

Cuadernos del IIICE N° 11 | ISSN 2618-5377

Juego y aprendizaje

El jugar como forma de relación con el mundo

Norma Filidoro
Gabriel Pranich

IIICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Decanato

Lic. Ricardo Manetti
(decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

**Secretaría de
Investigación**

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas
de Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

**Subsecretaría de
Bibliotecas**

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 11 (abril de 2023)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iiceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

- 4 Cuadernos del IICE, por Myriam Feldfeber
- 5 Presentación del Cuaderno N° 11
- 7 Sobre las autoras y los autores
- 10 Una introducción para jugar
- 13 Capítulo 1. El juego como estructura/contraestructura
- 17 Capítulo 2. El juego como profanación
- 23 Capítulo 3. Para que haya juego se necesita que una adulta/un adulto lo autorice
- 27 Capítulo 4. El jugar como modo de relación
 - 30 4.1. Sin riesgo
 - 32 4.2. Algunos recortes de la vida escolar
 - 38 4.3. A la escuela no se viene a jugar
- 40 Capítulo 5. El juego y el conocimiento escolar: los contenidos escolares en juego
- 54 Capítulo 6. El jugar y la inclusión educativa
- 58 Capítulo 7. Final del juego
- 63 Bibliografía

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

Presentación del Cuaderno Nº 11

Este cuaderno surge del Proyecto de Investigación, “Prácticas de diagnóstico psicopedagógico: la construcción de observables a partir del juego con niñas y niños”, enmarcado en el Programa FiloCyT y radicado en el IICE. Su propósito: conocer acerca del lugar que las y los profesionales del campo de la psicopedagogía le asignan al juego en los procesos de diagnóstico de niñas y niños identificados por la escuela y/o la familia como “con problemas en el aprendizaje escolar”. Ello nos convocó a revisar y re pensar ideas, conceptualizaciones y teorías acerca de la relación entre el jugar y el aprender en el contexto escolar. También nos impulsó a hacernos preguntas sobre las representaciones de sentido común y sobre nuestros propios pre-juicios acerca del juego y el jugar.

A lo largo del proceso de investigación hubo momentos de juego: jugamos con ideas, con textos, con autoras y autores, con las entrevistadas, con las entrevistas y con las lecturas e interpretaciones de las entrevistas. Como en todo juego, llegaba el momento en que alguien alertaba: “¡Están haciendo trampa!”, y había que borrar y volver a empezar porque eso no valía. Otras veces pasaba que, ante un fantástico entramado de enunciados, enunciaciones, construcciones e invenciones, alguien advertía: “Pero ¿cómo lo explicamos? Si no explicamos las reglas de este juego nadie va a poder jugar”, y había que ponerse a escribir, a hacer pasar la complejidad de experiencias, relatos, conceptos, lecturas e interpretaciones por el dispositivo del lenguaje (que siempre nos obliga a dejar “cosas” afuera) para hacer que fueran comunicables y, entonces, compartibles.

La escritura de este cuaderno, actividad relacionada con la posibilidad de devolver algo de lo que aprendimos, es como una me-

táfora de eso que llamamos juego: retirar la investigación y los informes de avance y el informe final, de la sagrada esfera de la ciencia para disponer de sus resultados para su uso cotidiano, en una escuela. Usar los resultados de una investigación realizada en un contexto académico para pensar la escuela cotidiana, nuestra escuela cotidiana, tiene algo de profanador; y, en ese sentido, revelador de la dimensión lúdica presente en toda actividad humana.

El equipo agradece al IICE por esta oportunidad. Y agradecemos muy especialmente a las maestras y maestros que comparten sus prácticas, su alegría y su pasión. Agradecemos a las maestras y maestros que, a lo largo de nuestras trayectorias educativas, nos hicieron jugar.

Sobre las autoras y los autores

Norma Filidoro

Es Lic. en Ciencias de la Educación por la UBA; Lic. en Psicopedagogía por la Universidad de Morón; Mg. en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León. Se desempeña como docente Regular de la UBA a cargo de la materia Teorías y Técnicas del Diagnóstico Psicopedagógico. Integra el Equipo de Educación y Psicopedagogía (FFyL-UBA). Dirige Proyectos de Investigación en Psicopedagogía (FiloCyT_UBA) y Proyectos de Extensión Universitaria (UBANEX). También forma parte del plantel docente en posgrados de universidades nacionales y privadas del país y del exterior. Supervisa en la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía desde 1999 y asesora en instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario en temas relativos a la inclusión educativa.



Gabriel Pranich

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación por la UBA; Lic. en Artes Visuales por la Universidad del Museo Social Argentino; Lic. en Psicopedagogía por la Universidad de Morón; Prof. en Artes Visuales por la Escuela de Arte Leopoldo Marechal. Es docente de la Universidad de Buenos Aires y ejerce como profesor en educación secundaria y terciaria. Es investigador en proyectos UBA-CyT y FiloCyT_UBA radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y dirige un Proyecto de Investigación en el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación (INFoD/MEN). Participa en proyectos de Extensión (UBANEX, FFyL-UBA) y participa del Equipo de Educación y Psicopedagogía (FFyL-UBA). Es maestrando en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (FFyL-UBA).



