de sugerir un desmontaje colectivo de las normas naturalizadas, posibilitando con ello la oferta de otros significantes culturales que puedan convocar a las infancias y a las adolescencias de modos menos prohibitivos, siempre teniendo presente que no todo es regulable en cualquier momento, y discutiendo sobre lo que implica dicha asunción en términos de ejercicio de funciones y responsabilidades, tanto de los adultos y las familias como de los sujetos de la educación:

El educador, los padres tienen un lugar allí: pueden ser el Otro que enseñe al adolescente acerca de cómo eso funciona. Pero no basta con saber acerca del funcionamiento. Tenemos que comprender que el sujeto tiene que dar un paso más: tiene que aprender a “sa-

ber arreglárselas con” y eso no es del orden de la educación, eso implica un cierto atravesamiento, es lo que constituye el nivel de la experiencia subjetiva (Brignoni, 2014: 28, apdo. 4.4).

La propuesta es remover los sentidos sedimentados sobre su propia estrategia y reactivar la discusión con el cuerpo docente sobre otras posibles maneras de encauzar los intereses de las infancias y las adolescencias del plantel.

En mi función de investigadora externa, cargo auestas las encomiendas y los encargos de las instancias nacionales, estatales e institucionales de incidencia en las escuelas, mismas que han permitido tomar distancia de lo que el cuerpo docente ha naturalizado como lo idóneo. Es pertinente darle una vuelta más a la espiral, con la intención de continuar elaborando un dispositivo adecuado a la situación. Será necesario interpelar con otros significantes del “cuidado colectivo” a profesorxs y autoridades del plantel. A este respecto, cabe preguntarse cómo podrían iluminar las infancias y las adolescencias del plantel, desde sus propios intereses, para la planificación de estrategias lúdicas de compartición en el patio que superen la lógica de la separación corporal y la prohibición.

REFERENCIAS

- Balbi, C., y Serravalle, L. (2014). “La estructura de la palabra en psicoanálisis”. Clase 4. Seminario 1. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. Buenos Aires: FLACSO.
- Cranco, M. (2022). “Los afectos y sus derivaciones subjetivas en las escenas educativas”. Clase 2. Seminario 1. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. Buenos Aires: FLACSO.
- (24 de agosto de 2003). Comunicación personal.
- Brignoni, S. (2014). “Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época”. Clase 14. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”.

- Buenos Aires: FLACSO. Disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Flesler, A. (2014). "La crueldad en las escuelas: una perspectiva psicoanalítica". Clase 11. Seminario II. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO.
- Kait, G. (2014). "Tres registros para leer la estructura del sujeto: imaginario, simbólico y real". Clase 3. Seminario 1. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO.
- Molina, Y. (2017). "Algunas cuestiones en torno a la ley: ley, sujeto y sociedad, conversaciones posibles entre los discursos jurídico y psicoanalítico". Clase 12. Seminario III. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO. Disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Núñez, V. (2010). "La pedagogía social". Clase 13. Seminario III. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO. Disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Pereira, M. R. (2010). "La impostura del maestro". Clase 7. Seminario 1. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2014). "Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo". Clase 8. Seminario II. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2014). "La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación". Clase 5. Seminario 1. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Buenos Aires: FLACSO.

Leer es un juego (crónica de un juego de lectura pospandemia)

*Diana Isabel Jaramillo Juárez**

Cuando los libros acompañan a las personas en su infancia, se enciende dentro de ellas una cierta luz que, durante su vida, corta o larga, permanece prendida: una especie de compañía perpetua. La lectura literaria a una edad temprana les da la oportunidad no sólo de desarrollar la imaginación sino que también evita tomarse la existencia como algo literal o ya escrito, y permite, entre otras posibilidades, desarrollar el humor o el gusto por la vida a través de la mimesis o esa capacidad aristotélica de ponernos en otros zapatos. La lectura es nuestra oportunidad de ser el uno y la pluralidad: la otredad (Paz, 2011: 228).

Casi siempre, todas las afirmaciones respecto de la lectura se hacen desde la experiencia propia; por eso parecen creencias innegociables, porque son testimonios que, en su inmensa mayoría, son encomiables. Dice Michele Petit: “Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado” (p. 65). Sin embargo, y a pesar de los incuestionables beneficios del encuentro entre el libro y una persona en su infancia, no es lo común. No en México, donde la escuela y la familia no están empeñadas en que suceda ese acto de la lectura, debido a muchos y variados factores. Y, en tiempos

* Universidad Iberoamericana Puebla.

de la pandemia de Covid-19 y la pospandemia, no pocos de los niños y las niñas estuvieron en posibilidades de realizar el acto de la lectura, a pesar de que en los programas federales y estatales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y aun más, en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en los derechos humanos de los niños y las niñas mexicanos, estuviera contemplado el derecho a la educación; al descanso y al esparcimiento; a la cultura; a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, mismos en los que la convivencia con los libros va implícita.

Al mismo tiempo que nuestro contexto no ha permitido incentivar la lectura infantil, según el INEGI, con su encuesta Molec:

Entre 2016 y 2021, el porcentaje de población lectora de libros en formato digital pasó de 6.8 a 21.5%; los lectores de revistas aumentaron de 2.6 a 21.6%, y los de periódicos digitales, de 5.6 a 21.3 por ciento.

71.6% de la población de 18 años y más que sabe leer y escribir un recado declaró leer alguno de los materiales considerados por Molec. Comparado con 2016, hay una reducción de 9.2% en este grupo de población.

El promedio de libros que leyó la población adulta lectora en los últimos 12 meses fue de 3.7 ejemplares, cifra que no se alcanzaba desde 2017. Los dos motivos principales para no leer son la falta de tiempo y falta de interés, motivación o gusto por la lectura. (Molec, 2021).

Estas cifras arrojan que cualquier actividad al respecto requiere de tener en cuenta nuestros hábitos y el concepto que se tiene del acto de la lectura. Lo que resalta es obvio: cualquier estrategia debe considerar que, seguramente, comenzaremos desde la presentación del objeto libro con sus posibles lectores.

Con esta hipótesis respecto de la lectura y otras áreas de estímulo lúdico, realizamos el proyecto, con apoyo del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla, “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y niños. ¿Cómo están jugando

las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?”, el cual también incluyó otras áreas de trabajo para revalorar el juego como parte del desarrollo integral infantil sano, en una escuela federal de la ciudad de Puebla, producto de otra investigación previa con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

El contexto para plantear la problemática, la falta de juego y una respuesta posible, así como distintas actividades lúdicas dadas las situaciones de prevención de la Covid-19, nos lo dio el hecho de que las niñas y los niños de educación básica acababan de regresar a la escuela tras vivir tres semestres de pandemia, en la que estuvieron tomando clases vía televisión abierta, o bien, con instrucciones escolares vía teléfono móvil y con los libros de texto que habían podido guardar al inicio de 2020, cuando sucedió el encierro y se instauraron las medidas precautorias. Las experiencias personales y escolares fueron nuevas, no siempre positivas. La mayoría tuvo familias afectadas por la pérdida de miembros o por estrecheces económicas debidas al cierre de empleos. Además de una predominancia de afectos por situaciones de duelo, carencias y cambios en sus dinámicas de vida familiar, el regreso a las aulas resultaba una tarea por demás difícil. En lo último que se pensaba, de manera personal, era en el juego o la necesidad de...

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla había determinado, con cierto recelo, que se diera esta reintegración de las clases presenciales, escalonadas (ir sólo dos veces a la semana para no saturar los salones), con medidas para relacionarse físicamente: uso de cubrebocas, no tocarse, no sentarse próximos, no abrazarse. Un “no” inagotable estaba en cada instrucción, acercamiento, actividad. Además, se establecieron normas de convivencia de la propia escuela para atender a la emergencia sanitaria, como la de comer en el salón de clases, tomar recesos pequeños en lugar de uno grande, evitar el juego que implicara correr en el patio escolar o cancelar cualquier otra dinámica de juego que no pudiera ser supervisada por los profesores.

En este ambiente, totalmente nuevo, había miedo para establecer relaciones en la escuela, correspondencias, incluso para expresarse, y lo que nos interesaba a nosotras, las cuatro investigadoras de Humanidades: en las y los estudiantes había resistencia para jugar. El ánimo se percibía tenso. Y, si “el juego es el trabajo del niño”, dice René Chateau (Turin, 2014), quien parafrasea a Sigmund Freud, entonces debíamos realizar algo para que pudieran retomar su único encargo por estar en medio de la infancia: erradicar el miedo y los afectos negativos para volver a jugar, esa actividad espontánea, feliz, ajena al devenir del mundo. Ésta fue una de las hipótesis que teníamos como grupo de investigación, dadas las muy adversas circunstancias económicas, de salud, de vivienda, de muchas familias en la pandemia de 2020-2022: la de que las necesidades de las niñas y los niños habían sido relegadas en función de sobrevivir. Y leer, en la infancia, es un juego.

Cualquier actividad lúdica debe tener en cuenta que el principal elemento para que sea posible es el de la libertad: no se puede intentar forzar a los niños y a las niñas a leer, a escuchar, a reflexionar de alguna manera en especial, a concluir alguna cuestión. El acto de la lectura debe, entonces, llevarse a cabo con absoluta soltura, de modo que se aspire a captar la atención y, *a posteriori*, el enamoramiento o el hambre de más. Esto es, cuando utilizamos la palabra “juego”, enlazada a la de “libro”, estamos apostando por la antítesis del trabajo, por la actividad divertida y, decía Erikson, “libre de compulsiones de la conciencia y de impulsos de racionalidad” (p. 214). Por tanto, se apuesta por que sea una actividad placentera que no espera recompensas; más bien, se utiliza la motivación intrínseca de la curiosidad nata de la infancia, así como de sus mecanismos mentales de la simulación y la fantasía (esa posibilidad de salirse de la realidad e idear nuevas respuestas a la historia) para que se efectúe. Si esperamos que el juego ayude a establecer una relación con el libro, esta expectativa debe quedar en segundo término, tras la diversión y el abandono de sí. Es decir, en esta aspiración a que disfruten del acto de la lectura, se busca

primero una relajación para excluir ansiedades propias de relacionarlo con los deberes escolares y, a largo plazo, esta alianza de niños con el libro, con la lectura.

En tiempos de análisis (y miedo) sobre cómo la tecnología, en específico, la inteligencia artificial, incide en la cotidianidad y el desarrollo de los individuos, es importante reiterar la diferencia entre máquinas y seres humanos, acentuar la creatividad como rasgo esencial de nuestro humanismo. En la novela *Maniac*, de Benjamín Labatut (2023), se recupera una respuesta del matemático y científico John von Neumann sobre qué sería necesario para que una computadora comenzara a comportarse como un ser humano: “dijo que tendría que crecer, no ser construida. Dijo que tendría que dominar el lenguaje, para leer, escribir y hablar. Y dijo que tendría que jugar, como un niño”. Hacemos acopio de este hecho que tomamos en cuenta para planear nuestra intervención en aras de que el juego volviera a disparar la creatividad en las y los estudiantes de esa escuela que nos abrió las puertas con la confianza de abonar al ambiente.

La creatividad, una virtud que se tiene de manera innata en la infancia y que se desarrolla por medio del juego, es la posibilidad de interpretar la realidad, de plasmar las sensaciones y emociones que se tienen al estar en contacto con el mundo. Y, en la infancia, decía Pablo Picasso, somos creativos, no se conocen los límites, la vergüenza; todos somos artistas. Esta virtud, como todas, se cultiva, y de no hacerlo, se atrofia. Requiere de tener espacios, herramientas, tiempo, incentivos, material y guía, para que, en las siguientes etapas evolutivas, podamos encontrar nuestro propio medio para expresarnos. La creatividad se vuelve ese elemento fruto de un proceso de aprendizaje, que no de conocimiento. El aprendizaje sólo se da cuando es significativo, y se manifiesta mediante el juego en la infancia.

El juego es ese territorio donde confluyen todas las circunstancias y variables para estimular nuestra creatividad que, a la larga, nos permitirá inventarnos una vida. La infancia es la única etapa, además, en la que no tenemos que preguntarnos por el sentido de vida; no nos preocupa (o no debiera) sobrevivir o

no. Sin embargo, depende de nuestro ambiente que, con libertad, mediante actividades lúdicas, podamos ir incorporando inconscientemente el aprendizaje por refuerzo, las competencias de sociabilidad e introspección, de modo que, cuando pasamos a un pensamiento abstracto (de acuerdo a Jean Piaget), podamos tener tal visualización de la vida que, entonces sí, nos hagamos preguntas existenciales y busquemos qué hacer para dar respuestas.

Jean-Paul Sartre indicaba que el ser humano es naturalmente un cuentacuentos que vive rodeado de sus historias y de las que los demás le cuentan; “ve todo lo que le ocurre a través de ellas, e intenta vivir su vida como si estuviera contando un cuento” (Lipkin, 19); es, pues, una actividad creativa, propia de la humanidad, la de atender o inventarse historias, por lo cual, lo contrario: no tener la oportunidad de realizarlas, pudiera ser una posibilidad de ausencias de diversa índole para los y las niñas. Los cuentos se pueden leer, interpretar y poner en el lugar de los personajes; permiten crear (imaginar, inventar) mundos alternos a los de los adultos: “ofrece[n] un espacio de fantasía ideal que estimula la imaginación, que pone en juego lo que el niño trae de sí mismo” (Turín, 2014). Por medio de los cuentos, de la mimesis, se pueden encontrar respuestas a la vida real; al tiempo que la actividad lúdica relaja y permite el aprendizaje, incluso el autoaprendizaje. Ésa fue nuestra inspiración para planear las sesiones de un “laboratorio de lectoescritura” que pudiera permitirles a las y los pequeños acercarse a los libros de manera amigable, a solas y en compañía del resto de su clase.

