

La Presencia, los Vínculos y el Juego en la Contingencia: Tiempos de COVID-19

Karen Baukloh

Lic. en Psicopedagogía. Esp. en Abordaje Familiar Integral. Esp. en Educación en Contextos de Encierro. Prof. en Psicología. Maestranda en Abordaje Familiar Integral. Docente, Investigadora de la Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)- Extensionista de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales- Universidad Nacional de Misiones- Docente del nivel secundario en la provincia de Misiones.
karen.bb.87@gmail.com

Resumen

Hicimos un alto en nuestra cotidianeidad, se han ido muchas de las certezas que organizaban nuestro día a día, nos ha invadido la urgencia del cuidado en términos de salud, se ha interrumpido la presencialidad (física) en las escuelas. Sin aviso nos vimos interpelados por el “aislamiento social preventivo y obligatorio”; originado a partir de la pandemia¹ del Covid-19, declaración realizada por la Organización Mundial de la Salud.

Este breve ensayo, busca poner la mirada sobre algunos aspectos entramados en la práctica docente en este contexto excepcional, donde el proceso de enseñar y aprender no se ha detenido, asumiendo el compromiso de avanzar en la contingencia y en el sostenimiento de las trayectorias escolares inmersas en la urgencia.

Palabras clave: Pandemia – Juego – Dimensión Afectiva – Práctica Docente

1 En el mes de Marzo la Organización Mundial de la Salud, declara al brote de coronavirus -COVID 19- como una pandemia por los niveles de propagación y su gravedad. A partir de la fecha cada país puso en marcha medidas de prevención entre las cuales se destaca el aislamiento como fundamental para la reducción de la transmisión del virus.



Introducción

El aislamiento social y la consecuente interrupción de la asistencia a las instituciones educativas, nos interpela a pensar cómo organizarnos para desarrollar propuestas educativas que garanticen la continuidad pedagógica.

Estamos ante una situación única, excepcional y “amenazante”, atravesados por una realidad que por momentos “duele”, ante la cual se refuerza la construcción de redes de contención que habilitan encuentros que construyen una mirada pedagógica y una escucha sensible que permite “amortiguar” aquello que duele, habilitando posibilidades nuevas de pensamiento, acción y convivencia.

No hay respuestas únicas y consolidadas sobre “cómo educar en tiempos de Covid-19”, por lo que la propuesta del presente ensayo invita a dialogar con autores, que, en este contexto, adquieren un sentido y nos permiten pensar maneras de contemplar la práctica docente en la contingencia, focalizando el análisis en una dirección que se detiene en algunos aspectos de todo este complejo de situaciones. En este momento de inflexión surge la necesidad de “poner en pregunta” (Mancovsky, 2011, p.24) los sentidos de la escuela y en este acto movilizador revisar, poner en tensión las “recetas”, los enfoques, las estrategias, los contenidos (Podestá y Tavernier, 2018, p.33), la noción de tiempo y espacio; todo esto en un marco pandémico, que se encontró con una escuela que “tracciona” entre la modernidad y las transformaciones socioculturales de la postmodernidad, pero que en la emergencia permanece abierta y activa.

“La búsqueda y exploración de nuevos significados y formatos escolares como ejercicio de prácticas sociales; la articulación entre educación y conocimiento con la formación del ciudadano.” (Tedesco, 2009) (Podestá y Tavernier 2018, p.34)

En la complejidad que expone este escenario, se avanzará en un análisis sobre conceptos que, ahora, han tomado fuerte presencia, que se han vuelto a “mirar” y que entran las prácticas de enseñanza¹ (Anijovich y Mora, 2010, p.31). Este documento lejos está de ser una verdad absoluta, sino uno de los tantos puentes que invitan al debate, a la contradicción, a la ampliación; el final es abierto... aún estamos transitando este camino y quizá paradójicamente algo de lo que se describe en las siguientes líneas, persista “post-pandemia”.

El lector podrá recorrer por las siguientes estaciones: el lugar del cuerpo y la construcción de “la presencia en la distancia”; el juego como recurso pedagógico y las redes de sostén como materialización de la dimensión afectiva y vincular, presente en todo proceso educativo.