Equipo de Filo:CyT_UBA (2022-2024)



Una introducción para jugar

Jugar. Pero no a cualquier cosa, de cualquier modo, ni en cualquier momento. En este cuaderno, nos distanciamos de la idea de jugar a la maestra o a La Oca para que los chicos escriban o sumen. Nos preguntamos a qué juegan y *de qué la juegan* esas niñas y esos niños cuando leen, escriben, caminan por el aula, mueven los lápices o sacuden los pies. Separamos *los juegos* del *juego* como lugar constitutivo de la infancia.

Pensamos este cuaderno en oposición a la idea de “manual de actividades”. Se trata de una propuesta: pensar el juego como modo de relacionarnos con el mundo, con las otras y los otros y con nosotras y nosotros mismos en el contexto de la escuela. No se trata de juegos a jugar, sino de poner a jugar lo institucionalizado, el saber sabido, el sentido común. Un juego con las ideas y los saberes que es profanador, que revuelve, que nos interpela. Pensamos que ese jugar con y entre otras y otros se constituye a través de una práctica que nos sorprende en tanto da lugar a lo inaudito, lo incalculable, lo impredecible.

Es un jugar en donde *no da todo lo mismo* porque la función de la escuela fue y sigue siendo la transmisión del conocimiento socialmente valioso tanto como la transmisión del lazo social.

En el primer capítulo, “El juego como estructura/contraestructura”, nos interesa romper con el binarismo juego/trabajo, tan arraigado en la cultura escolar.

En el segundo capítulo, “El juego como profanación”, buscamos repensar las prácticas de las/os adultas/os a partir de jugar con ellas: el acto de profanación consiste en retirar las funciones adultas (por un ratito) de la esfera de lo sagrado. Recuperar prácticas y

objetos del orden de lo sagrado para ponerlos a disposición (jugar con ellos) hace a una resignificación de la existencia. El juego nos permite no clausurar sentidos, mantenerlos siempre abiertos a la espera de cualquier recién llegada/o. El juego dispone de la potencia de resignificar las prácticas y, entonces, de resignificarnos.

En el tercer capítulo, “Para que haya juego se necesita de una adulta o un adulto que lo autorice”, abordamos la idea de cuidado de las niñas: son niñas y niños porque juegan. El juego produce niñas y niños. Nos interesa ubicar las posiciones de las/os adultas/os que habilitan la posibilidad del jugar.

El capítulo 4 se titula “El jugar como modo de relación”. Nos preguntamos hacia adentro de nuestro quehacer docente que excede la transmisión escolar. Porque se trata de replantear qué transmitimos cuando jugamos y a qué jugamos en un juego. Claro, en el juego se juegan subjetividades posibles y de ahí el juego es potencia. En esta potencialidad es que el sujeto recrea, resignifica, reescribe, sus modos de relación que hacen a otros modos de habitar.

El capítulo 5 trata de “El juego y el conocimiento escolar: los contenidos escolares en juego”. No se trata del juego como instrumento (esa es otra perspectiva), sino del juego como “operador”: sostenemos que en la posibilidad de hacer jugar el contenido escolar se producen transformaciones en las relaciones de alumnas y alumnos con el conocimiento que habilitan nuevas posibilidades para el aprendizaje escolar.

El sexto capítulo, “El jugar y la inclusión educativa”, nos muestra cómo el juego, en tanto del lado de lo abierto, de aquello que da lugar a la invención, permite crear lugares nuevos e impensados haciendo lugar a lo que había sido expulsado de la escena.

Por último, queremos resaltar la acción de lo común desde la propia práctica entre todas y todos con sus particularidades y singularidades, con sus modos de habitar el mundo, con sus sorpresas, con la luz propia de cada persona, con ese gesto del acontecimiento, con la mirada infinita del rostro del otro. Por lo mismo es que el séptimo capítulo “Final del juego”, nos compromete con nuestra época, en nuestro tiempo y espacio, en nuestro convivir, vivir con.

Por tanto, nos volvemos a preguntar por el juego en su función de interpelación, en la posibilidad que nos brinda para resignificar lo heredado, tanto en relación con nuestras prácticas como a nuestras subjetividades.

Capítulo 1

El juego como estructura/ contraestructura

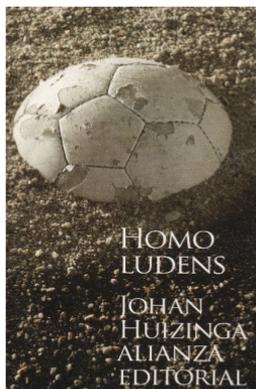
Diseñar secuencias de juego para enseñar un contenido escolar. Jugar para aplicar y ejercitar un contenido escolar. Jugar para conocernos y como modo de establecer vínculos entre pares y con las adultas y adultos con quienes compartimos diariamente el espacio del aula, de la sala, de la escuela. Proponer espacios de juego para distendernos, para relajarnos, para descansar del trabajo que la escuela nos propone. Jugar para aprender. Aprender jugando.

En todas estas ideas y propuestas, el juego es una herramienta, un recurso para la enseñanza. Un recurso posible, válido, interesante.