¿Por qué un laboratorio? Porque es el lugar donde se permite el ensayo y el error; se experimenta, se corrige, se regresa sobre los pasos. No hay juicio y sí una guía, un marco de seguridad y de respeto. Una posibilidad de observación y acción. El interés por continuar, por jugar con los compañeros y las compañeras, es la única meta. Ésa fue la naturaleza de este laboratorio de lectoescritura para niños de primero a sexto de primaria: promover el juego, el entretenimiento, el disfrute, y, de manera intrínseca, la reflexión por medio de las historias a las que se tiene acceso

por la lectura, la escucha atenta y la observación de ilustraciones. A partir de ellas, los y las estudiantes tienen a la mano material e inspiración para volcarse en su creatividad e inventar historias, juegos; para darle vida a personajes y puestas en común sobre las emociones o ideas que se han despertado y han sido desbordadas sobre el papel. Si bien la palabra “laboratorio” se ha convertido en una constante en el último par de lustros para nombrar distintos espacios de formación educativa, el libro de Raquel Díaz Reguera, publicado por Tres Tristes Tigres, ha sido para muchas inspiración en el sentido de plasmar actividades organizadas, a modo de un laboratorio, en pro de la escritura imaginativa infantil. En esta preparación de actividades para la escuela se le puso énfasis a la lectura, a la escucha y a la risa, de modo que la convivencia relajada fuera la definición del ambiente propuesto.

Si bien el objetivo no era evaluar las competencias de lectoescritura, sí resultó útil (lo sabíamos) el laboratorio propuesto para que, de manera paralela, se pudieran planear actividades que refuercen o remienden dicha práctica. Más aún, el laboratorio de lectoescritura, al trabajar con el material primario que es la palabra, puede darles posibilidades a los niños y las niñas de ser creativos/as para expresarse, comunicarse y encontrar soluciones a problemas en los que no se ha tenido la oportunidad de reflexionar o nombrar, como, por ejemplo, lo vivido durante la pandemia. Si bien no se forzaría la temática en particular, sí contemplamos la posibilidad de que se diera.

La estructura que se fue fraguando para el laboratorio de lectoescritura debía salir, primero, de tener en cuenta los resultados del instrumento que aplicamos para conocer a la comunidad, que incluía estudiantes, profesorado y padres y madres de familia de la escuela que nos permitió la entrada. Un instrumento que nos marcó las pautas para conocer, de manera general, cuál era su concepto de “pandemia”, “juego”, “distancia sana”, “afectos”, “prohibiciones”, “permisos”, “diversión”, “autocuidado”, “regreso a clases”, “recreo”, “separación por género, por nivel escolar”. Los resultados que obtuvimos en estas entrevistas, reali-

zadas, además y con toda intensidad, cara a cara, marcaron características muy específicas sobre el ánimo, las necesidades y la disposición para una intervención de nuestra parte en sus aulas. Había, pues, miedo sobre todos los demás afectos. El mismo contrastaba con la necesidad de alegría, de confianza. El ímpetu por moverse, gritar, “echar relajo”, reír, se expresó en sus respuestas y se percibió en su mirada sobresaliente tras el cubrebocas obligatorio.

Luego del acopio y el análisis de las respuestas, cada una nos encargamos de estructurar —para una intervención de dos sesiones semanales por mes— un módulo que pusiera de relevancia el juego y sus posibilidades en una interacción forzosamente de cuidado personal y de las y los otros. Además de los resultados arrojados tras el instrumento, tuvimos en cuenta las normas oficiales de convivencia en las escuelas, dictaminadas a la vez por el sector Salud, en un documento oficial titulado *Mejoredu*, que a la fecha sigue en línea.

La posibilidad que otorgaría el “laboratorio de lectoescritura” fue la de tomar la ficción como realidad y, por tanto, de acuerdo con Alberto Manguel —en su ensayo *Cómo Pinocho aprendió a leer*—, darles a niñas y niños aventuras de aprendizaje. Al mismo tiempo, estas lecturas de ficción abonarían a su conversión en lectores, y también en ciudadanos. ¿Cómo posibilita esta conversión la ficción, que por naturaleza es lúdica? Porque en la lectura, dice Manguel, en la que se da el aprendizaje de códigos, se conoce, de una manera profunda, imaginativa y práctica, nuestra identidad y la del mundo que nos rodea.

Las facilitadoras de estas jornadas buscamos en este laboratorio ser fieles a la idea de que los niños y las niñas son como los poetas, que “por mucho que hacen, todo les interesa”. Todo es objeto de curiosidad, como lo indica Joëlle Turin en su libro *Los grandes libros para los más pequeños*. En este sentido, subraya, debemos, los adultos, estar atentos a nuestro papel de facilitadores del conocimiento sobre el mundo, por lo cual las historias que les ofrecimos buscaron guiarlos a la comprensión de la lectura y a construir con ella una relación con el mundo, respetan-

do al mismo tiempo su temprana libertad; historias que tuvieran en cuenta interrogantes sobre el sentido, sobre el ser; que no fueran historias simplistas. Literatura. Había que elegir libros de ficción que les permitieran cultivar la capacidad de asombro y, por tanto, la posibilidad de plantearse preguntas y de encontrar respuestas sobre la vida, el mundo y lo que sucedió.

Con el principio del mítico Charles Perrault, enunciado por Bruno Bettelheim, de que la apariencia dramática de los cuentos ayuda a liberarnos de nuestras zozobras, nos dimos a la búsqueda de los relatos que pudieran cumplir con los ingredientes de ganar el interés, generar reflexiones y producir risas y juego. La curaduría de los cuentos dependió, entonces, de la población que interactuaría con ellos: niños de distintas edades que no podían alinearse en un solo bloque; iban de los 6 a los 13 años. Por tal razón, dado el desarrollo cognitivo diferente entre el más pequeño y el más grande de nuestros lectores, tendríamos que encontrar más de un cuento para provocar su alegría, encender la creatividad.

También debíamos tener en cuenta, dados los resultados de las entrevistas, que un gran porcentaje de estudiantes, entre primero y tercero de primaria, no sabían leer, dada la situación de la Covid-19. Ese elemento modificó el plan inicial de una lectura directa por parte de las y los pequeños. En cambio, se propuso la lectura dramatizada para que pudieran adentrarse en la historia. Como escribió Gabriel Zaid, en *Cómo leer en bicicleta*: “si leer no sirve para ser más reales, ¿para qué demonios sirve?” (p. 7).

Lo segundo fue elegir dos obras para esos dos segmentos que ya teníamos: una para los primeros años de la primaria; otra, desde cuarto hasta sexto, divididos así por la cuestión de las alfabetización. Queríamos que los contenidos, el estilo, la trama de los cuentos fueran atractivos para el estado anímico y las situaciones precisas de competencias lectoras, con la finalidad de despertar la imaginación y la creatividad para resolver los conflictos retratados. Se eligieron dos obras en específico, por considerar que en otros ejercicios de lectura con niños y niñas habían despertado la simpatía y, sobre todo, la creatividad, y animado

la convivencia y el placer por estar allí leyendo o escuchando el cuento. Desde nuestra perspectiva, no considerábamos que hubiera literatura específica para una edad, de acuerdo con la idea de César Aira de que una segmentación por edades “no inventa a su lector, operación definitoria de la genuina literatura, sino que lo da por inventado y concluido, con rasgos determinados por la sospechosa raza de los psicopedagogos: de 3 a 5 años, de 5 a 8, de 8 a 12, para preadolescentes, adolescentes, varones, niñas; sus intereses se dan por sabidos, sus reacciones están calculadas. Queda obstruida de entrada la gran libertad creativa de la literatura, que es en primer lugar la libertad de crear al lector, y hacerlo niño y adulto al mismo tiempo, hombre y mujer, uno y muchos” (Aira).

Fue así como el primero de los libros elegidos para la primaria básica se les acercó: *Todos menos uno*, de Eric Battut. La síntesis: Un chícharo intuye que es diferente. Escapa de su vaina y de sus hermanos, que son todos iguales, y explora diversas maneras de ser, disfrazarse y presentarse, de acuerdo con los personajes que va conociendo. Al final, decide enterrarse en un surco para dar lugar al crecimiento de una planta nueva, maravillosa, colorida y diferente de todas las antes vistas: única.

Turin indica, en su maravilloso libro sobre la curaduría de libros para las personas en etapas infantiles, que “los niños ven un mundo en un grano de arena y un paraíso en una flor silvestre. Tienen el infinito en la palma de la mano. La eternidad en una hora” (p. 51). Por esa razón natural de los niños en compañía de sus amigos imaginarios, de situaciones que para los adultos parecerían improbables, se eligió un cuento de ficción que ellos comprenderían muy bien porque es normal imaginarnos que somos un chícharo que sueña con ser otras cosas, que explora, que busca su lugar en el mundo, que contagia alegría y que pinta todo de colores.

Este “espíritu de inventiva”, como lo llama Turin, se vería reflejado, apostamos, en la escucha atenta de la lectura dramatizada, en compartir opiniones y, luego, en crear los propios arbustos de chícharos con total libertad y alegría, así como sus autorre-

tratos, como el chicharo que imaginaban ser. Con crayolas, papel kraft y la posibilidad de ensayar la imaginación y la esperanza, propondríamos llevar al absurdo la recreación de la historia de Battut.

Para los más grandes, del muy reconocido escritor Francisco Hinojosa, quien ha recibido los mayores premios del género del cuento, se eligió *La peor señora del mundo*, cuya trama gira en torno a una madre de dos pequeños a quienes les hace la vida imposible; a ellos y a todos los seres humanos a su alrededor. Los molesta picándolos, jalándoles el pelo, pateándolos. Al principio, le piden educadamente que no lo haga; después, huyen, y, por último, encuentran una solución cambiando la historia que ella tenía prevista. La trama fue elegida porque, como indica Turin en su libro *Los grandes libros para los más pequeños*,

el pensamiento infantil gusta de los extremos: quien no es “gentil” es malvado, se ama o se detesta, esto es bueno o malo. Ese pensamiento sistemático [...] incita a darle al niño elementos para explorar la diversidad del universo, la variedad de las opiniones y de los comportamientos, a partir de una confrontación de puntos de vista opuestos (p. 49).

Buscamos que, con la problemática planteada por Hinojosa, nuestros lectores se podrían poner en el lugar tanto de las víctimas de *La peor señora del mundo* como en el papel de esa mujer abominable que planea cómo molestar a todas las personas a su alrededor; de ese modo, generar nuevas historias de empatía, de racionalidad respecto del maltrato a las y los compañeros, las situaciones que duelen cuando nos molesta alguien y, al mismo tiempo, reír con las ocurrencias, compartir el buen rato, convivir y ponerse de acuerdo con los otros lectores del equipo sobre qué hacer o cómo inventar un nuevo final, otra historia alterna: ser creativos.

Con ambos cuentos se pensó en el principio de placer como meta. Sin embargo —nos dijo ya Nuccio Ordine (p. 11)—, tomamos en cuenta que la literatura evoca otros temas en los que no

teníamos pensado ahondar, como el arte de vivir, y, al mismo tiempo, suscitar destellos de pasión, de ilusiones. Buscamos, pues, que esos cuentos a compartir con esta escuela primaria fueran, en sí, amigos fáciles para tiempos tan difíciles. Petit explicaba que la lectura ayuda a descubrirnos en la infancia, a construirnos, a estar conscientes de la libertad que tenemos para disfrutar, para opinar (libertad que vimos mermada durante el encierro de la pandemia). La lectura en esta etapa convida al juego que implica imaginarnos en otros mundos y en otras vidas, pues “es una apertura hacia el otro, puede ser el soporte para los intercambios” (p. 69). Asimismo, dice Petit, la lectura literatura tiene una dimensión reparadora que va más allá del olvido temporal de las penas. En la elección de los cuentos y la planeación de las actividades, nosotras quisimos ofrecer ese bálsamo que brindan los cuentos, de despegarnos un rato de la realidad, que no siempre se ofrece amable, y construir un espacio lúdico, de fraternidad y libertad. En la aventura hipotetizamos que el espacio podría ayudar a replantear los diálogos de adultos y niños y las respuestas y participaciones activas desde el humor.

Dado que éramos cinco guías, las actividades se estructuraron en un plan para cada bloque de primaria, de primero a tercero y de cuatro a sexto: Instrucciones, Objetivos, Planeación de las actividades, Material.

Las Instrucciones fueron planear dos sesiones de una hora, para cada división de grupos: la sesión para 1º, 2º y 3º de primaria y la sesión para 4º, 5º y 6º de primaria. Para el primer bloque, el material sugerido, además de cuatro ejemplares del cuento: paquete de 500 hojas de papel, 4 botes de crayolas por salón, tarjetones en blanco para dibujar un autorretrato como un chícharo, un rollo de papel Kraft de un metro de alto.