De cuerpos y presencia en tiempos de “distanciamiento”

“Hablar de una escuela en crisis es una redundancia. ¿Por qué? Porque según entiendo, la escuela se inventó en el interior de esta batalla que acabo de describir, se inventó, de alguna manera, para oponerse a las fuerzas que tienden a la desunión, a la dispersión, a la interrupción. La escuela se inventó-sabiendo del carácter ineludible de la batalla-para hacerle frente, para tomar lugar en la batalla y para poner al cachorro humano al abrigo, al amparo. No para abolirla.” (Antelo, 2003, parr.13)

Si leyéramos la cita anterior sin percibir el año de escritura, tal vez, pensaríamos que es actual. He aquí la relevancia del mismo, no es novedad que la escuela esté en medio de una crisis, la novedad se centra en el lugar que ocupa dicha “crisis” o en términos de Antelo (2003) en “la batalla” y que acciones despliega desde ese lugar para sostenerse y avanzar. La particularidad de esta crisis, razón por la cual se entiende el impacto, es una amenaza hacia la vida misma; es vivir con la posibilidad presente y consciente de pérdida de ella, y con esta amarga “verdad” en claro, se despliegan los ejes temáticos subsiguientes.

¹ Se entiende por buena práctica de enseñanza (Anijovich y Mora, 2010) a aquella que tiene intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre todos los miembros; que transcurre en un espacio tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Hay un docente que apela al sentido de su tarea.

Uno de los planteos pedagógicos de los últimos años, ilustra el espacio de las clases como un lugar de encuentro: que se sostiene por el encuentro de miradas, de voces, de interacción con otros, que dan sentido y organizan la trama de relaciones de que se tejen en el proceso. En dicho encuentro, estamos en subjetividad y en corporalidad; cuerpos que expresan la esencia misma del hombre, al respecto Podestá y Tavernier (2018) exponen que: “la educación es por excelencia un encuentro humano” (p. 82).

El cuerpo del educador expresa su identidad, el cuerpo lleva en sí mismo connotaciones que influyen en la relación pedagógica: los gestos, la voz, los movimientos, la postura. Hernández (2007) sostiene: “Los maestros somos, para los alumnos, actores corporales y sonoros; a través de las actitudes posturales y gestuales que acompañan nuestro discurso verbal, ellos descubren hábilmente nuestras intenciones y atenciones” (p. 64).

Los mensajes que emitimos se vehiculizan mediante el movimiento corporal y hoy ese cuerpo está distante o algo “fragmentado” cuando es visto mediante algún recurso tecnológico. En esa pequeña ventana digital, busca infinitas maneras de enviar mensajes con sentido, alentadores y esperanzadores que llegan a un otro que lo espera, que lo busca, para construir un vínculo fundante de sentidos en esta contingencia.

Desde un enfoque abarcador de las posibilidades expresivas, sensibles, singulares del lenguaje corporal, consideramos que el cuerpo se mueve, baila, crea, inventa, se conecta con otro, se detiene, respira, vibra, se agita, no solo desde una mecánica anatómica, sino desde la emocionalidad, las sensaciones, las historias, el imaginario, lo que puede, lo que no puede, lo que desea, lo que siente, lo que percibe. (Podestá y Tavernier, 2018, p. 255).

Hoy el entorno de la clase es otro, que, alejado de las paredes de la escuela, se anida en la familia y en este acto se reconfigura en función de cada contexto. La casa no es la escuela, la casa habilita un “espacio y tiempo” percibido de otra manera, acotado y obligado a ser rediseñado, en el cual el docente se juega a abrir un camino de creación, de recreación y que favorezca la interacción sostenida por una mirada adulta presente, que promueva y entusiasme. “Los espacios como propuesta organizativa no son ajenos a las maneras de concebir el enseñar y el aprender y a la construcción de un clima moral” (Litwin, 2008, p.138).

En este rediseño, también han cambiado las miradas, lo que se mira. En las escuelas tienen lugar múltiples miradas, y en ese mirar se significa, se otorga existencia y se reconoce al otro como sujeto de derechos.