En este cuaderno vamos a proponer otra mirada, otra perspectiva, que no invalida ni cuestiona estas versiones del juego y el jugar en las escuelas. Al contrario, creemos que, de alguna manera, las incluye. Y para eso vamos a partir de pensar el juego como una estructura, como una dimensión presente en toda actividad humana. El jugar no depende de la actividad que se realice, sino de que esa dimensión (lúdica) se torne visible o permanezca oculta. Huizinga (2018 [1932]), en su ineludible *Homo Ludens*, es quien propone pensar el juego como uno de los modos posibles de cualquier actividad humana; como una dimensión irreductible de toda actividad humana; como una estructura. En este sentido, juego y trabajo no se oponen. En el trabajo, como actividad humana que es, también está presente la dimensión lúdica.



Huizinga, J. (2018 [1938]). *Homo ludens*. Alianza.



El jugar no deviene ni natural ni automáticamente de la actividad que se realiza, sino de la posición del sujeto que puede (no) estar habilitado como jugadora o jugador.

Camilo (9a) dice: “Cada vez que me hacen jugar al fútbol porque falta uno para armar equipo, es como que quiero desaparecer. Trato de inventar algo, pero a veces no me dejan y entonces me quiero matar”.

Mía (10a), por su lado, dice: “Me encanta resolver problemas, para mí es un juego... No es que esté jugando... Pero sí... No sé cómo explicarte. Es re divertido inventar formas de resolver algo. Vas probando hasta que te sale”.

Nuestra propuesta consiste en pensar el juego más allá de su valor instrumental, pensar el juego como dimensión presente en toda actividad humana.

Pensar el juego como estructura habilita la posibilidad de jugar en cada lugar y momento que como adultas y adultos definamos oportuno, haciéndolo independiente de la presencia de un juego identificado como tal y/o de un objeto/juguete determinado. Esta perspectiva desarma el binarismo juego/trabajo donde el juego representa la renuncia a la seriedad propia del trabajo productivo. Desde esta perspectiva, el juego no representa un tiempo que se resta del trabajo o que interrumpe el trabajo (del aula).

Pero no nos detenemos aquí: haremos un giro que nos llevará del juego como estructura al juego como contraestructura y, en ese sentido, como actividad desacralizadora. Desacralizar es quitar el carácter sagrado a algo que lo tenía. Así pensado, el juego sería “profanador” en tanto toma objetos ubicados en la esfera de lo sagrado para restituirlos, al menos por un rato, para su uso en la vida cotidiana. Por eso el juego empieza y termina, tiene bordes: en algún momento habrá que restituir los objetos al espacio de lo sagrado.

“Profanar” es la posibilidad de hacer juego *entre* y *con* lo heredado. Es un modo de apropiación de la cultura heredada. El juego abre al diálogo, permite el pasaje de lo esencial necesario y definitivo a lo potencial siempre posible. Jugar es abrir a nuevas significaciones posibles. Abrir es incluir, y lo abierto constituye la posibilidad de no quedar atrapadas/os, de no quedar encerradas/os. Lo abierto es potencia.



La idea de que el juego es una pérdida de tiempo no es nueva (como podemos ver en el texto de la *Señorita Olga*). Sin embargo, el empuje a la producción (y el consumo concomitante) se ha exacerbado en los últimos tiempos, reduciendo cada vez más el espacio de lo lúdico.

¡Esos chicos pierden el tiempo! (1935, Olga Cossettini)



Capítulo 2

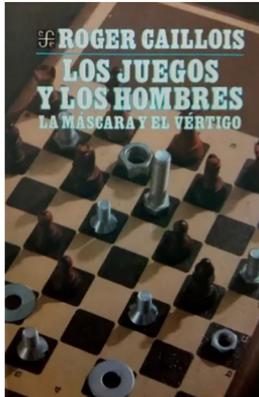
El juego como profanación

El juego como contraestructura es una idea que tiene un recorrido por diversos autores: Huizinga, Caillois, Benveniste, Agamben. Es a partir de un texto de Giorgio Agamben (2015), *Infancia e historia*, que accedemos a la idea de una relación dialéctica entre el juego y lo sagrado. Así como la religión retira los objetos de la vida cotidiana y los separa, reservándolos a la esfera de lo sagrado, el juego sería profanador en tanto toma esos objetos de la esfera de lo sagrado y los restituye para la vida cotidiana de hombres y mujeres.

Hacer juego es abrir, es cuidar que no se produzca un cierre que expulse, que deje afuera. Cuando se hace juego, se sostiene el movimiento, se evita la clausura. Lo abierto, el movimiento, el juego abren al diálogo. Es responsabilidad de las/os adultas/os que la escuela no cierre ni se cierre. El jugar, en el sentido que estamos proponiendo, nos permite correrlos, temporalmente, de la posición de saber –lo que hay que decir, hacer, pensar– para proponer un espacio que será habitado por las niñas y los niños del modo que puedan/sepan/decidan, dentro de los bordes siempre revisables, siempre situados, que las/los adultas/os les vamos proponiendo. Hablamos de bordes porque nunca es jugar a cualquier cosa ni de cualquier manera.



Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. FCE.



Agamben, G. (2015). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo.