Los Objetivos de ambos bloques fueron reflexionar desde la lectura y la escucha de cuentos, sobre las emociones en la casa y en la escuela. Comunicar emociones (de manera efectiva) que se viertan en la creación de un cuento tanto oral como escrito. Evaluar y discutir cuentos y hacer relevantes conexiones con su vida a través de la fantasía.

Actividad para 1º, 2º y 3º de primaria:

Parte primera. Las actividades comenzaron con la lectura de *Todos menos uno*, de Eric Battut, por parte de las guías de los grupos.

Parte segunda. Después, en grupo, compartir las respuestas a las preguntas: ¿De qué se trata tu cuento? ¿Qué problema tiene el chicharo? ¿Cuándo se divierte más? ¿Cómo lo soluciona? ¿En qué termina?, ¿para bien o para mal?

Parte tercera. Después, se pide formar equipos, y a cada equipo se le otorgan tarjetas que tienen trazado un círculo-chicharo sin rostro, para ser rellenado con las características que nuestra creatividad nos brinde. La instrucción dada es: Cada tarjeta nos representará. Atrás de la tarjeta se sugiere contar una breve historia de por qué tiene esa cara. Dada la historia, se buscará imitar al personaje principal en busca de su identidad, de sus afectos, de sus deseos.

Parte cuarta. En la descripción del personaje: Ya tienen unos cuatro chicharitos. Se debe comenzar con decir: ¿Quién es o quién no es? ¿Cómo se encuentra? ¿Cuál es su historia?

Parte quinta. En un metro de papel Kraft, dibujar entre todos un nuevo árbol en el que peguemos nuestro chicharo de *Todos menos uno*.

Actividad para 4º, 5º y 6º de primaria:

Parte primera. Lectura de *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa, por parte de las y los propios estudiantes.

Parte segunda. ¿De qué se trata tu cuento? ¿Qué problema tuvo la personaje principal? ¿Y los personajes que convivieron con la personaje principal cómo lo solucionaron? ¿En qué termina?, ¿para bien o para mal? Explicar la misma historia, pero de diferentes formas. Darles la voz a unos cuantos; escribir y exponer cuál habría sido otra historia de la misma historia; hacer relevantes conexiones con sus vidas a través de la fantasía; escribirla y pasar a leerla.

Parte tercera. Dibujar en el papel Kraft una escena de su propia versión de la historia, utilizando la primera persona, como si nos hubiese pasado a nosotros.

**A MANERA DE CONCLUSIÓN O LOS MODOS
DE EXPERIMENTAR EL EJE “LABORATORIO
DE LECTOESCRITURA” (EN LA ESCUELA PRIMARIA,
ETAPA POSTPANDEMIA)**

El resultado de la apuesta por guiar este módulo fue, sobre todo para las guías, de alegrías esperadas y no esperadas. No se puede decir que fue de sorpresas, porque se insiste en que quienes han experimentado la hospitalidad de la lectura literaria en la infancia saben que nunca se obtienen resultados negativos o frustrantes sino que —como indica Daniel Goldin— siempre deja abierta la posibilidad de un diálogo, de dar voz a esa infancia que en su origen etimológico (*infantia mudez*) no podía hablar o enunciar palabra: siempre de compañía.

Luego de escuchar el cuento en la primera etapa con los grados de primero, segundo y tercero de primaria, intentamos, para generar el diálogo, pasear por las posibles respuestas a las preguntas planteadas y también a las básicas del método cartesiano: ¿Qué ocurrió? ¿A quién le pasó? ¿Cómo pasó? ¿Cuándo sucedió? ¿Dónde? y ¿Por qué? Propusimos, como se explica en las Instrucciones, ponernos en el lugar del chicharito, dibujándolo a nuestro modo en el tarjetón, para luego colocarlo en la gran nueva planta que lo albergaría. Los propios grupos requirieron dinámicas y ajustes diferentes. El tiempo, como siempre, fue una variable importante, así como el ánimo que preponderaba en el salón de clases, parte del cual dependía también de la maestra o del maestro que estuviera al frente de él (a pesar de que ellos no intervenían en la actividad del Laboratorio).

Teníamos una consigna clara: Leer es un juego. Por tanto, en todo momento, mediante las historias leídas y escuchadas, buscamos que compartir reflexiones o respuestas fuera una participación libre. La aspiración de construir una relación con el mundo, en un contexto que, como decíamos, continuaba en los términos de la pandemia de la Covid-19, necesitaba fraguarse desde la informalidad de una plática que despejara el miedo y permitie-

ra el asombro y la simpatía por los personajes y sus historias. Por esa razón, también se puso énfasis en que los libros elegidos fueran historias que, sin ser simplistas, despertaran su espíritu inventivo para crear otros finales, otras historias paralelas y otros personajes, apelando a la riqueza imaginaria infantil que no pocos psicólogos del desarrollo han puesto de manifiesto: “Los niños recurren continuamente a la imaginación, a los cuentos y al juego en su afán de crear ficciones” (Turin, 51).

Fue así como en las sesiones dedicadas a los tres primeros grados de primaria, en las que se leyó el cuento *Todos menos uno*, hubo gran entusiasmo por seguir el ritmo de la historia, reírse con las ocurrencias del chicharo que no quería ser como los demás sino vivir con toda su alegría y sus colores. En este bloque, tras las lecturas, se les incitó a compartir sus reflexiones y, después, a dibujar, en una extensa superficie de dos metros de papel Kraft y hojas individuales, su propia historia y su propio personaje para crear una nueva planta.

Con el segundo bloque de los grados 4º, 5º y 6º de primaria, leyeron los estudiantes en voz alta *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa. La dinámica se cambió a una reflexión sobre el acoso escolar, el acoso en la casa o entre compañeros; pero también sobre la manera de salir de situaciones que nos hacen sentir mal; encontrar nuevas puertas para evitar conflictos o para resolverlos. Acto seguido, hacer una representación creativa, en una superficie amplia de papel Kraft, de sus versiones de la historia escuchada. Esto, tras una reflexión grupal al respecto. La escena fue expuesta detalladamente por cada equipo ante el resto de sus compañeros y compañeras.

Entusiasmo: Como se utilizó el espacio destinado a la biblioteca de la escuela (que es muy pobre, pero tener un lugar nombrado es un paso adelante), entrar allí les pareció, en primera instancia, atractivo. Hubo entusiasmo. Preguntaron si se les permitía tomar libros de los estantes. Estas reacciones de alegría por hacer la actividad en ese lugar nos plantearon preguntas sobre la no familiaridad que tienen con él. No estar relacionados con las bibliotecas ni con los libros parece una constante en

nuestro México. Y, el otro lado, relacionar a estas personas en etapa de infancia despierta la curiosidad y quizás entabla una relación más profunda con la lectura. Hubo, pues, entusiasmo por escuchar una historia desconocida y utilizar todos los colores de las cajas de crayones, que se repartieron en equipos para realizar el autorretrato, la nueva planta o una nueva historia. La disposición para realizar la actividad fue óptima. Una parte de los equipos lo hicieron en un lugar apartado del patio de juegos. También el hecho de estar al aire libre les supuso alegría, sin encorsetamientos, saltando mientras seguían las lecturas o se inventaban otras.

Desorden: En los primeros minutos de las actividades, como siempre, hubo caos. El desorden era porque les generaba algarabía cambiar de escenario a uno donde no estuvieran bajo la supervisión de sus profesores habituales. Estar fuera del salón les permitió acercarse un poco más a sus compañeros —ya no los separaba una banca—, así como estar en un área como la biblioteca o el patio trasero, sentarse en el piso, platicar con sus amigos, los incitó a la risa y al juego. El orden se restableció rápidamente en todos los casos.

Confianza: El orden y la atención prestada por todos y todas las estudiantes se debió, en primer lugar, a la confianza que nos otorgaron.

Disponibilidad: En un primer momento, se trataba de que algunas o algunos compañeros compartieran la lectura de los cuentos. Al inicio, hubo duda entre participar o no. Sin embargo, en ninguna sesión faltaron las y los estudiantes que de inmediato alzaron la mano para ser los lectores designados o para ayudar mostrando y pasando las páginas del cuento. También hubo disponibilidad para escucharlo. Quizás en los más grandes hubo más resistencias tanto para pasar al frente a leer, como para escuchar. La disponibilidad fue importante puesto que denotó qué tan familiarizados están con los libros, la escucha atenta y posterior interpretación e introyección de algunas lecciones.

A CONTINUACIÓN, LOS RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD

Los aprendizajes. El Laboratorio de Lectoescritura se propuso como una actividad que, naturalmente, es lúdica y, a la vez, se puede realizar en cualquier contexto y espacio, adaptándose a las medidas de sana distancia concebidas para resguardar la salud en la pandemia de la Covid-19. Al mismo tiempo, como se menciona líneas arriba, en el juego propuesto por la lectura y escritura de cuentos, se buscó que las y los lectores interpretaran. La interpretación fue importante porque es la conexión de nuestro lenguaje, su alfabeto, la decodificación automática, la atención a la secuencia semántica y el posterior discernimiento.

Los cuentos infantiles elegidos tenían imágenes, por lo cual los sonidos y las ilustraciones se hibridaron para ofrecer la posibilidad de jugar a que estábamos en otra realidad: una inventada. En el primer bloque, las y los niños alzaron su mano para explicar cuál hallazgo del chícharo les había gustado más, y después hacer el retrato. También explicaron la historia con sus propias palabras. Después, en equipos, lograron plasmar su propia versión del cuento. Esto significó que pudieron comprender y comprender de qué otras maneras podía el chícharo vivir —en el caso del primer cuento—, crecer e inventarse a sí mismo, sin importar si tenía la aceptación de los otros chícharos. Comprender, pues, pudo constatarse porque la lectura tuvo sentido para los infantes: su por qué, su para qué, su cuándo, su cómo. ¿Desde dónde se dio la comprensión?: desde la emoción, la imaginación y la intuición.

En ambos bloques también pudimos confirmar la recreación, otro elemento de la lectura y la escritura. Los más pequeños, mediante los dibujos y la escritura de algunas frases o palabras; los más grandes, mediante la escritura, la estructura y la reanimación de su propia historia de ficción. Los productos finales que realizaron en equipos, los sentimientos, las emociones y las ideas que compartieron con el resto del grupo también fueron producto de una asimilación: interiorizar la historia, ponerse en

el lugar de los personajes. En el segundo bloque, por ejemplo, el estudiantado pudo imaginar finales diferentes de la lastimosa vida de la peor señora del mundo, así como otras formas de interacción entre todos los ciudadanos de la villa y el personaje principal: la maldita señora. Esto pudo dar constancia de que el factor lúdico estuvo presente en las dinámicas, pues nuestros estudiantes desearon seguir fantaseando con la historia escuchada o leída: no hay final definitivo: uno puede darle otro sentido y buscar otros puntos finales para nuestras lecturas. Fue importante que ambas actividades tuvieran este proceso de compartir al final de nuestras jornadas nuestras percepciones y emociones. Es decir, que conversáramos en una actividad lúdica que no representa ningún peligro para los actores; que entretiene, divierte, ayuda a la reflexión sobre la vida —la nuestra y la de los demás—, crea empatía, porque ambas actividades, la de lectura y la de escritura, surgen de la conversación con el libro, con el autor, con la historia. Leer y escribir, se corrobora, son actividades cooperativas que requieren de la colaboración y que, en tiempos de pandemia, no representan ningún peligro de contagio. Dice Antonio Basanta, en su libro *Leer contra la nada*: “Leer es siempre acompañar y ser acompañado”. En este punto, en las sesiones con la escuela primaria, pudimos tener unas horas de convivencia, tolerancia, inclusión de la diversidad y de escucha atenta. Al mismo tiempo, tuvimos ratos de creación, inspirados por las palabras y la historia contenida en los amigos más antiguos que tiene la humanidad: los libros.

REFERENCIAS

- Aira, C. (2001). “Contra la literatura infantil”, *El País*. Disponible en https://elpais.com/diario/2001/12/22/babelia/1008981550_850215.html
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Barcelona: Siruela.
- Díaz Reguera, R. (2014). *Laboratorio portátil de escritura*. Sevilla/Mar del Plata: Tres Tristes Tigres.

- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. Nueva York: Norton.
- Goldin, D. (2023). *Los días y los libros. Divagaciones en torno a la hospitalidad de la lectura*. México: Océano.
- INEGI (22 de abril de 2021). Comunicado de prensa. México. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020_04.pdf
- Labatut, B. (2023). *Maniac*. Barcelona: Anagrama.
- Manguel, A. (2017). *Cómo Pinocho aprendió a leer*. México: Siglo XXI Editores-UANL-Capilla Alfonsina.
- Ordine, N. (2018). *Clásicos para la vida*. México: Acantilado.
- Paz, O. (2011). *Por las sendas de la memoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turín, J. (2016). *Los grandes libros para los más pequeños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zaid, G. (1986). *Cómo leer en bicicleta*. México: Lecturas Mexicanas.