He aquí otro impacto de la pandemia: ¿miramos ahora? ¿Qué miramos, cuando miramos?, ¿Qué hacemos con lo que miramos? Nos han quitado la posibilidad de sostener esa mirada como sucedía en las escuelas, esa mirada fundante de subjetividad y aprendizajes, hoy las diversas realidades que se visibilizan debieran ser contempladas a la hora de pensar la clase; hay hogares con nullos o limitados dispositivos tecnológicos, la falta de conectividad, la imposibilidad de “habilitar la cámara” por múltiples razones que no podemos omitir (rostros “ocultos” que tal vez, expongan miedos a mostrar su realidad, o porque no lo “permiten hacerlo” y así callar una posible: situación de violencia); infinitas experiencias que llevan a pensar sobre la diversidad de realidades, de contextos, de posibilidades. Mirarnos a través de pantallas también expone y nos expone a nuestras vulnerabilidades y eso hay que saber llevarlo.

Es menester en estas circunstancias, corrernos de los tecnicismos de la profesión, para dar lugar a acciones humanizadoras que nos fortalezcan en este proceso.

Creo que la formación docente también tiene que ver con ese “educar la mirada”: como mirar a la infancia, como mirar a los pares, como mirar a las familias, como mirar los ambientes, como mirar el saber, como mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos “ópticos” del acto de educar. (Skliar, 2017, p. 39).

Recuperar la mirada fue un gran desafío pandémico (y lo sigue siendo) y mediante esto construimos presencialidad, una presencialidad que existe en la distancia de cuerpos que no podemos excluir de la dimensión de la formación y que, por medio de las herramientas tecnológicas, vuelven a la escena. Hoy, se acompaña la distancia generando presencia y cercanía pedagógica, que, entendiendo el contexto ancla en la afectividad y moviliza aprendizajes.

Las distancias se “acortan”; adquieren otro sentido cuando nos une el afecto y más aún cuando ese afecto es motor que permite seguir aprendiendo y soñando horizontes. Y el desafío de hoy es construir presencia, sostenerla como acto humanizador y en este trajinar “pandémico” son tantas las enseñanzas que afloran, que solo basta correr el velo de algunos prejuicios para verlo.

Tejiendo redes

Fueron pasando los días y lo que parecía ser agudo y fugaz, se cronificó y esto cambia las expectativas, la pandemia no tiene fecha de caducidad y con ella el aislamiento persiste aumentando los índices de malestar y de necesidades: el teletrabajo en exceso, la convivencia y las tensiones que en ella suceden, la escasez de recursos o el deber de aprender una infinidad de herramientas en tiempo récord y pensarlas pedagógicamente, a esto agregamos: la pérdida de seres queridos, la violencia intrafamiliar y de género, la pobreza estructural, la inseguridad (Podestá y Tavernier, 2018) la pérdida de empleo, en fin...tantas situaciones que aumentan los índices de estrés y de incomodidad ante una rutina que “sacude” lo conocido, exponen una realidad que no podemos desconocer: “Cuando la situación que provoca el estrés se vuelve crónica, se reduce la capacidad para aprender y se generan consecuencias severas en el organismo (...) (p.130)

Como se planteó al inicio, es difícil entender la escuela sin “la crisis” (Antelo, 2003), pero la pandemia tiene particularidades que la hacen excepcional como se viene mencionando. Las experiencias educativas que hoy se generan, se convertirán, en una enseñanza perdurable en la historia vital de cada uno y esto no refiere solo al contenido conceptual, sino por lo que se está sintiendo (colectivamente) y por lo que en esas experiencias de aprendizaje cada uno sintió. “Gran parte del “éxito” del encuentro humano y en especial, en la crianza y en la educación, se relaciona sobre todo con el “cómo” se comparte y enseña, más que únicamente con el “qué” se enseña.” (Podestá y Tavernier, 2018, p. 83)

Y en este compartir y sentir con otros, se crearon con mucho esfuerzo, redes de sostén que pusieron en marcha la inventiva y sostienen una sensación de seguridad² (necesidad universal del ser humano) que se nutre en los vínculos.

Las redes de sostén y colaboración permiten que, a partir de la contextualización, de lo que sucede y nos sucede trabajemos en equipo generando acciones que acompañen el malestar. “Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos.” (Kaplan, s.f.)