La “profanación” propia del juego no atañe, en efecto, solo a la esfera religiosa. Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. (Agamben, 2005: 100)

A la lista de actividades consideradas serias de Agamben, podemos agregar la educación. En nuestra investigación, pensamos lo escolar como perteneciendo, de algún modo, al orden de lo sagrado: lecturas, escrituras, canciones, dibujos, cuentas, problemas, conocimiento del mundo, deportes... adquieren en la escuela el particular lugar de cosas con las que no se juega: *Con eso no se juega... Eso no es para jugar... Este no es el momento de jugar*. Introducir la dimensión lúdica en la relación de alumnas y alumnos con el conocimiento escolar es, en este sentido, profanador.

Niñas y niños son expertas/os en profanación: desde el momento mismo en que nacen se ponen a jugar: con la teta o la tetina de la mamadera primero y con la comida después, con la caca... Y más adelante con el celular de la mamá, los lentes del abuelo o los aros de la hermana. Es decir, con todo aquello que no fue hecho para jugar. Y cuando juegan con esos objetos, cuando los juegan, cuando los hacen jugar, suelen recibir respuestas tales como:

- ¡Qué asco! ¡La caca no se toca!
- Basta de revolver el zapallo, es para comer
- Ya te dije que no podés jugar con mis lentes

Sin embargo, son esas mismas adultas y adultos quienes, en otras oportunidades, introducen la dimensión lúdica, sea en la alimentación (comer o rechazar el alimento) sea en la deposición (del bebé o propia):



Enojarse de jugando es un modo amable, amoroso, de enojo

A comer la papa, Angelina!!!



La niña, Angelina, no come y su mamá la reta, “de jugando”. ¿Qué es en serio y qué es “de jugando”? La mamá habla de su molestia, pero el enunciado verbal *¿Por qué no comés? No podés vivir a Nestún, yogur y banana*, no coincide con lo paraverbal, con lo entonativo, con la gestualidad, con lo postural. ¿Qué función cumple esta forma de reto? Porque alguna función cumple. De esa forma, de jugando, la mamá le va transmitiendo un saber respecto a la alimentación. Angelina podrá comer la banana y el yogur, pero sabe que *así no es*.



Las niñas y los niños saben reconocer cuando son habilitados en el lugar de poder jugar: como jugadoras y jugadores.

Cuánta caca



El papá le dice: "*¿Me podés dejar tranquilo en el baño, Tomás? ¿Me podés dejar en el baño en paz?!".* Acá el enunciado está más en consonancia con lo entonativo, sin embargo, hay algo del juego en esa escena. En este caso, el padre no enuncia una regla sino que da una orden con la que Tomás, poniendo el perrito amarillo sobre la mesada para que mire a su papá, juega.

Repasamos y reflexionamos:

- del juego como instrumento pasamos al juego como estructura: entonces el jugar está en todos lados, no depende de la acción ni de objetos; se trata, en todo caso, del tratamiento que le damos a la dimensión lúdica presente en toda actividad humana.
- del juego como estructura, pasamos al juego como contraestructura: ahora el juego es una actividad profanadora, retira los objetos, aunque sea temporalmente, de la esfera de lo sagrado y los restituye para su uso cotidiano. En este sentido, podemos pensar el juego en su relación con los

contenidos escolares: el jugar como dimensión presente (al menos potencialmente) en todo proceso de aprendizaje, permite retirar, temporalmente, esos objetos (lecturas, escrituras, cuentas, músicas, dibujos, movimientos) de la esfera de lo sagrado/escolar.

- del juego como una actividad natural de niñas y niños a afirmar que, para que haya juego, debe haber una adulta/o que reconozca al juego como tal y esa niña/o como jugadora/o. Afirmamos que la posibilidad de que haya juego depende de la mirada del otro adulta/o. Las niñas y los niños se constituyen como tales en relaciones asimétricas: centralmente, lo asimétrico es la responsabilidad.

Capítulo 3

Para que haya juego se necesita que una adulta/un adulto lo autorice

En este capítulo subrayamos la responsabilidad que tenemos como adultas y adultos en la constitución subjetiva de niñas y niños y el lugar que el juego tiene en este proceso. Hay niñas y niños porque juegan. Las y los hacemos niñas, niños, niños. En este sentido, podríamos decir que jugar es, también, una práctica de cuidado. Para pensarlo en contexto es que compartimos otros dos videos con los que queremos destacar cómo la posición de la adulta/o crea condiciones de posibilidad para el juego y, entonces, para niñeces posibles.



¿Quién está jugando?

Lautaro y Lucía se pintan la cara



La mamá de Lautaro y Lucía ¿está enojada? ¿Los reta en serio o está jugando? ¿Cuál es la diferencia con la posición de la mamá de Angelina? ¿Y con el papá de Tomás? Quizás la respuesta debamos buscarla por el lado de las respuestas de las niñas/os, discernir qué posición las/los instituye en el lugar de poder jugar o no. Lo mismo ocurre en la escuela, a veces instituímos a alumnas y alumnos en el lugar de poder hacer juego con las lecturas, escrituras, con los números y las canciones. Otras veces no. Otras veces las niñas y los niños se sienten amenazados, en riesgo. El juego es siempre compartido. Esta es la idea que queremos abrir con el siguiente video que nos deja ver cómo las posiciones de las/os adultas/os habilitan o no el espacio de juego y, por tanto, de niñeces posibles.