Subjetividades infantiles escolarizadas: Miedo, tristeza y felicidad en contexto de pandemia

*Aymara Flores Soriano**

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es aportar al entendimiento de las experiencias subjetivas infantiles que vivieron la pandemia por Covid-19. Pongo atención en las experiencias de un grupo de infancias de 6 a 12 años, de una escuela primaria pública ubicada en la zona semiperiférica de la ciudad de Puebla, México, y en cómo vivieron afectivamente la pandemia vinculándola con el miedo frente al virus, la tristeza por el cierre de la escuela como medida sanitaria establecida por las autoridades federales, y la alegría de volver a habitarla durante la fase del regreso semipresencial a clases. Realicé observaciones del recreo entre diciembre de 2021 y febrero de 2022, así como entrevistas abiertas semiestructuradas, presenciales, en el mes de marzo de 2022. Me aproximo a los relatos producidos en estos diálogos mediante la reflexión de Butler (2009) sobre el proceso de dar cuenta de sí. El análisis está informado por categorías que tomo prestadas de la propuesta epistemológica de la economía afectiva de

* Universidad de las Américas Puebla.

Ahmed (2010 y 2015), así como por las nociones de subjetividad, de Vaughan (2015), y de experiencia, de De Lauretis (1992). En conjunto, estas herramientas analíticas me permiten interpretar cómo lxs sujetxs¹ infantiles experimentaron la pandemia desde emociones encarnadas, enunciadas y compartidas, que produjeron subjetividades singulares (Rolnik, 2013), informadas por el formato escolar y formadas por la interacción con objetos como el cubrebocas y el gel desinfectante —como parte de entramados discursivos adultocéntricos sobre la prevención del contagio y la prohibición de la cercanía con otrxs cuerpos—, al mismo tiempo que por el deseo y las prácticas de encontrarse en juegos con sus pares en el espacio escolar.

La discusión y los hallazgos que a continuación presento son resultado de la implementación del proyecto de investigación-incidencia “Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semi-presencial a las aulas en el estado de Puebla?”, financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep), realizado de noviembre de 2021 a julio de 2022 y dirigido por las catedráticas Lorena Yazmín García Mendoza, Diana Isabel Jaramillo Juárez, Itzel López Nájera y quien escribe estas letras. En este sentido, el objetivo de este capítulo está suscrito al general de esa investigación-incidencia: “comprender las lógicas de subjetivación del autocuidado ante la contingencia sanitaria en contextos escolares, reflejadas en las prácticas lúdicas de las infancias de educación básica” (García Mendoza *et al.*, 2023: 19).

¹ A lo largo del texto utilizaré la *x* como marca gráfica de lenguaje inclusivo, y con ello me adhiero a la postura académico-política de trascender el lenguaje sexista normalizado en la regla gramatical para la lengua española que marca el género masculino como neutro (Belausteguigoitia Rius *et al.*, 2022). Si bien soy consciente de que la versión más reciente del APA 7ª edición sugiere el uso de la *e* para marcar el lenguaje inclusivo, opto por utilizar la *x* a modo de representación gramatical de las disidencias sexogenéricas. En los casos en los que se refiera específicamente a los géneros masculino y femenino, utilizaré las convenciones gramaticales. En las citas textuales respetaré las marcas genéricas utilizadas por lxs autorxs.

Según Arribas Lozano (2020), la etnografía colaborativa se concibe como una construcción colectiva de conocimiento que parte de la práctica de investigar y en la que el colectivo está compuesto por investigadorxs y participantes colaboradorxs de la investigación. Los productos de dicho conocimiento colectivo pueden ser de interés académico, social o ambos. En nuestro caso, creamos el proyecto de investigación-incidencia con un propósito social —incidir en el retejido del lazo escolar dislocado por las medidas de confinamiento en pandemia—, atravesado por un interés académico —investigar para aportar al conocimiento del impacto de la pandemia en lo escolar—. El primer propósito fue cumplido, tal como lo relatamos en el informe de resultados y de incidencia (García Mendoza *et. al.*, 2023); el segundo se estará realizando con la publicación de los capítulos que constituyen este libro.

Para el desarrollo del proyecto de investigación-incidencia, decidimos realizar un diagnóstico mediante observaciones no participativas del recreo y entrevistas abiertas a una muestra de cinco niñxs de todos los grados y grupos de la escuela. Solicitamos el apoyo del profesorado de cada grupo para seleccionar a las infancias que participaron en las entrevistas, por lo que les pedimos que invitaran a sus estudiantes a colaborar voluntariamente y con el consentimiento por escrito de sus padres, madres o cuidadorxs. Previamente, cuando acudimos como equipo de investigación a presentarnos frente a la comunidad estudiantil y docente, visitamos salón por salón y, frente a cada grupo, expusimos la razón de nuestra presencia en la escuela y nuestro interés por conocer cómo jugaban durante el recreo y cómo vivieron las fases de confinamiento, cierre de escuelas y regreso escalonado a la presencialidad. De esa presentación, con permiso de estudiantes y docentes, también retomo algunas enunciacines para este escrito.

Los hallazgos de este capítulo están contenidos en los relatos de 5 niñas y 7 niños —géneros autoreconocidos—, recogidos en entrevistas cara a cara, abiertas y semiestructuradas, grabadas en voz con el consentimiento expreso de lxs participantes; para

guardar su anonimato, referiré un nombre de pila para cada unx de ellxs a manera de seudónimo. Realicé las entrevistas en el patio escolar, en un horario previamente acordado con la/el docente de grupo; cada entrevista duró aproximadamente 5 minutos, y las infancias participantes salieron de su salón en el tiempo de clase, para realizarla. Como equipo de investigadoras, consensuamos un guion de entrevista semiestructurado, que incluía preguntas en relación con los juegos infantiles en el recreo, antes y durante la pandemia; sin embargo, cada una de nosotras tuvo la libertad de incluir preguntas según nuestros intereses de investigación. En mi caso, informada por la postura ético-epistemológica de la etnografía en colaboración con infancias, adolescencias y juventudes (Huerta-Córdova *et al.*, 2019), aposté por incluir tres preguntas generales cuyo desarrollo estuvo determinado por la disposición de cada niñx para conversar: la primera fue ¿Qué sentiste cuando inició la pandemia?; la segunda, ¿Qué sentiste cuando supieron que ya no podrían asistir a la escuela por la pandemia, y la última, ¿Qué sentiste cuando regresaste a la escuela?

La etnografía en colaboración con niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) parte del propósito de hacer más horizontales las relaciones de poder que se establecen entre investigadorxs y sujetxs de investigación, a partir de reconocerles a lxs segundxs el derecho a la autorrepresentación en la narración de sus vivencias, apelando a la autoría del yo (Huerta-Córdova *et al.*, 2019). Tanto en las observaciones del recreo que realicé en el patio escolar como en las entrevistas, traté de entablar un diálogo no adultocéntrico con las infancias; es decir, procuré darle la vuelta a la idea de que yo llevaría la batuta de la conversación o de la narración de lo observado. Busqué posicionarme horizontalmente frente a las infancias, en términos de relaciones de poder, reconociéndolas como sujetxs cognoscentxs y siguiendo con ello los postulados epistemológicos de Ferreiro y Teberosky (1979): “Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este mismo sujeto como un productor de conocimiento, hay una di-

ferencia abismal” (p. 36). En cada entrevista o encuentro con las infancias, partí de la noción de que ellxs producen conocimiento, aprenden cuestionándose la realidad y resolviendo sus preguntas con metodologías propias de su experiencia vital y social; son sujetxs que construyen realidad y no meros objetos de esa realidad. Para materializar esta postura epistemológica, partí de comprender y vivir la entrevista no como una técnica de recopilación de datos, sino como un encuentro entre diferentes, que se afectan estando ahí en el trabajo de campo (Calixto Rojas, 2022), consciente de los afectos que circulan en el diálogo entre mi yo —mujer, adulta, con autoridad institucional, docente y académica— y las infancias-estudiantes relacionadas conmigo. Para efectos de la escritura y del análisis, planteo la noción de que los relatos de las infancias que aquí presento fueron construidos en relación dialógica conmigo como interlocutora, con mis intereses plasmados en las preguntas y con las condiciones sociales de producción de dichos relatos (García Aguirre, 2013: 30): llevamos a cabo los diálogos durante la fase del regreso semipresencial a las escuelas, todavía en pandemia, y los encuentros se dieron en el patio escolar mientras otros grados estaban en recreo.

Sitúo la experiencia de lxs suejtxs infantiles que participaron en esta investigación en el contexto de pandemia, entendido éste como los cambios en la vida social, económica y sanitaria que, en el nivel global, supuso la llegada del coronavirus causante de la enfermedad Covid-19. Me refiero al contexto de pandemia como enunciación que denota un proceso de excepción y una cualidad de excepcionalidad, en tanto que suspensión de lo cotidiano, de lo que se percibe como normal, que contiene incertidumbre frente a lo desconocido, pero que se sabe que va a terminar. Desde una mirada crítica constituida por años de investigación y reflexión sobre las desigualdades sociales en los sistemas educativos latinoamericanos, Gentili (2022) señala el impacto profundo de la pandemia en todos los niveles de la sociedad, remarcando la complejidad a la que nos enfrentamos para entender en su completitud qué pasó y qué nos pasó como sociedad:

La euforia colectiva por los avances y los buenos resultados de los procesos de vacunación y de inmunización de masas nos llevan a suponer que este infierno, al mismo tiempo inevitable, previsible e inesperado, se encuentra cerca de concluir. Sin embargo, la pandemización de nuestras vidas parece apenas estar comenzando. La casi ilusoria y balsámica pospandemia no podrá silenciar las preguntas que nos interpelan, dejándonos sumergidos en el más pantanoso océano de incertidumbres: ¿qué ha pasado, o qué nos ha pasado en estos ya largos e interminables meses de zozobra y desconcierto? [...] ¿qué nos permite pensar que una nueva pandemia no volverá a sorprendernos en un mundo que se degrada ambiental, biológica y socialmente, haciendo de la excepción su condición de normalidad? (pp. xi y xii).

Ante preguntas que de primera instancia podrían parecer desesperanzadoras, la búsqueda de respuestas para la comprensión y el análisis se abre como un primer horizonte de esperanza. En este sentido, mediante la interpretación de las experiencias pandémicas de las infancias que participaron en nuestra investigación-incidencia, busco aportar al llamado de Gentili (2022): “Siempre las ciencias sociales y las humanidades son imprescindibles para la construcción de nuevos horizontes de felicidad y libertad en nuestras sociedades. Pero mucho más lo son en tiempos de incertidumbre, confusión, malestar y anomia” (p. xiii).

SUBJETIVAR Y EXPERIMENTAR LA PANDEMIA

El 11 de marzo de 2020, se decretó la enfermedad por Covid-19 como una pandemia. Ese día comenzó la alerta a nivel global sobre el contagio por coronavirus y la mortalidad de la enfermedad causada por el virus. Así informó el director general de la OMS el inicio de la pandemia:

La OMS ha estado evaluando este brote [de Covid-19] durante todo el día y *estamos profundamente preocupados* tanto por los niveles alar-

mantes de propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción. Por lo tanto, hemos evaluado que Covid-19 puede caracterizarse como una pandemia [...] Pandemia no es una palabra para usar a la ligera o descuidadamente. Es una palabra que, si se usa incorrectamente, puede causar un miedo irrazonable o una aceptación injustificada de que la lucha ha terminado, lo que lleva a un sufrimiento y muerte innecesarios [...] Describir la situación como una pandemia no cambia la evaluación de la OMS de la amenaza que representa este virus. No cambia lo que está haciendo la OMS, y no cambia lo que los países deberían hacer [...] Nunca antes habíamos visto una pandemia provocada por un coronavirus. Y nunca antes hemos visto una pandemia que pueda ser controlada, al mismo tiempo (Adhanom, citado en OPS, 11 de marzo de 2020).

Ahmed (2015) ha discutido cómo el miedo es una emoción encarnada que se significa y organiza a través de una economía afectiva que conlleva la distinción entre objetos y cuerpos con valor que se ven amenazados, de aquellos que son concebidos como amenaza y fuente de riesgo o peligro, los que amenazan. Interesada en la comprensión del miedo como emoción encarnada de manera diferenciada en tanto que es sentida por cuerpos intersecados por adscripciones socioculturales a los que se les atribuye valor, la autora resalta cómo el miedo implementa una política espacial que les abre o cierra lugares a los cuerpos y objetos según sean constituidos y por ende percibidos como amenazados o amenaza. Además, sentir miedo frente a “algo” que se percibe como amenaza no es correlacional con el nivel de vulnerabilidad de los cuerpos que lo sienten; sentir miedo de algo o alguien depende del valor asignado a ese algo o alguien. El miedo es un efecto de ese proceso (Ahmed, 2015: 72). “Alarmante preocupación”, “uso incorrecto”, uso “a la ligera o descuidadamente” de la palabra pandemia, “miedo irrazonable”, “aceptación injustificada”, “sufrimiento y muerte innecesarios” pueden ser enunciaciones de “lenguaje de miedo”, entendidas como parte de su proceso de construcción del miedo, tanto individual como

colectivo. Este lenguaje fue el que circuló durante la pandemia por Covid-19:

En lugar de que el miedo sea una herramienta o un síntoma, quiero sugerir que el lenguaje de miedo implica la intensificación de amenazas, lo que funciona para crear una distinción entre aquellos que están “bajo amenaza” y aquellos que amenazan (Ahmed, 2015: 72; traducción propia).