Trabajar en las redes colectivas, permiten el sostén y asistencia que en esta emergencia sanitaria se necesita. El trabajo colaborativo es un aliado que se pone en marcha mediado por recursos tecnológicos, que se incorporan a la práctica pedagógica. El docente no está solo, ante este problema colectivo, se requieren acciones o proyectos colectivos que disminuyan el desganado y la desmotivación. (Mansione, 2016)

En esta modificación de lo conocido, utilizar con mayor eficiencia las tecnologías de la comunicación e información encarna en las prácticas de enseñanza posibilidades de creación de entornos novedosos y diversos, posibilitando la adecuación o elaboración de contenidos mediatizados por

2 Isabel Mansione, psicoanalista argentina, problematiza sobre la necesidad de obtener seguridad a largo plazo en tiempos de aislamiento, aclara que: La seguridad a largo plazo se ubica entre las necesidades universales. Hay otras dos necesidades como son la de pertenencia y reconocimiento, que en cambio encuentran la realización y pueden ser satisfechas medianamente en la continuidad de nuestros roles, por ejemplo, trabajando, porque eso sostiene nuestra identidad. (2020).

la tecnología, sin olvidarnos de otorgar un sentido pedagógico. Esas prácticas reconocen modos renovados de construir conocimiento y crean alternativas ante situaciones adversas como las que estamos atravesando.

Los entornos virtuales abren caminos al abordaje de lo curricular de una manera diferente, colaborando en la adquisición de habilidades sociales y emocionales: comunicación, empatía, paciencia, compasión, solidaridad, trabajo en equipo, entre otras.

En este sentido Fox (2017) expone que: “las emociones siempre han estado presentes en la escuela, aunque no se han tenido en cuenta en forma explícita y consciente en ella”. La dimensión afectiva en la escuela tuvo un tratamiento residual y ahora la pandemia nos interpela en ella, pero sin profundizar en el tema, cabe aclarar que al hacerse referencia a la dimensión afectiva se la entiende desde una perspectiva holística que contempla las totalidad del ser humano las dimensiones que subyacen a él : la físico-corporal, la emocional y la racional; y la interacción entre ellas, desde una visión integral, alejada de posturas reduccionistas y poniendo la mirada en la afectividad y en el sentido que adquiere a partir de las relaciones humanas, subjetivas y en convivencia.

Sabemos que la afectividad atraviesa y configura las relaciones que se dan dentro del espacio escolar. Existe una integración entre cognición y emoción que se produce de manera fluida; es dable tomarla en consideración a la hora de pensar la práctica educativa en estos momentos, entendiendo que este contexto puso sobre la mesa experiencias emocionales como el miedo o la tristeza, la sensación de soledad o de impotencia; estados afectivos que influirán en la predisposición de aprender y también de enseñar, ya que esta realidad no es ajena al docente.

En un contexto de encierro, donde aparece la ambivalencia afectiva se nos pide cuidar y cuidarnos; ayudar y ayudar-nos, son tiempos donde el altruismo, la empatía, la escucha, la responsabilidad, abren paso a aprendizajes únicos, invaluable y transversales al curriculum, pero sustanciales para la vida misma; y la escuela es un espacio de la vida, aquí radica la riqueza de las redes que se fueron constituyendo.

Las prácticas de hoy, se ven ante la necesidad de deconstruir aquellas matrices que impiden entender la emergencia sanitaria actual (única, excepcional y amenazante) y que ella, convoca a un “reordenar” didáctica y pedagógicamente el plan previsto, hecho que amerita recordar que la cantidad no garantiza la calidad y preguntarnos qué tipo de aprendizaje queremos construir con todos y cada uno, son líneas cuasi directrices.

Lo expuesto no implica, tomar decisiones “menos académicas”, sino más humanas entendiendo que tender lazos, mostrar posibilidades, transmitir la importancia que tienen los actos colectivos para salir adelante, también son aprendizajes y que si se los comparte es mejor.

La escuela y los docentes vienen demostrando que no hay pandemia, que impida la formación y el sostenimiento de grupos y de aprendizajes.

El lugar del juego, en la trama educativa actual

Sin dudas el juego fue y es uno de los grandes temas puestos en valor en el marco social actual, se ha referido reiteradamente a su significatividad como recurso pedagógico. A buena hora este suceso.