La jarra vacía



En este corto publicitario podemos ver cómo las posiciones de las/os adultas/os hacen (no) posible un lugar de niño (jugador) para el protagonista:

- Los jóvenes “lo usan” para su diversión, lo ubican como su objeto de goce. No hay juego para el niño, en todo caso, “lo juegan” (en la jerga adolescente: “lo gozan”).
- La adulta mayor está ausente (duerme); no hay adulta/o y entonces tampoco hay juego.
- El adulto varón entra en competencia como un par y además se trata de una competencia que pone en riesgo el cuerpo del niño: no hay juego.
- Recién la adulta mujer es quien habilita la posibilidad de jugar: desde el lugar de “perdedora” pide revancha sin que ello impida una marcada asimetría de lugares. En esta ocasión hay una adulta que instituye la posibilidad de jugar y, entonces, hay niño.

El juego lo hace niño, le habilita un lugar posible en la infancia. De lo contrario, lo que hay (tomando el corto publicitario) es objeto de goce del otro; o ausencia de todo reconocimiento; u objeto del ejercicio de una asimetría centrada en el poder antes que en la responsabilidad.

Lo que estamos viendo es que para que una niña/o pueda jugar hay que habilitar la escena de juego y a la niña/o como jugadora o jugador. El juego no es algo que se dé naturalmente. Fue Jorge Fukelman, un psicoanalista de niñas y niños, quien nos enseñó que no juegan porque son niñas y niños, sino que son niñas y niños porque juegan. O sea, cuando habilitamos a Tomás, Angelina, Lautaro o Lucía en el lugar de jugadoras y jugadores, abrimos para ellas/os un lugar en las infancias, un lugar para ser niñas y niños. Eso no quiere decir que no se pueda retar a las chicas/os ni que haya que estar siempre jugando: el juego, para ser juego, debe comenzar y terminar. Esa es una de las reglas. Tiene un final que lo enmarca y lo distingue del no juego.

Hasta aquí hemos venido pensando el jugar en términos generales. Ahora, una vez planteada nuestra perspectiva, vamos a entrar a las escuelas para pensar acerca de la relación entre el jugar y el aprendizaje escolar.



Reportaje a Jorge Fukelman realizado por Mirtha Benítez, Álvaro López y Ariel Pernicone



Capítulo 4

El jugar como modo de relación

Decimos que jugar es un modo de relacionarse con el mundo: con los objetos, con el conocimiento, con las/los otras/os y con una/o misma/o. En este sentido, proponer jugar al supermercado, a La Oca o a las y los astronautas, no garantiza que haya juego. Se trata de un modo de relación que suspende el riesgo. Se trata de un modo de relación en donde el sujeto no es amenazado. El juego tiene algo de ensayo: *no es de verdad...* todavía.



Imaginemos que propongo a un niño jugar a La Oca, supongamos que se trata de un niño con dificultades para decodificar, pero yo quiero que lea las prendas. Resulta que ese niño las conoce de memoria y me explica que, por lo tanto, no necesita leerlas, pero insisto, porque le propuse ese juego justamente para que practique un poco de lectura. El niño dice: “Este juego es aburrido... No quiero jugar más”.

¿Qué es juego y qué no es? ¿Cuál es la condición del juego?

El juego del que hablamos, es un juego que hace función: modifica lo que está, lo que es. El juego es un operador... Proponemos

la idea de jugar como operador pedagógico. En matemática, se dice que una magnitud es función de otra si el valor de la primera depende del valor de la segunda. Nosotres decimos que el jugar hace función, que es un operador (opera), en tanto tiene el poder de modificar los afectos relativos a las significaciones que se despliegan en una escena, en nuestro caso, la del aprendizaje escolar.

Nahuel tiene 3 años y 10 meses, vuelve al jardín después de diez días de ausencia. Su mamá murió por una afección cardíaca, pero de manera inesperada. Sus compañeras y compañeros han recibido esa noticia, han hablado de la muerte, de la muerte de alguien querido, de la muerte de una mamá. Algunas/os lloraron. Ese día, la vuelta de Nahuel parece no haber modificado la rutina de la sala. Algunas/os lo han saludado más intensa y afectuosamente, pero nadie dice ni pregunta nada. Promediando la tarde salen al patio y en un grupo de cuatro o cinco, Nahuel propone: "¿Jugamos a que se moría mi mamá?", y sin esperar respuesta, comienza: "¡Bua, bua, bua, bua! ¡Mi mamá se murió!", y agrega con tono imperativo de director de teatro: "¡Loren!". Camila es la primera: "¡Bu-u-u-aaaa!". Sigue Lautaro: "¡Ah aj aj aj aj!". Y luego el resto y enseguida se acercan otras nenas y otros nenes que se van sumando al coro de lloronas y llorones.

Jugar a la mamá consiste, en el imaginario popular, en jugar a alimentar hijas e hijos, cocinar, ir a trabajar o estudiar, tener esposa o esposo, novia o novio, pero también, como aquí vemos, es jugar a la muerte, a que una/mi mamá ha muerto. La maestra observa la escena, sabe que están jugando, sabe que debe sostener, "pero lo primero que se me cruzó por la cabeza fue ¡basta! Con la muerte no se juega. Después recordé a mi mamá, que había muerto hacía seis años y pensé que ella se divertiría mucho si me viera llorando así, como lo hacían esos chicos, por su muerte. Y me sumé: hagamos que mi mamá también se había muerto. Yo también jugué: ¡Buaaaa, buaaaa!".