Entender el miedo como una emoción que circula en una economía afectiva y que se articula a través de la constitución de cuerpos y objetos como amenazas o amenazados, me permite hacer otra lectura de las palabras del director de la OMS: el virus no es el único objeto que amenaza a la población mundial; es el uso social del lenguaje y, por tanto, lxs sujetxs que se relacionan de una forma correcta o incorrecta con el uso de la palabra pandemia, quienes deben ser percibidos como amenazados o amenaza. ¿Quién decide cuál es el uso “a la ligera” o “incorrecto” de la palabra pandemia? La Organización Mundial de la Salud, investida por la autoridad que la ciencia le otorga a la medicina occidental y la representatividad internacional de los Estados miembro de la ONU, es un actor que puede indicar el uso correcto o incorrecto de la palabra pandemia, y con ello guiar el actuar de sus interlocutores. Sin embargo, como algunxs pensadorxs y críticos sociales señalaron en su momento, la distinción y aplicación del uso correcto o incorrecto de la noción “pandemia” aterrizó en contextos situados enmarcados por desigualdades políticas, económicas y sociales tanto en el nivel macrointernacional como en lo nacional y lo local.

Arundhati Roy (2020), por ejemplo, señaló cómo en la India la agenda económica y los intereses de los grupos políticos en los cargos públicos definió el uso de la palabra pandemia. El Ministerio de Salud dijo que la Covid-19 “no era una emergencia sanitaria” dos días después de que la OMS la decretara como pandemia; incluso, cuando el primer ministro declaró, hasta el 19 de marzo, la necesidad de implementar en el nivel nacional

la medida de distanciamiento social, lo hizo a través de un llamado de “toque de queda” al mismo tiempo que convocó a la población a salir a celebrar al personal de salud, lo cual generó reuniones multitudinarias en espacios públicos. Los señalamientos de Roy (2020) remiten a la economía afectiva del miedo, pero también, en su reflexión, aporta enunciaciones subjetivas que evocan afectividades compartidas:

¿Quién puede usar el término “se volvió viral” hoy en día sin estremecerse un poco? ¿Quién puede observar algo: una manija de la puerta, un envase de cartón, una bolsa de verduras, sin imaginar que está repleta de esas burbujas invisibles [que contienen el coronavirus], no muertas pero sin vida, salpicadas de ventosas que esperan adherirse a nuestros pulmones? ¿A quién se le ocurre besar a un extraño, subirse a un autobús o enviar a su hijo a la escuela sin sentir miedo real? ¿Quién puede pensar en cualquier placer ordinario sin evaluar su riesgo? ¿Quién de nosotros no es epidemiólogo, virólogo, estadístico o profeta? ¿Qué científico o médico no está orando en secreto por un milagro? ¿Qué sacerdote no está, al menos en secreto, sometándose a la ciencia? (Roy, 4 de abril de 2020).

Lxs sujetxs tienen la capacidad de acomodar, significar u otorgar sentido a la realidad vivida filtrando los mensajes hegemónicos a los que están expuestos, ya sea que provengan de una autoridad científica, política, cultural o social. Este proceso constituye subjetividad. Las infancias, en tanto que sujetxs cognoscentes situadxs, subjetivaron los mensajes hegemónicos referentes a la pandemia, sus causas, sus consecuencias y la prevención del contagio por coronavirus. Como parte de una sociedad globalizada, las infancias estuvieron expuestas al mensaje de la OMS filtrado por autoridades nacionales, locales, educativas, escolares y familiares; acomodaron, sintieron, significaron, concibieron y se comportaron de acuerdo con su propia experiencia vital y social. Palma y Reyes (2022) han dado cuenta de cómo un grupo de escolares de 12 años, matriculados en el sexto año de una escuela municipal en Chile, narraron su experiencia de

la pandemia a través de relatos escritos donde convergen formatos y mensajes de fuentes escolarizadas, pero también de otros dispositivos de pedagogías informales, tales como videojuegos y películas a los que están expuestos fuera de la escuela. A partir de las narraciones producidas a petición de las investigadoras, las infancias chilenas incorporaron emociones como el temor y la angustia frente al contagio propio y de sus familiares, o preocupación por la irrupción del virus en su cotidianidad y el impacto negativo en lo económico en su entorno próximo.

La noción de subjetividad ha sido abordada desde diversas perspectivas epistemológicas, de la fenomenología trascendental de Husserl (López Sáenz, 2018) a la crítica psicoanalítica de Guattari y Rolnik (2013), pasando por los feminismos de De Lauretis (1997) o la investigación educativa de Weiss (2012), entre otros. Vaughan (2015), como historiadora de la educación, se aproxima al concepto de subjetividad desde dos dimensiones dialógicas: por un lado, la entiende como una condición de sujeción en la que los individuos están subordinados a entramados sociales que trascienden su voluntad; es decir, la sujeción del individuo a la estructura; sin embargo, a través de la subjetividad se habilita la capacidad individual de apropiarse “intelectualmente, afectivamente y físicamente” lo vivido. “Los individuos no son simplemente escritos por textos externos: ellos se convierten en autores de su propio texto conforme pasan por múltiples experiencias, trayendo la acumulación de experiencias previas a la interpretación de las nuevas” (p. 4), además de las experiencias colectivas que permean la propia. Experiencia y subjetividad tanto en Vaughan (2015) como en De Lauretis (1992), son procesos concatenados, abiertos e inacabados, en los que convergen los mundos individual y social. La percepción de vivir —sentir, significar, incorporar— individualmente está entrelazada con las disposiciones de la vida social, y según De Lauretis (1992), éste es el proceso de subjetividad:

El proceso es continuo, y su final inalcanzable o diariamente nuevo. Para cada persona, por tanto, la subjetividad es una construc-

ción sin término, no un punto de partida o de llegada fijo desde donde uno interactúa con el mundo. Por el contrario, es al efecto de esa interacción a lo que yo llamo experiencia; y así se produce, no mediante ideas o valores externos, causas materiales, sino con el compromiso personal, subjetivo en las actividades, discursos e instituciones que dotan de importancia (valor, significado y afecto) a los acontecimientos del mundo (pp. 252 y 253).

Según Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), la llegada de la pandemia irrumpió en lo cotidiano suspendiendo lo que se pensaba era la normalidad, sustituyéndola por lo extraño, por la percepción del tiempo que se ralentizaba en la esperanza de volver a la calle, al trabajo, a la escuela, a la vida normal, pero también se aceleraba de a ratos: “Es una experiencia del límite: está claro que no volveremos a ser los mismos”, dicen los autorxs. En el campo educativo, la declaración de pandemia significó el cierre de escuelas a nivel mundial como parte de las medidas de aislamiento social para evitar el contagio y la propagación del coronavirus (Reimers, 2021; Casanova Cardiel, 2020). El tiempo que permanecieron cerradas las escuelas fue diferenciado y su apertura dependió de la fortaleza o debilidad en la infraestructura de salud y económica de cada país o localidad, de tal manera que algunos países del norte global implementaron cierres nacionales de escuelas por diez semanas, en promedio, y en América Latina, región con alto grado de desigualdad, las escuelas permanecieron cerradas por casi veinte semanas en el nivel nacional. El impacto negativo, en términos de oportunidades educativas para los estudiantes de la región latinoamericana, fue alto:

[...] Las ya grandes brechas de oportunidades para aprender que existen entre estudiantes cuando las escuelas sesionan presencialmente, aumentaron. Como resultado de las deficientes oportunidades para continuar aprendiendo de forma remota, muchos estudiantes no lograron aprender, se desvincularon del aprendizaje, y otros dejaron de asistir a las actividades que se habían planificado por completo (Reimers, 2021: 15).

En México, las autoridades educativas suspendieron primero las actividades presenciales, un *impasse* a mediados de marzo de 2020, cuando, según Díaz-Barriga (2020), algunxs docentes y estudiantes celebraron tal decisión, pues se pensó que la medida sería una extensión de unos días más de descanso y que se volvería pronto a la escuela. Sin embargo, el regreso a clases presenciales tardó en nuestro país casi 17 meses, lo que significó que durante ese periodo las actividades de instrucción se llevaran fuera de la escuela, de manera remota. Teóricamente, ese nuevo espacio escolar sería la casa del aprendiente, pero en contextos con altos grados de desigualdad, el espacio escolar resultó ser el lugar de trabajo de algún familiar, incluso la calle. El cierre del espacio escolar trajo consigo la suspensión de las interacciones personales entre estudiantes. Como lo señalamos en nuestro informe del proyecto de investigación-incidencia (García Mendoza *et al.*, 2023), esta medida impactó de manera negativa en los vínculos comunitarios escolares de la primaria donde trabajamos, pues eliminó de tajo actividades de socialización y sociabilidad infantiles, tales como el recreo y las prácticas lúdicas dentro del aula, rasgando el lazo escolar afectivo y los vínculos interpersonales de confianza.

En Puebla, las escuelas de educación básica abrieron en agosto de 2021. Bajo la premisa de mantener “la sana distancia” en el espacio escolar y las medidas sanitarias, como el lavado de manos constante, el uso de gel antibacterial, la portación del cubrebocas y la desinfección de las superficies, el regreso se organizó de manera escalonada o semipresencial, dividiendo a los grupos en dos turnos para tomar clases presenciales un día y al siguiente hacerlo en línea, lo que permitió que en los salones las infancias se distribuyeran dejando un espacio libre entre sus bancas. Las autoridades educativas refirieron estos lineamientos como un paquete de medidas “para el regreso seguro” a clases presenciales, y se publicaron en el documento “Ruta para incrementar la Presencialidad Escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del Estado de Puebla” (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2021). De acuerdo con

la autoridad educativa local, la presencialidad escalonada, el cuidado de la salud, lo pedagógico, el monitoreo y seguimiento, así como lo administrativo, serían los ámbitos sobre los cuales los agentes educativos debían trabajar para garantizar el derecho a la educación de las infancias, adolescencias y juventudes.

En la escuela primaria donde realizamos el proyecto de investigación-incidencia, la comunidad escolar se organizó para suministrar los insumos necesarios para la desinfección de las personas que ingresaban al plantel. En la entrada principal se colocó una mesa con un frasco rociador lleno de líquido desinfectante —sin cloro, según el conserje— y un termómetro infrarrojo, utilizados para “desinfectar y tomar la temperatura” de quienes ingresaban al plantel. Lxs profesorxs fueron lxs encargadxs de sanitizar las superficies dentro de su salón; según el criterio de cada quien. Podían sanitizar con toallas desinfectantes o con trapos y algún líquido industrial desinfectante o soluciones a base de alcohol (Notas de campo, 26 de noviembre de 2021). Una profesora, por ejemplo, me comentó que ella había tomado la medida de “sanitizar a los niños todos los días antes de entrar al salón, uno por uno”, rociándoles un líquido desinfectante suministrado por lxs responsables de familia del grupo. Estas medidas, según las palabras de la profesora, le daban tranquilidad y la hacían “sentir bien” (Profesora de quinto año, comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

Para alinearse a las medidas del regreso seguro a clases, los recreos escolares se escalonaron de manera que solamente dos grados ocuparan los patios al mismo tiempo; de esa forma, según la directora del plantel, se evitaba que las infancias estuvieran aglomeradas durante el recreo, y era posible guardar “la sana distancia” (Directora del plantel, comunicación personal, 1 de diciembre de 2022). De esta forma, cada grupo contaba con diez minutos para salir al patio a “estirarse y caminar”. El desayuno se tomaba dentro del salón, según la profesora de quinto año:

Fíjate que yo me siento muy bien, muy tranquila. La dinámica antes del recreo es así: los niños bajan a lavarse las manos [al baño

que está al ras de patio, pues su salón está en el tercer piso], regresan y les pido que se vuelvan a poner gel y cada quien se sienta en su lugar. Entonces, como desayunamos aquí en el salón, la consigna es “nadie habla”; nos quitamos el cubrebocas, comemos, terminamos de comer, se tienen que volver a poner el cubrebocas, guardan sus cosas y les pongo en las manos, a cada uno, gel antibacterial. Entonces ya pueden bajar al recreo (Comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

Le pregunté a la profesora qué la hacía sentir “tranquila” y “muy bien” de toda esa dinámica. Se quedó callada y en seguida me respondió:

Me preocupó porque no solamente soy maestra aquí en la escuela: mi hijo también es estudiante aquí y me da miedo que se contagie y nos contagiemos; entonces, yo pienso que si yo cuido así a mis niños [refiriéndose a su grupo], a mi hijo también lo están cuidando bien mis compañeros [docentes]. Me tranquiliza que tenemos todo lo necesario para sanitizarnos. (Profesora de quinto año, comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

En términos de la economía afectiva de Ahmed (2015), el gel antibacterial, el líquido sanitizante y el frasco rociador fueron objetos tranquilizantes. Por tanto, el acceso a ellos hacía sentir bien a la profesora, pues le permitían, día con día, sentir que podía controlar el riesgo de contagio a través de la práctica de sanitizar. Los cuerpos infantiles interactuando en conversaciones orales dentro del salón, en cambio, representaban una amenaza. Para pensar el sentimiento de tranquilidad enunciado por la profesora, traigo aquí la discusión de Ahmed (2010) sobre la felicidad como un proceso que se mueve bajo una lógica de circulación económica que implica afectos, intencionalidad y valoración, o juicio, de un sujeto hacia ciertos sujetos u objetos:

La felicidad como una promesa que nos dirige hacia ciertos objetos, los cuales, entonces, circulan como bienes sociales. Esos obje-

tos acumulan valor afectivo positivo conforme van circulando. [...] Afecto es lo que pega [sticks] o lo que mantiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos (p. 29).