Sabido es que los niños pasan muchas horas jugando, varios investigadores movilizados por esta conducta han teorizado al respecto. Ahora bien, surgen aquí los siguientes interrogantes: ¿Solo los niños juegan?, ¿el acto de jugar es ámbito exclusivo del docente del nivel inicial?, ¿Cuál es la importancia del juego en los procesos educativos?, ¿Es el juego una pérdida de tiempo?, ¿Por qué vuelve a instalarse este constructo en tiempos de pandemia?

Antes de dar respuestas taxativas, se exponen conceptualizaciones que a partir del dialogo entre

las mismas, ilustren posibles respuestas e inviten a la generación de nuevas preguntas que puedan sostener ese deseo por seguir aprendiendo y...jugando.

El juego en la cuarentena (o sin ella), se presenta como ese espacio de disfrute que invita a crear, a proyectar y a “amortiguar” la realidad, abriendo paso al bienestar. Jugar, ayuda a transformar el mundo, nos permite anclar en lo mejor de cada uno, abriendo paso al sentir y al ser.

Los juegos entretienen³, alivian tensiones, enriquecen los aprendizajes creando climas favorables e interesantes.

Los juegos alegran la vida, producen placer, goce. Constituyen actividades que colaboran en el logro de objetivos como socialización, solidaridad, respeto a los compañeros, responsabilidad, cumplimiento de las normas establecidas, desarrollo de la atención y la memoria, enriquecimiento de la expresión oral, la articulación, la entonación y el desarrollo de la psicomotricidad. (Medaura y Monfarrell, 2008, p.123)

En la cita anterior se habla de alegría, algo tan necesario actualmente, pero poco abordado en términos pedagógicos, quizá, por esa vieja idea de educar, como sinónimo de “seriedad” / solemnidad/ silencio y quietud extrema. Como si el aprender, sea solo producto del “deber ser” y no del SER. Y en esta perspectiva, se limitó el juego a los niños, excluyéndolo del mundo adulto y “serio”. Medaura y Monfarrell (2008) agregan: “la expresión de la alegría, así como de todos los demás sentimientos, puede ser promovida en la escuela. Tiene que ver con los valores más profundos del ser humano. La alegría no es irresponsabilidad, tontera, frivolidad, falta de respeto”. (p.121)

No hay edades para jugar, todos pueden hacerlo, es parte de lo humano. No hay barreras que limiten al juego como recurso pedagógico exclusivo de un nivel educativo. Todos los niveles pueden recurrir a él; del docente dependerá la decisión de transformar la experiencia de aprendizaje a través del juego, aprovechar la circunstancia. El jugar es una práctica subjetivante que se dinamiza entre el mundo interno y externo del sujeto que juega.

(...) jugar es una forma de divertirse implica comprender que el jugar como practica subjetivante y simbólica representa una forma distinta de contar la realidad; jugar es poder imaginar para la realidad cotidiana una mirada distinta, “otra versión”. Para aprehender y comprender la realidad, para poder operar sobre ella, el sujeto necesita tomar distancia en relación a lo que posee de habitual y cotidiano, y poder verla desde otro punto de vista. (Kac, 2016, p.19).

Cabe hacer una aclaración, cuando se menciona la creación de espacios lúdicos, no se quiere decir con esto que el docente -sale de su rol- deja de ser el responsable de aquello que sucede, descuidando al grupo y a sus necesidades. Por el contrario, como lo plantea Harf (2016):

Para jugar de debe “suspender” el mundo de lo cotidiano y entrar en el lúdico, el de la ficción; pero para el docente como responsable de lo que sucede en la clase, el “como si” es “como si jugara” sin dejar de ser el maestro (...) solo cuando hay otro que se hace cargo de esta responsabilidad (...) un maestro puede incluirse de lleno en una situación de juego (p. 206).

Jugar no se constituye una pérdida de tiempo, sino la oportunidad de desarrollar aprendizajes afectivos en consonancia con lo disciplinar. En cuarentena el acto de jugar y “jugarse” invita a no detenerse ante la encrucijada, desalentado y sin rumbo.