La docente habilita a las niñas/os como jugadoras/es y en ese acto les hace posible un lugar en las infancias que son los territorios

en donde las/os adultas/os se hacen responsables del cuidado, son los territorios en donde ofrecemos amparo frente a lo insoportable, frente al sinsentido.

Al sostener la escena, la docente habilita la posibilidad de hacer algo con lo insoportable e inefable de la muerte, allí, en esa escena, niños y niñas pueden *poner en juego* el dolor. Podríamos pensar que se trata de un “ensayo del dolor ante la muerte”, un modo de prevenirse, es la posibilidad de no quedar desamparadas/os. Dura hasta que la docente dice: “Bueno, ahora paramos de llorar y vamos a la sala”. Camila le pregunta a Nahuel si su mamá murió. Nahuel le dice que sí, que se murió “por el corazón enfermado”. Y siguen caminando.

El juego siempre tiene borde, empieza y termina. Hay juego porque también hay no juego: del juego se entra y se sale. Si no hay salida, no es juego. Cuando dice: “Bueno, vamos a la sala”, la docente marca el final del juego.



Esta escena, en la que supuestamente vemos niños y una niña jugando, hay una enorme tensión. Porque el juego no termina y entonces, ya no es juego.

Recorte (ver en 29:17 minutos) de la película *Buda explotó por vergüenza* (2007), dirigida por Hana Makhmalbaf.



4.1. Sin riesgo

Jugar hace diferencia en la relación del sujeto con los objetos, con los conocimientos, con las otras/os y un/a mismo/a en tanto opera sobre la subjetividad, esto es, sobre los modos de ser y estar. La subjetividad se juega en la relación.

¿De qué manera o por qué vía es que el juego realiza su operación? Eliminando el riesgo. Lo propio del juego, la regla sin la cual no hay juego es que no hay riesgo: la escena se despliega sin peligro y, por tanto, es posible “ensayar” respuestas sin restricciones en tanto, en algún sentido, no hay consecuencias porque en el jugar el tiempo es reversible. En el juego, todo es “de jugando”.

En la escuela, el riesgo encarna en enunciados que conocemos bien y de los que nadie está exento. Frases que se pueden leer en boletines, informes, cuadernos de clases o cuadernos de comunicaciones: “insuficiente”, “no alcanzó”, “debe recuperar”, “aún no logrado”, “promoción diferida”, “con ayuda”, “rehacer”, “no corresponde”, “no es lo pedido”, “regular”, “Familia, les pedimos que hablen con xxx: hoy no quiso copiar..”, “Familia, les pedimos que charlen con xxx: hoy rompió una hoja del cuaderno porque...”. Todas estas marcas de la cultura escolar pueden ser pertinentes y necesarias. Eso no está en discusión. Lo que decimos es que a las niñas y los niños les causan miedo, las/los asustan, inhiben, provocan angustias. A veces, las/los paralizan. Se trata de los riesgos que acechan su proceso de aprendizaje, sobre todo en las aulas de las escuelas primarias y secundarias, aunque también en el nivel inicial.

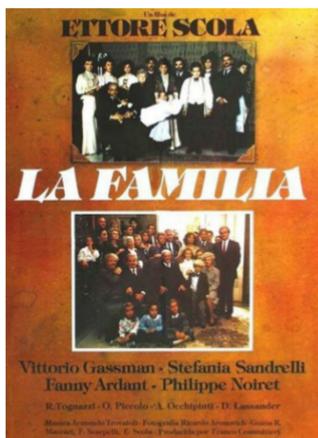


En esta escena de ***La Familia*** (1987), dirigida por Ettore Scola, vemos:

→ Los niños juegan a la guerra sin que ello los ponga en riesgo: allí la muerte es reversible. No tiene consecuencias.

→ El robo constituye la interrupción del juego: es de verdad y serán castigados. No es reversible. Habrá consecuencias.

→ La muerte del abuelo irrumpe (irrupción de lo real) y marca el fin del juego de la guerra. (Ver en 6:33 minutos).



4.2. Algunos recortes de la vida escolar

Ahora vamos a compartir viñetas del contexto escolar. Recortes en los que docentes de diversos niveles, (se) juegan en la relación con las y los estudiantes:

Podador de palabras

Un niño se levanta de manera casi automática en cuanto su maestro pregunta si terminaron de copiar del pizarrón. Se levanta y borra el pizarrón. Las compañeras y los compañeros se quejan, gritan, se enojan. Su maestro lo nombra *podador de palabras*. A partir de allí, se ordena y organiza colectivamente la manera de *podar* las escrituras del pizarrón. El grupo se serena, la relación de Bruno con sus compañeras y compañeros se suaviza... Al fin de cuentas, es un podador de palabras.