Si pensamos la felicidad y la tranquilidad como sentimientos buenos en relación con sujetos-objetos que acumulan valor positivo en la economía afectiva, es posible decir que, en contexto de pandemia, los productos relacionados con la desinfección y la práctica de sanitizar circularon como objetos tranquilizantes entre las personas, afectándolas positivamente. En este sentido, la preocupación que el riesgo de contagio y enfermarse despertaban en la profesora, fue controlada a través de la tranquilidad que el acceso a los productos sanitizantes le despertaba día con día. Como argumentaré a continuación, para las infancias escolarizadas con las que dialogué, los objetos y sujetos tranquilizantes y felices eran otros que poco tenían que ver con la desinfección y la sanitización, y más con la diversión, las risas y los abrazos que el encuentro cercano con sus pares les despertaban. Como lo han señalado Osmart y Taborda (2020) para el caso de un grupo de infancias argentinas de entre 8 y 11 años, los procesos de subjetivación infantiles toman caminos propios, encontrándose algunas veces con los de los adultos, pero muchas veces separándose de ellos. Desde una postura crítica, Rolnik (2013) postula por distinguir la producción de subjetividad bajo marcos y mecanismos de opresión, tales como el sexismo, el capitalismo o el racismo, de la formación de subjetividades singulares, esas que se producen en el encuentro y el reconocimiento con los otros (p. 29).

SUBJETIVIDADES INFANTILES Y MEDIDAS DE PREVENCIÓN SANITARIA

Helena fue la primera niña con la que dialogué el 9 marzo de 2022; tenía 6 años cuando conversamos, y cursaba el primer año de primaria. Estaba muy contenta: reía y volteaba a su salón pa-

ra ver un globo amarrado a su silla; en el salón había varios globos amarrados y las infancias jugaban con ellos. Eran las 10:30 am, recién había terminado el recreo para los grupos de primero y segundo, y antes de reunirme con ella, registré en mis notas de campo que un grupo de infancias jugaba en un rincón del salón con los globos; se apachurraban y abrazaban mientras reían. Tres de ellxs tenían el cubrebocas puesto correctamente; lxs otrxs tres lo tenían en la barbilla, y Helena era una de ellxs (Notas de campo, 9 de marzo de 2022). Nos sentamos en un escalón casi enfrente de su salón, y le pregunté a qué estaba jugando. “A la familia; mi globo era el papá”, me respondió. En mi registro de observación de ese juego, enfatice cómo estas infancias no cumplían la medida de la sana distancia y el uso “inapropiado” del cubrebocas, por lo que mi primer impulso fue preguntarle a Helena si mientras jugaba había “guardado la sana distancia”. Su respuesta inmediata fue “Sí”. No pude evitar contrastar el relato de Helena con mi registro sobre su juego; mientras escribo este análisis, desentraño mi propio miedo al contagio en ese momento, sentimiento despertado por estar ahí (Calixto Rojas, 2022).

Debido a la manera como me había afectado dicho contraste, le pregunté si sabía qué era eso de la sana distancia y “qué medidas” conocía para cuidarse de la pandemia. Contestó: “Sí sé. Me dijeron que me ponga el cubrebocas, que me ponga el jabón y que me lave las manos con jabón y agua”. Su enunciación fue rápida, sin dudar y con un tono de voz elevado. Cuando terminó, le pregunté si hacía todo eso que me acababa de decir y, muy seria, me dijo que sí (Helena, comunicación personal, 9 de marzo de 2022). De acuerdo con García Aguirre (2022) y Butler (2009), lxs sujetxs que reflexionan sobre sí cuando son interpelados por una autoridad, o quien se percibe como autoridad, producen una narración de sí que no existe antes ni es habilitada sino hasta el momento de dicha interpelación; es decir, la narración que constituye un “yo” y sus actos sólo es posible en la relación social con quien los interpela. Butler (2009) define el proceso de dar cuenta de sí de la siguiente manera:

El cuerpo singular al que se refiere un relato no puede ser capturado por una narración total, no sólo porque ese cuerpo tiene una historia formativa que es irrecuperable para la reflexión, sino porque el modo en que nos forman las relaciones primarias produce una opacidad ineludible en nuestra autocomprensión. Siempre damos cuenta de nosotros mismos a otro, sea inventado o existente, y ese otro establece la escena de interpelación como una relación ética más primaria que un esfuerzo reflexivo por dar cuenta de sí. Por otra parte, los propios términos que utilizamos para dar cuenta, y de los que nos valemos para volvernos inteligibles para nosotros mismos y para los otros, no son obra nuestra. Tienen un carácter social y establecen normas sociales, un ámbito de falta de libertad y de posibilidad de sustitución dentro del cual se cuentan nuestras historias “singulares” (p. 35).

En el caso de Helena, como en el de todxs lxs demás niñxs con los que dialogué en el patio escolar, el relato de sí en relación con las medidas sanitarias que debía observar estuvo mediado por el formato escolarizado de actuar de acuerdo con las normas indicadas por las autoridades adultas. Su narración sobre las medidas sanitarias incluyó la gesticulación o actuación de ellas: movió las manos como si las estuviera lavando y realizó el movimiento de “aplicarse gel” entre los dedos y las palmas de las manos; sobre el uso del cubrebocas, se mostró indiferente y me dijo que no le molestaba. Al preguntarle qué era la pandemia para ella, me respondió mientras veía jugar a los grupos de segundo y tercero que estaban en el recreo: “Es venir a la escuela, y puedo jugar con mis amigos, o no venir a la escuela. Antes de la pandemia yo iba a la escuela [al kínder]; luego, ya no, y ahora, ya sí”. Le pregunté cómo se sintió con esos cambios. Tomó un tiempo, siguió observando a lxs niñxs jugar en el patio, y respondió: “Triste cuando ya no pude venir; ya no pude ir al kínder porque ahora estoy en la primaria, pero ya no pude venir al kínder y no pude jugar con mis amigos. Aquí ya puedo jugar”. Otra niña de primer grado también respondió que se había sentido “muy triste” cuando llegó la pandemia, porque se tuvo

que quedar en su casa. Lo dijo frente a todo el salón el día que me fui a presentar a la escuela, y noté que otrxs niños asintieron con la cabeza. Uno de ellos levantó la mano y dijo que “al principio” se sintió contento porque jugó muchos juegos de mesa con su familia, pero que se sintió “aburrido” muy rápido porque “quería jugar con mis amigos de la escuela” (Notas de campo, 1 de diciembre de 2022).

Ormarty Taborda (2020) han dado cuenta de cómo un grupo de infancias argentinas proyectaron el regreso presencial a la escuela mientras vivían la etapa de confinamiento, entre el extrañar lo ya conocido, lo cotidiano pre-pandémico, pero mezclado con la preocupación por el contagio en cuanto a la realización de sus actividades normales, como abrazarse entre pares, jugar o comer en el comedor. Por otro lado, Palma y Reyes (2022), identificaron en las narraciones infantiles chilenas el posicionamiento temporal de la pandemia en un antes y después, con referencia también a la normalidad pre-pandémica. Helena y lxs niñxs que me respondieron en el salón acomodaron temporalmente la pandemia como un acontecimiento disruptivo sobre su normalidad presente y pasada; jugar y encontrarse con sus pares afectivos, sus “amigos” durante el recreo en el patio escolar. Para ellxs, la escuela cerrada fue el objeto que los hacía sentirse tristes, pues les impedía ver a sus amigxs, acción que les producía felicidad. Sobre la sana distancia y el uso del cubrebocas, Helena me dijo que la primera medida era “no hacernos así” —se acercó a mí de tal manera que no quedó espacio entre su lado y el mío—; me alejé y le dije que la sana distancia “era así”, y extendí los brazos a los lados. Ella me imitó y dijo “Sí, ésa es la sana distancia, y es para que, si uno está con amigos, no los pueda contagiar, porque si uno está enfermo, no nos podemos acercar más”. Helena fue de las pocas que compartió conmigo su reflexión sobre el propósito de la sana distancia, interpelada, claro, por mi propio interés en ello. Sin embargo, quiero resaltar que, para ella, al igual que para el resto de sus compañerxs con quienes dialogué, implementar la sana distancia correcta o incorrectamente abría o cerraba la posibilidad de enfermar y con ello no

poder estar cerca de sus amigxs. Es decir, para estas infancias, lo amenazante no estaba en el acto de enfermarse, sino en el de no encontrarse entre ellxs, en la cancelación de encuentros que ponen en marcha “un gusto por vivir” juntxs (Rolnik, 2013: 29). Del cubrebocas, me dijo que “es importante para que no nos entre coronavirus”; iba a decirme algo más, pero en ese momento se acercó Fany, la siguiente niña a la que iba a entrevistar, y Helena aprovechó para volver a su salón corriendo y agarrar su globo (Helena, comunicación personal, 9 de marzo de 2022; Notas de campo, 9 de marzo de 2022).

MIEDO, TRISTEZA Y FELICIDAD EN PANDEMIA

Fany, de 8 años, llegó contenta, corriendo y con el cubrebocas puesto. Se me acercó y yo extendí los brazos para marcar la sana distancia. Igual que Helena, me imitó (Notas de campo, 9 de marzo de 2022). “Muy asustada”, respondió muy seria a mi pregunta sobre cómo se sintió con la pandemia: “Me sentí así porque ya no iba a haber clases [...] pero luego ya vine a la primaria grandotota y ya juego con Mónica [...] aunque no siempre, porque Mónica no viene todos los días; yo tampoco” (Fany, Comunicación personal, 9 de marzo de 2022). A diferencia de Helena, Fany no solamente se sintió triste frente al cierre de la escuela, sino que temió que no iba a volver. Pude notar cierta tristeza en su tono de voz cuando me dijo que no podía jugar con su amiga debido a la medida de dividir los grupos para que una mitad asistiera presencialmente mientras tomaba clases en línea. Para Ángel, Julio y Antonio, de tercero, segundo y sexto grado, respectivamente, esta experiencia fue común; incluso Ángel me dijo que había llorado cuando supo que al otro día no iba a ver a sus amigos en la escuela, ya en el regreso semipresencial, y se asustó cuando supo que él tampoco iba a asistir todos los días (Ángel, Comunicación personal, 7 de marzo). Daniel, de 6º grado, se acercó a mí muy contento, sin uniforme y apurado me dijo que le tocaba que lo entrevistara. Me dijo que ese día no le

tocaba ir [a la escuela], pero que, como yo lo iba a entrevistar, pudo convencer a su mamá y a la maestra para ir: “y aprovecho para quedarme ya todo el día a las clases; prefiero venir que estar en mi casa” (Comunicación personal, 9 de marzo de 2022). La medida basada en la racionalidad del uso del tiempo y el espacio escolares afectó a estas infancias en términos de Ahmed (2015), de tal manera que no ver a su amigxs diariamente les dejó una huella, una impronta asociada a la tristeza y al miedo de no volver a verse ni a estar en la escuela. Experimentar ese tiempo administrativo y reformularlo como un tiempo subjetivo (Osmart y Taborda, 2020) a partir de la pérdida de los sujetos de afecto positivo (Ahmed, 2010 y 2015), fue parte de la experiencia de Fany, Ángel, Julio, Antonio y Daniel.