Cabe mencionar que el escenario donde todo este entramado cobra vida es: la casa, algo tan privado como “la casa”; en este gesto de dejar pasar, invitar, abrir la puerta de un espacio tan personal, se sostiene el encuentro. Corremos los límites de lo privado para dar paso al recibimiento, al compartir, algo impensado un tiempo atrás y no menos académico. Estar en la casa, posicionó al

3 Kac, explica el sentido de este calificativo como un “tenerse-entre”, por lo que jugar le permite al sujeto imaginar, pensar una realidad “entre-tenido” entre dos tiempos: uno real, cronológico y social y un tiempo subjetivo, íntimo y personal. (2016)



juego de una manera inesperada. Muchas consignas giran en torno a la frase: "...con lo tengas en tu casa"; y ese "lo que tengas" convoca a lo simbólico, a la imaginación, al compartir y también a aquella soledad decidida como cobijo, que conlleva la consolidación de la personalidad.

Como todos los excesos y/o los defectos se pueden tornar perjudiciales, vale mencionar que no es la idea del texto reducir la práctica educativa, al uso del espacio lúdico. Si no, insistir en su lugar como recurso pedagógico sustancial y significativo, alejándonos de la idea de que hay que mantener "divertidos y entretenidos" a todos, todo el tiempo confundiendo así, el fin último del acto de educar.

En consonancia con lo anterior, recordar que, para pensar y generar ideas, pensamientos críticos y reflexivos se necesita del instante de "aburrimiento", ese instante en donde no se hace nada y el aburrimiento se instala como "motor" que puja, que moviliza procesos cognitivos complejos. Es posible hacer una lectura pedagógica al respecto, Harf (2016) agrega:

Tal vez haya que aprender que el aparente "aburrimiento" tiene que ver con la concentración o con otro tipo de actitud. De lo contrario, estaremos condenados a que toda actividad escolar deba ser transformada en propuesta lúdica. Es sumamente interesante poder evaluar cuando es realmente necesario hacer una oferta de juego y cuando es necesario dejar de seguir el proceso de aparente aburrimiento, para ver que puede llegar a surgir de él (p. 218).

Para cerrar y para abrir: nuevas preguntas, nuevas búsquedas

La complejidad que acarrea la pandemia, tuvo un impacto sin precedentes en el sistema educativo, hoy la necesidad de repensar las estrategias, el curriculum, los tiempos, dejaron de ser ideas en potencia, para pasar al acto. Se han expuesto las miserias, las desigualdades, las debilidades y también las fortalezas sobre la mesa. Nadie sabe ¿hasta cuándo?, ni ¿cómo se saldrá? Pero queda muy en claro que este esfuerzo tiene sentido y en el dar "batalla" se han aprendido cosas, entre ellas: valorar la vida, a ser empáticos (quedarme en casa, refleja no solo el autocuidado sino la decisión de pensar en otros y en consecuencia cuidar-nos en comunidad) a mirar al otro para saber cómo esta, a entender que el conflicto es inherente a lo humano y existen vías para superarlo, a encontrar esa oportunidad para restituir vínculos, a poner en palabras aquello que se siente y se necesita, a volver la mirada a los abuelos y abuelas, a valorar y extrañar esa magia que solo sucede en las aulas...

No hay certezas para "planear y dirigir" el futuro, sí un pasado que expuso la importancia de la presencia, de los vínculos y del juego como recurso pedagógico en la contingencia y sobre todo, que enseñar y aprender, salva vidas.

Referencias

- Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2003). *Tarea es lo que hay: enseñar hoy una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harf, R. (2016). *Educación con coraje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Universidad Nacional de La Plata. Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias. Sociales. Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. (2020). Recuperado de <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/wp-content/uploads/sites/25/2019/10/2-papeles-de-coyuntura-emociones-y-escuela.pdf>



- Kac, M. (2016). *Juegos y técnicas de animación grupal: herramientas teóricas y prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Mansione, I, Zac, D., Temelini, P. (2016). *Caja de herramientas para la educación emocional. Diseño de proyectos institucionales. Técnicas para coordinar grupos. Acciones socio-comunitarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Medaura, O. y Monfarrell, A. (2017). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo: hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Podestá, M. y Tavernier, G. (2018). *Bienestar, emociones y aprendizaje: una visión integral de la educación emocional en la escuela*". Buenos Aires: Aique.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Cómo citar esta reseña en la revista

Baukloh, K. (mayo, 2020). La presencia, los vínculos y el juego en la contingencia: tiempos de COVID-19. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.-pp. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>