Cuando decimos que el juego es un operador nos referimos a que lo que modifica es la significación en juego. Algo cambia en la mirada de las/os compañeras/os a partir de una puesta en juego en la que la supuesta conducta compulsiva, el supuesto “hace lo que quiere”, el sentido común del “no tiene límites” es atravesado por la intervención del docente que incluye a ese niño en una escena posible. La escena de juego produce un borde, la escena enmarca el acto de borrar y en ese marco en el que borrar el pizarrón deviene podar palabras, ese niño puede salir del lugar de ser “sin límites”. El acto es el mismo pero la mirada de las/os otras/os, lo constituye en un lugar otro en el que le es posible ser un alumno.

Jugando una evaluación de verdad

Pasa el año de una pandemia inesperada. Se lleva la vida de algunas y algunos, se lleva el trabajo de muchas y muchos, se lleva posibilidades de aprender. Los niños y las niñas han retomado la presencialidad, algunos después de un año entero de desconexión absoluta. Ahora están en 5° sin entender qué pasó con su 4° grado: se les perdió y no saben dónde buscarlo. Es día de evaluación de Prácticas del lenguaje: comprensión lectora sobre un cuento de Quiroga. La docente sabe que hay chicas y chicos que no tienen el libro, sabe que algunas y algunos que sí lo tienen necesitan para entenderlo una ayuda con la que, por diversas razones, no cuentan. Sabe que hay chicas y chicos que tienen el libro, y lo han leído y comprendido, solas/os o acompañadas/os. Toma una decisión: la primera hora será para realizar un trabajo en pequeños grupos: unas/os hacen dibujos sobre el cuento, otras/os preparan una dramatización o una narración oral. La segunda hora la dedican a las presentaciones (dos de cada versión -gráfica, dramática, oral-, que duran unos 10 minutos cada una). Cuando finaliza la muestra, cada grupo arma, a partir de su presentación, una pregunta *de evaluación*: cada grupo discute la formulación de una pregunta. Llega la última hora, momento formal de la evaluación: cada alumna/o responde las seis preguntas (la de los otros cinco grupos y la del suyo propio) de manera individual, pero con la posibilidad de hacer tres consultas con alguna compañera o compañero.

Cuando Juana entrega su hoja, se da el siguiente diálogo con su maestra:

Juana: *Esta no es la prueba de verdad, ¿no?*

Docente: *¿Por qué pensás que no es de verdad?*

Juana: *Porque estuvimos jugando.*

Docente: *¿Te gustó el cuento? ¿Lo entendiste? ¿Te hizo pensar algo? ¿Sabés algo nuevo?*

Juana: *Los flamencos eran malos y también ignorantes... aprendí que esa es una mezcla bomba...*

Docente: *¿Cómo?*

Juana: *Bomba... peligrosa... Y para mí que nos diste ese cuento para que estudiemos más.*

El juego es profanador. En este caso toca una de las instancias más sagradas de la escuela: la evaluación. En esta viñeta, Juana se hace cargo del sentido común: la escuela evalúa lo que cada uno aprendió leyendo y escuchando, no dibujando ni dramatizando escenas. Las preguntas las piensa la maestra, no las chicas y los chicos. Las evaluaciones se resuelven individualmente y durante su resolución no se puede hablar. Por eso Juana duda de si eso puede ser una evaluación de verdad. Para inventar propuestas de enseñanza como ésta una docente debe desidentificarse de su propia trayectoria formativa. Jugar con la evaluación, retirarla de la esfera de lo sagrado, la deja en un lugar de fragilidad porque revisar lo sabido y probado, interrogar el saber pedagógico por defecto interpela el sentido común escolar y a la escuela toda. Es ese *salirse del molde* de que nos habla Teresa Punta. Un salirse del molde que permite que aparezcan formas inesperadas de enseñanza que rompen con eso que consideramos una *evaluación de verdad*, una escuela *de verdad*.

El recorte que sigue fue extraído de un texto escrito por una docente de Chubut, Teresa Punta (2013): *Señales de vida. Una bitácora de escuela*.

“

Salirse del molde

Muchos chicos, muchos adultos, muchas, muchas diferencias. El “sistema”, el edificio, los nombramientos, los horarios, el currículum, las dietas, las normativas, las licencias, los asuetos, las partidas, la documentación, las reuniones, todo nos era dado, había una forma predeterminada, un modo, una manera ya prevista y también había un ojo atentamente dispuesto a vigilar que esto fuera cumplido tal como era estipulado. Y nosotros ahí, con todos esos chicos de todas esas edades diferentes sin poder hacerlos y hacernos caber en casi nada de lo que el paquete de lo dado y lo esperable tenía.

A veces nos daba risa, a veces nos enojaba, a veces nos paralizaba, y algunas veces nos desesperaba. Y empezamos a jugar, a reírnos, a pensar que podíamos hacer nacer otras formas de esos moldes. (2013:11-12)



Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Lugar.



Estos tres recortes, *Podador de palabras*, *Jugando una evaluación de verdad* y *Salirse del molde*, son ejemplos del modo en que pensamos el jugar en la escena escolar y, específicamente, la relación entre jugar y aprender. En cada uno de ellos queda claro que el juego es habilitado por una adulta/o que marca el principio y el final del juego. El jugar no depende de la presencia de un tablero ni de un objeto ni juguete específicos, sino de una posición desde la que se habilitan posibilidades, necesidades y también ordenamientos y prohibiciones. Las escenas delimitan un lugar sin riesgo que permite a niñas, niños y jóvenes prepararse para la vida ahí afuera. ¿No es eso, acaso, la escuela? ¿Un lugar donde podemos poner entre paréntesis las exigencias de la vida? ¿Un lugar que nos separa del mundo para abrirnos el mundo y crear interés por las cosas que hay en él? (Masschelein y Simons, 2014).