Para Miguel, de segundo año, la pandemia inició “un día”, cuando sus papás le dijeron: “Ya empezó la pandemia”, “y yo me quedé [silencio]... ¿qué es eso?, y me dijeron ‘Es cuando hay un coronavirus y te puedes morir’. Entonces fuimos lo más rápido posible a comprar cubrebocas, y lo logramos. ¡No hemos muerto!”, sonrió y añadió: “Es muy importante que nos sanitemos, porque si no, nos vamos a morir”. No noté un cambio en su tono de voz mientras mencionaba la posibilidad de morir en primera persona del plural, por lo que le pregunté qué sentía sobre lo que me acababa de decir, y respondió “Cuando alguien muere de Covid, pues yo me siento triste, o luego alguien muere, que yo conozco. Ahorita se murió mi abuelito de Covid y me siento triste, pero ahorita que ya veo a mis amigos, estoy feliz, estoy muy feliz”. Noté el cambio de voz y actitud en Miguel cuando relató su sentir ahora que estaba en la escuela, y dejé que continuara la idea:

Cuando ya no pude ir a la escuela me sentí triste; estuve esperando a que se acabara la pandemia, que regresaran las clases para poder ver a mis compañeros, jugar con ellos, estar feliz con ellos, pero cuando la escuela estaba muy cerrada, pues no pude. Mis compañeros me hacen mucha alegría, me gusta hacer amigos con ellos, me gusta hablarles. Les digo lo que me pasa en las vacacio-

nes, me siento muy feliz con ellos. Cuando me dijeron que ya podía ir a la escuela, me sentí muy feliz y muy contento (Miguel, Comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

La conjugación de tiempo subjetivo en el relato de Miguel, asociada a las emociones y afectos sentidos durante la pandemia, permite observar un proceso de formación de subjetividad infantil singular, en el que los mensajes de prevención en relación con la posibilidad de la muerte, provenientes de la autoridad adulta, conviven con sentirse afectado, en presente y de manera positiva, por el encuentro con sus amigxs en la escuela. Para estas infancias escolarizadas, entonces, la escuela desempeñó un rol importante en la producción de experiencias subjetivas singulares (Vaughan, 2015; De Lauretis, 1992; (Rolnik, 2013). Para Miguel, específicamente, frente a la tristeza evocada por la muerte de su abuelo, el espacio escolar habilitó el encuentro, a modo de vínculo afectivo y de acompañamiento entre él y sus compañerxs, lo que, en sus palabras, “Me hace sentir feliz —en presente—, contento”. Para Kaplan (2022), es este el sentido de la escuela como espacio de justicia afectiva. Le pregunté a Miguel si quería seguir conversando conmigo, y me dijo que sí, por lo que continué el diálogo para indagar sobre el uso del cubrebocas y su sentir con ello:

Pues me siento feliz porque, cuando se nos acerca un coronavirus, pues si él se quiere meter a nuestra boca —pero tenemos puesto el cubrebocas— se atora y se muere. Una compañera me dijo un día: “¿Tú crees, un coronavirus, aunque es invisible, lo puedes escuchar y ver cómo camina”, y por eso es muy importante que siempre usemos cubrebocas porque, si no, nos podemos morir porque el coronavirus se te puede meter a la boca. ¡Ponte el cubrebocas y te defiendes! (Miguel, Comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

Elián, de quinto año, también supo que había una pandemia por su mamá, quien le dijo que no podía ir al parque “‘Porque hay pandemia’, y me dio un cubrebocas, y luego pasaron los

años; ya me ponía el cubrebocas y ya, ya puedo venir a la escuela". Igual que Miguel, Elián describió al coronavirus: "Me dijeron que es un bicho que es muy pequeño, que no se puede ver, y el cubrebocas nos protege de ese bicho; si te quitas el cubrebocas, te mueres." Igual que a Miguel, le pregunté qué le hacía sentir esa frase, a lo que respondió, de manera pausada y mirando hacia abajo: "Mi mamá me dijo que nunca tengo que quitarme el cubrebocas porque, si me lo quito, me contagio, y cuando la gente se contagia, se muere. Pues me siento mal, me siento triste si alguien se muere" (Comunicación personal, 14 de marzo de 2022). Santiago, de tercer grado, hace memoria del día en el que se enteró de que la pandemia había empezado:

Me acuerdo que yo estaba jugando en el cuarto de mis papás y teníamos la tele prendida, pero escuché en las noticias que había una nueva infección, y les dije a mis papás, y ellos me dijeron que solamente duraría unos meses. Pero cuando duró ya un año, ya pensaron que no se podía quitar, pero cuando pusieron las vacunas, ya no nos preocupamos tanto [...] Es una enfermedad, un bicho malo. Sí me imagino al bicho; me lo imagino de color verde, enojado y con ronchas. No lo he visto porque no se ve. En todas esas ronchas tiene toda la infección, y por eso, cuando te da, te enfermas; así me lo imagino, de color verde (Santiago, Comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

Le pregunté a Santiago cómo se sintió cuando le dijeron que ya no podía ir a la escuela por la pandemia, y rápidamente respondió: "¡Muy feliz!", y nos reímos juntos. Entonces lo interpelé entre risas: "¿Muy feliz?", y dijo: "No, no, muy triste; bueno, al principio muy feliz, pero después ya muy triste porque no pude ver a mis amigos. Cuando me dijeron que ya podía venir a la escuela, me sentí muy feliz porque ya iba a ver a mis amigos y también iba a hacer más amigos" (Santiago, Comunicación personal, 7 de marzo de 2022). Pero la experiencia de Santiago respecto al regreso a la escuela también fue triste y tuvo "mucho miedo": "Me asfixié con el cubrebocas el primer día de la escuela".

la". Preocupada, le pregunté si quería hablar de ello, y asintió con la cabeza:

Fue en esta escuela, el primer día. Como yo no estaba acostumbrado a usar mucho el cubrebocas, lo usé y me empecé a asfixiar, y me lo tuve que bajar tantito. Sentía como que no podía respirar, y le dije a unos compañeros, y ellos me dijeron que me bajara tantito el cubrebocas y que ellos se iban a alejar tantito de mí. Me lo bajé y ya no me asfixié (Santiago, Comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

La experiencia que Santiago tuvo con el cubrebocas le dejó una marca de tristeza y miedo. Noté que su cubrebocas, como el de otrxs niñxs, era de colores muy vivos y tenía dibujos. Le dije que era muy bonito. Rápidamente respondió, con un tono de voz alto y entusiasmado: "¡Me gusta mucho porque me lo regaló mi abuelita! Me lo regaló de cumpleaños, y es mi favorito. No quiero quitármelo. Es de *Among Us* [un videojuego]". De esta manera, el objeto feliz (Ahmed, 2010) de Santiago, el cubrebocas regalado por su abuela, equilibró la tristeza provocada por el uso del mismo los primeros días. En aquella ocasión, sus compañerxs de escuela también fueron sujetxs que lo afectaron positivamente, aconsejándolo y acompañándolo.

Daniel, de sexto grado, inició su relato sobre la pandemia con esta expresión: "Fue algo muy extraño —hizo una larga pausa, y continuó—: No es lo mismo estar en la escuela sin cubrebocas, hablar con los compañeros y salir al recreo y correr. No es lo mismo porque no tenemos la misma libertad. No podemos estar juntos corriendo y jugando. Antes me divertía más, y siento que ahora ya no me divierto igual" (Comunicación personal, 12 de marzo de 2022). Busqué indagar a qué se refería Daniel con la libertad, y me dijo que con el cubrebocas sentía que no podía ser él y que tampoco podía "descubrir" lo que sentían sus compañeros, porque no podía verles el rostro completo:

El primer día me sentí muy nervioso porque tenía años de no ver a mis compañeros, y cuando llegué a la escuela, fue muy triste

porque ni les pude ver. Todos teníamos que ponernos el cubrebocas, y cuando nos lo quitamos para desayunar en el salón, no podíamos platicar ni vernos. Aunque sí me sentí alegre porque estuvimos juntos. Aunque también me dijeron en mi casa que tuviera cuidado porque no todos los niños tenían las mismas medidas de precaución que yo, y me dijeron que algunos de esos niños habían tenido contacto con el virus. La verdad es que, ya estando aquí, a veces se me olvida echarme gel, y cuando estoy jugando con mis amigos o cuando estamos en el baño, nos bajamos tantito el cubrebocas, y eso me hace sentir feliz. En el recreo también puedo bajarme un poquito el cubrebocas porque me siento raro. Antes podíamos andar libres, jugando y corriendo. Extraño ver a mis compañeros sin cubrebocas porque, cuando veo sonrisas, me transmiten alegría, y con el cubrebocas no puedo ver si alguien está alegre o triste y no sé si yo puedo ayudar en algo para que estén menos tristes (Daniel, Comunicación personal, 12 de marzo de 2022).

El relato de sí de Daniel me hizo pensar en la noción de subjetividad singular, pues interpreté en él vínculos afectivos de solidaridad y empatía hacia sus compañerxs de salón. Rolnik (2013) plantea la subjetividad singular como una forma disidente frente a lo hegemónico que potencia en lxs sujetxs que la producen cierta emancipación y les abre posibilidades de cambiar valores que sustentan la opresión:

A esa máquina de producción de subjetividad [individualista y competitiva] opondría la idea de que es posible desarrollar modos de subjetivación singulares, aquello que podríamos llamar “procesos de singularización”: una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad particular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el

cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros (p. 25).

A MANERA DE CONCLUSIÓN: ESPERAR Y ESPERANZA POR EL FIN DE LA PANDEMIA

Me gustaría cerrar con un par de relatos más de las infancias de esta escuela primaria de Puebla. Mi intención es resaltar, mediante sus voces, ese acomodo subjetivo según el cual percibieron —acompañadxs de sus compañerxs habitando el espacio escolar— que el regreso a clases presenciales, a la escuela, era el fin de la pandemia. Si bien hay en algunos relatos un antes y un después en tiempo cronológico: “unos meses”, “un año”, la ubicación temporal de este acontecer excepcional, el tiempo subjetivo para estas infancias estuvo marcado por la experiencia del encuentro vivencial con sus pares escolares. En esos cuerpos otros, con quienes se juega, se comparten risas, miradas y abrazos. Así, las medidas racionales del control y la prevención del contagio se diluyen.

Enrique, quien me contó que vivía con su mamá y su abuelita, se sintió muy preocupado y “cansado” de esperar que se terminara la pandemia —hablaba lentamente y cabizbajo—. Entonces, guardó silencio. Nos quedamos callados. De pronto, subió la voz, me volteó a ver, y dijo: “Pero luego mi mamá me dijo que ya podía venir aquí, a la escuela, y yo siento que ya se acabó la pandemia. Estoy muy contento, ya puedo salir de la casa, vamos al parque, vengo [a la escuela] y juego con mis amigos” (Comunicación personal, 9 de marzo de 2022). La asociación entre la pandemia como la etapa de cierre de escuelas y el final de la misma como la de la reapertura de los centros educativos estuvo presente en varios relatos de las infancias con las que dialogué. Lina, de primer año, dijo que “la pandemia es el cierre de la escuela, el cierre de todo, cuando te tienes que quedar en tu casa”. Carlos, de tercero, y Joaquín, de cuarto, mencionaron algo similar.

Para estxs niñxs, la experiencia escolarizada se entrelazó con la experiencia de la pandemia en el sentido de significarla no como una etapa de emergencia frente una enfermedad, sino como el efecto de una medida que irrumpió en su estar en el mundo fuera del ámbito familiar, específicamente el acceso presencial a la escuela. En la mayoría de los relatos, estar en la escuela significa primordialmente ver y encontrarse con amigxs, con quienes juegan, se abrazan, se “juntan” y son felices. De todxs las infancias con las que conversé, solamente Ingrid, de sexto año, señaló que estaba muy feliz porque ya podía “venir a la escuela a aprender”: “Ya puedo levantar la mano y la maestra me hace caso; ya responde todas mis dudas. Estoy feliz” (Comunicación personal, 10 de marzo de 2022). No hubo quien no supiera enunciar qué era la sana distancia, para qué servía el cubrebocas y cómo se debía utilizar; la importancia de lavarse las manos con agua y jabón, sanitizarse con productos desinfectantes y utilizar el gel antibacterial.

Sin embargo, la experiencia presencial de la escuela, en tanto tiempo y espacio libre, suspendido de lo social, lo económico y lo político, en términos de Simons y Masschelein (2014), configuró un proceso de subjetivación singular entre estas infancias: “Lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños [en este caso, una enfermedad] puedan dejarse a un lado” (p. 32-33). Para las infancias que colaboraron conmigo compartiendo su sentir sobre la pandemia, la escuela, su escuela, posibilitó el acomodo de la excepción, “de lo extraño”, en emociones que parecieran contradictorias pero que conviven entre sí como parte de una economía afectiva. El miedo, la tristeza, la alegría, la felicidad, la preocupación, fungieron como bisagras afectivas con las que las infancias dieron sentido y significaron vivir la pandemia, siempre en relación con su presente escolar. Los gestos afectivos puestos en marcha en el regreso semipresencial a clases, habilitaron el deseo de encontrarse (Guattari y Rolnik, 2013) y, con ello, resistir la excepción pandémica.

Desde marzo de 2020 hasta mayo de 2023, vivimos la pandemia por Covid-19. Este enunciado es corto y descriptivo, pero contiene una gran carga de significados. Evoca recuerdos dolorosos, propios y ajenos, cercanos y lejanos; rostros de quienes ya no están, imágenes y relatos de vidas trastocadas en lo material, lo corporal y lo afectivo. También representa deseos y posibilidades de mundos que imaginamos a la par que experimentamos la crisis por la emergencia sanitaria y lo excepcional de pensar constantemente en la posibilidad de la muerte propia y ajena. Contiene recuerdos de celebración por el desarrollo científico que permitió la elaboración de una vacuna que representó, para muchxs, una esperanza de volver a la normalidad, pero también desazón e impotencia conforme supimos que el acceso a la vacunación era diferenciado debido a desigualdades reproducidas en tiempos prepanidémicos. Cierro este capítulo con ese enunciado y su carga significativa; enuncio las acciones en primera persona del plural para dar cuenta de mi subjetividad. A modo de retribución con esas infancias que compartieron conmigo sus experiencias sobre la pandemia, termino compartiendo la mía.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2010). "Happy objects". En M. Gregg y G. J. Seigworth (eds.), *The Affect Theory Reader* (pp. 29-51). Durham y Londres: Duke University Press.
- (2015). *The Cultural Politics of Emotion*. Londres y Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Arribas Lozano, A. (2020). "¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica". En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 237-264). Buenos Aires y Madrid: Clacso.
- Belausteguigoitia Rius, M.; Chaparro Martínez, A.; García Roa, M.; Maciel Molinar, J.; Moreno Esparza, H.; Tapia Silva, A.,

- Torres Cruz, C., y Vásquez Montiel, S. (2022). *Anti-manual de la lengua española para un lenguaje no sexista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calixto Rojas, M. (2022). "Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social". En *Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur"*. Textos del Primer Encuentro Virtual 2022 (pp. 57-69). México: Investigación y Diálogo para la Autogestión Social.
- Casanova Cardiel, H. (2020). "Presentación". En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-18). México: IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (2020). "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado". En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). México: IISUE-UNAM.
- Dussel, I.; Ferrante, P., y Pulfer, D. (coords.) (2020). "Presentación". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 11-18). Buenos Aires: UNIPÉ Editorial Universitaria.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- García Aguirre, A. (2021). "The Subject Is Still There. Judicial Statements and Mexican Political-Military Organizations in the Seventies", *Journal of Latin American Cultural Studies*, 30(3):349-370. Disponible en DOI: 10.1080/13569325.2021.1971957
- (2013). "Introducción: normalistas rurales, militantes y memorias". En C. I. Villanueva y A. García Aguirre (eds.), *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos* (pp. 13-40). México: Memorias Subalternas.
- García Mendoza, L. Y.; Jaramillo Juárez, D. I.; López Nájera, I., y Flores Soriano, A. (2023). "Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla", *Informe de resultados e incidencia: Retejiendo el lazo escolar*. Puebla: Concytep.

- Gentili, P. (2022). "Prólogo". En P. Vidal, J. Assael, M. Facuse, A. Gómez, C. Miranda, M. Urrutia, y C. Castillo (coords.), *Pandemia y crisis. Desafíos para las Ciencias Sociales* (pp. xi-xiii). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Huerta-Córdova, V.; Clemente, A., y Córdova-Hernández, L. (2019). "Etnografía colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría", *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7(2):247-280.
- Lauretis, Teresa de (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Buenos Aires: Paidós.
- López Sáenz, M. C. (2014). "Fenomenología y feminismo", *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 63, pp. 45-63.
- Ormart, E. B., y Taborda, A. (2020). "Construir subjetividades en la escuela primaria en tiempos de pandemia". XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-007/258.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (11 de marzo de 2020). *La OMS caracteriza a Covid-19 como una pandemia*. Disponible en <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=La%20epidemia%20de%20COVID%2D19,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas>
- Palma, E., y Reyes, M. J. (2022). "Relatos infantiles sobre la vida cotidiana". En P. Vidal, J. Assael, M. Facuse, A. Gómez, C. Miranda, M. Urrutia y C. Castillo, C. (coords.), *Pandemia y crisis. Desafíos para las Ciencias Sociales* (pp. 249-264). Buenos Aires: Social-Ediciones.

- Reimers, F. (2021). "Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, "Educación y pandemia. Efectos y opciones de políticas en Iberoamérica", 86(1):9-23. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia1/pandemia>
- Rolnik, S. (2013). "Presentación". En D. Guattari y S. Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo* (pp. 17-22). Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Roy, A. (4 de abril de 2020). "Arundathi Roy: La pandemia es un portal", *Comunizar*. Disponible en <http://comunizar.com.ar/arundhati-roy-la-pandemia-portal/?fbclid=IwAR1fOwyBiQob8fkK7LsV7bSjSU1jSPkVR6Oic5WuzVIYI0RdTVK0c9fjbY8>
- Secretaría de Educación del Estado de Puebla (2021). *Ruta para incrementar la presencialidad escalonada en la Educación Básica, Media Superior y Superior del Estado de Puebla*.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Vaughan, M. K. (2015). *Portrait of a Young Painter: Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation*. Durham: Duke University Press.

Semblanzas de autoras

AYMARA FLORES SORIANO

Doctora en Ciencias en la Especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav). Es profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Distinguida con la beca Fulbright-García Robles en la categoría Fulbright Visiting Scholar, realizada en el Institute of Latin American Studies (ILAS), Columbia University, Nueva York; investigadora doctoral visitante en el International Institute of Social Studies (ISS), Erasmus University Rotterdam, La Haya. Ha sido docente a nivel licenciatura en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), donde realizó estudios de licenciatura en Etnohistoria. Miembro de Latin American Studies Association (LASA), de la Red de Estudios sobre Conflictos Universitarios y Movimientos Estudiantiles (RECUME) y del Grupo de Trabajo Permanente “Autoritarismos y Educación en Iberoamérica”. Sus áreas de interés académico son: historia social de la educación; movimientos estudiantiles; organización política y experiencias estudiantiles; sociedad y educación, miradas interseccionales. Publicaciones recientes: Flores, A. (2024). “La universidad como potencia para la formación de subjetividades críticas y solidarias”, *Psicología, Educación y Sociedad*, 3(5):1-16; García, L.; Jaramillo, D.; López, I., y Flores, A. (2023). *Subjetivación de las lógicas pandémicas en las ni-*

ñas y los niños. *¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semi-presencial a las aulas en el estado de Puebla?* México: Gobierno de Puebla, Secretaría de Educación, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep); Flores, A. (2022). “Defender la libertad de educación y el prestigio: La UNPF frente a la incorporación de secundarias particulares y la educación socialista (ca. 1931-1935)”. En J. Trujillo, F. Pérez y S. Camacho (coords.), *La educación socialista en México: Revisiones desde los estados y regiones*. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Aguascalientes (pp. 133-162); López, I.; Flores, A.; Estrada, R.; García, M., y Fuentes, F. (en prensa). “El juego como herramienta para la detección y atención de las violencias estructurales en espacios escolares. ¿A qué están jugando las niñas y los niños?”. En *Proyectos de “Fondos Semilla”*. Programa Nacional Estratégico Seguridad Humana, México: Fondo de Cultura Económica-Conacyt (pp. 1-12); Flores Soriano, A. (2020). “Conductas juveniles y autoritarismo en México: El Internado del Instituto Politécnico Nacional en contextos de movilización estudiantil, ca. 1950-1956”, *Fermentario*, 14(2):56-75; Flores Soriano, A. (2019). “Estudiantes”. En S. Sosenski, S. y G. Pulido (coords.) *Hampones, pelados y pecatrices. Sujetos peligrosos en la Ciudad de México (1940-1960)*. México: Secretaría de Cultura-Fondo de Cultura Económica.

DIANA ISABEL JARAMILLO JUÁREZ

Es doctora en Literatura y Expresión del Español, por Université Laval. Pertenece al grupo de investigación de frontera Conacyt “La crítica literaria transcultural como formación de ciudadanía: ideas, teorías y prácticas culturales”. Tiene especialidades en cultura del libro antiguo, biblioteconomía, emblemática, edición, salas de lectura y gestión cultural. Actualmente es coordinadora de la Maestría en Literatura Aplicada, de la Universidad Iberoamericana Puebla. Ha colaborado con cuentos y ensayos en diversas revistas; coordinó los libros de reciente aparición *Transculturaciones de la crítica literaria en Latinoamérica I* (2022). Autora de los libros *De Ignacio Zaragoza* (2021), *Cuentas claras de*

Juan de Palafox y Mendoza en su visita a la Nueva España (2017) y *Once autobiografías precoces y un solo proyecto: Construir una visión de la lectura* (2015) y coautora de *Hernán Cortés y el imaginario de un nuevo mundo* (2019) y *De libros ingeniosos y un manuscrito de la biblioteca Palafoxiana* (2018), *Mundo magnético*, de Atanasio Kicher (2014).

ITZEL LÓPEZ NÁJERA

Coordinadora de las Maestrías en Educación en la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP). Desempeña funciones de docencia, vinculación, investigación, dirección de tesis para la Maestría en Investigación educativa, y pertenece al Núcleo Académico del Doctorado Interinstitucional en Educación y la Maestría en Comunicación y Cambio social de la UIAP. Especialista en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas por Flacso Argentina (2021-2023). Doctora y maestra en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (DIE-Cinvestav). Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Integrante del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI). Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Líneas de investigación: Aspectos educativos en torno a los Movimientos sociales y estudiantiles. Es una línea en la que ha venido articulando las dimensiones formativas en torno a la participación en procesos de educación política intencionales y aprendizajes incidentales en sujetos que se involucran en movimientos. De igual manera, la forma en la que la política educativa produce resistencias organizadas y cómo éstas permiten la reorientación de política educativa; Formación de subjetividades. Haciendo uso de algunas herramientas del psicoanálisis en la mirada socioeducativa, ha estado explorando el lazo escolar y los vínculos afectivos posibles que se producen en estos espacios (no reducidos a lo áulico) en aras de comprender el autocuidado, los cuidados colectivos, la dimensión lúdica y las huellas de los modos

institucionales y socioculturales que cargan las infancias en la mochila, en sus relaciones entre pares y con el cuerpo docente. Publicaciones recientes: López, I. (2023). *Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?*, Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (Concytep). Disponible en <https://concytep.gob.mx/publicaciones/libro-c-l-2023-03-41-subjetivacion-de-las-logicas-pandemicas-en-las-ninas-y-los-ninos-como-estan-jugando-las-infancias-en-el-regreso-semipresencial-a-las-aulas-en-el-estado-de-puebla-informe-de#1>; López, I. (coord.) (2022). *Miradas en torno a la educación, lo global/universal y lo político*. México: Balam/PAPDI. López, I. (2022). “La ‘reforma educativa’ como solución al conflicto de 1968: La demanda no solicitada por el movimiento”. En *Cien años de la Secretaría de Educación Pública. Diálogos desde el presente*. México: Balam/Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Disponible en <https://play.google.com/books/reader?id=V-u9EAAABQBAJ&pg=GBS.PA11&hl=es>; López, I. (2022). “Nietxs del 68, hijxs del 99 y hermanxs de los 43”: condiciones para otra discusión posible”. En *Memorias del CGH: A 20 años de la huelga en la UNAM, Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH)*. Disponible en https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-07/Memorias_CGH_2022.pdf; López, I. (2020). “Pugnas en torno a la gratuidad: los huelguistas del movimiento estudiantil 1999-2000 en la UNAM”. En *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, año VII, número 13, enero-junio de 2020, pp. 98-117. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana. Disponible en <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/editor/proofGalley/2650/4465>

LORENA YAZMÍN GARCÍA MENDOZA

Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav). Titulada de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(FLACSO), sede Argentina, y Licenciada en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla. En los ámbitos de la investigación y la docencia, ha colaborado en proyectos de cultura digital y visual con juventudes, educación no formal, arte, educación media superior, formación docente y sistematización de la práctica educativa, en instituciones y organismos nacionales e internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), el Plan Internacional, UNESCO y Mejoredu. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación, en el Departamento de Humanidades de la Ibero Puebla. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidata. Entre sus líneas de investigación se encuentran las prácticas educativas no formales y la cultura digital y visual. Proyectos actuales de investigación: Entornos digitales e identidades de género en adolescencia (EDIGA). Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿A qué están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas, en el Estado de Puebla? Los consumos culturales de los estudiantes de la Ibero Puebla. Experiencias de la formación para emprender con enfoque de economía social de familias en contextos de alto grado de vulnerabilidad. Publicaciones recientes: López, I.; García, L.; Jaramillo, D., y Flores, A. (2023). *Subjetivación de las lógicas pandémicas en las niñas y los niños. ¿Cómo están jugando las infancias en el regreso semipresencial a las aulas en el estado de Puebla?*, Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (Concytep). Disponible en <https://concytep.gob.mx/publicaciones/libro-c-l-2023-03-41-subjetivacion-de-las-logicas-pandemicas-en-las-ninas-y-los-ninos-como-estan-jugando-las-infancias-en-el-regreso-semipresencial-a-las-aulas-en-el-estado-de-puebla-informe-de#1>; García, L. (2022). *The selfie as production and self-design. Learning, Media, and Technology*. DOI: 10.1080/17439884.2022.2076691; García, L., y Salgado, A. (2022). “El placer de ser docente: Notas para repensar la educa-

ción en contingencia”, *Locus Digital*, 2(2). Disponible en <https://doi.org/10.54312/2.2.3>; Messina, G., y García, L. (2021) (coords.). *Arte, educación y emociones*. México: Mejoredu; Messina, G., y García, L. (2021) (coords.). *Sistematización de la experiencia educativa*. México: Mejoredu; Salgado, A.; García, L., y Méndez, E. (2020). “La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?”, *Revista Educación*, 44(1):1-34. DOI: 10.15517/REVEDU.V44I1.382 91; Messina, G.; García, L., y Cárdenas, M. (2019). *Talleres de diálogo. Manual para talleristas*. México: OEI, AECID. Disponible en <https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/talleres-de-dialogo-manual-para-talleristas>; García, L. (2018). “En modo selfie: reflexiones sobre la potencia de las selfies”, *Revista Nómadas*, 49. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a6>

Infancias y juego en la pandemia y la pospandemia. El deshilachado lazo escolar
se compuso en Book Antiqua de 7/9, 9/11, 10/14, 13/16 y 19/22 pts.,
y se terminó de imprimir en marzo de 2026,
en los talleres de Editorial Balam, México.
Se distribuirá electrónicamente como *Open Acces*