En la escuela, revelar la dimensión lúdica presente en toda actividad humana, permite que la verdad como definitiva, sustancial y eterna, haga juego dando lugar a que cada una y cada uno pueda producir, en ese colectivo, en comunidad, una verdad pequeña, revisable, provisoria, esto es, un proyecto de vida posible con otras y otros.



Schiavinatto, G. (2020). **Leer y escribir con letras invisibles. Una propuesta de taller en una escuela pública primaria.**

En: Untoiglich, G. y Szyber, G. (2020). *Las promesas incumplidas de la educación. Prácticas desobedientes.* Noveduc.



4.3. A la escuela no se viene a jugar

Bueno, ahora, ¡a trabajar! La frase se escucha diariamente en las escuelas, muchas veces por día. En el Nivel Inicial, hablamos de “trabajitos”: *Ahora vamos a la Sala que tenemos que hacer unos trabajitos.*



—Ahora — dijo la maestra, — que Enriqueta lea esta carta.

—No sé leer, señorita — responde Enriqueta.

—¿Quieres que te enseñe?

—Sí, señorita.

—Enriqueta — dice la maestra — quiere aprender a leer. Ya ven ustedes — agrega — para qué vienen aquí. No saben leer, no saben contar, no saben escribir, no saben nada. Vienen porque necesitan aprender. Y les enseñaré con mucho gusto, pero con una condición: El que no desee aprender, no venga a clase. Aquí todos venimos a trabajar: no queremos que se nos estorbe en nuestro trabajo.

Brisas (1941), Libro de Lectura, Kapelusz

Es claro que a lo largo de los años la mirada hacia las niñas y los niños ha cambiado en el mejor de los sentidos. Nadie podría decirle hoy a una niña y/o un niño que si no desea aprender, no venga a clase. Primero porque no se trata de una opción, sino de un derecho inalienable y, segundo, porque sabemos que “el deseo de aprender” no es responsabilidad de las niñas y los niños, sino que emerge de una relación con las adultas y los adultos. Sin embargo, la idea de que en la escuela “se trabaja”, sigue vigente.

Bataille (2001) nos dice que como nuestra sociedad se rige por el principio rector de lo útil, solo reconoce un tipo de juego que él llama “débil”: es el juego tributario de la lógica de la producción, el juego que sirve para descansar del trabajo... para volver a trabajar con energías renovadas y producir más. Es el juego del recreo. El juego “fuerte”, en cambio, supera la economía del trabajo y la producción. Pone en juego el conocimiento mismo. Que el conocimiento sea puesto en juego es una responsabilidad que, como docentes, adultas y adultos, compartimos.

Capítulo 5

El juego y el conocimiento escolar: los contenidos escolares en juego

En este capítulo abordamos la idea de jugar el contenido escolar. No jugar con letras o números ni incluir juegos en los que haya que sumar o leer. Se trata de develar la dimensión lúdica, se trata de, por algún rato, en algunos momentos, eliminar el riesgo. Jugar el contenido escolar solo es posible cuando un/a docente habilita a las y los estudiantes a jugar. Es por un rato, pero cuando el juego termina, ya no estamos en el mismo lugar. Se trata de habilitar la posibilidad de hacer con ese conocimiento algo que no coincide exactamente con lo esperado ni con lo esperable. El jugar produce una diferencia, una marca que dialectiza las prácticas sin destituir las. El juego recupera el saber heredado, pero no para reproducirlo sino para resignificarlo.

A lo largo de nuestra investigación, a partir de las entrevistas realizadas, el juego aparece según dos versiones:

- El juego como instrumento/recurso: se trata del juego como procedimiento, como herramienta que se usa y depende, por tanto, de la presencia de juegos y/o objetos específicos. Es un juego planificado como actividad. Lo que habilita la escena de juego es el tablero o la actividad que se propone. En

algunas oportunidades se hace referencia al “uso” del juego para “trabajar” o “evaluar” alguna habilidad o destreza o conocimiento. En esta versión el juego aparece como una excusa, casi como un disfraz: la actividad seria, el trabajo, queda velado (disimulado) bajo la forma de un juego considerado “divertido” por las/los adultas/os (Öfele, M. R., 2002).

→ El juego como operador: lo denominamos “operador” en tanto a partir del jugar algo se transforma, algo –el conocimiento, el proceso de apropiación de un recorte del conocimiento, la posición del sujeto que aprende, la posición de la o del enseñante– cambia de lugar. En este sentido, el juego no depende de la presencia de objetos ni de una actividad planificada específicamente sino de la presencia de un/a adulto/a que le dice al niño/a que están jugando, que lo que ocurre, dicen, hacen, no es “de verdad” sino “de jugando” (de Gainza y Lares, 2011 / Filidoro et al., 2018). Y eso se dice de diversas maneras: a veces es lo entonativo lo que marca el inicio del juego; a veces es el modo de corregir el cuaderno; a veces es la creación de condiciones de contorno que no coinciden con el saber pedagógico por defecto. Algo cambia en la escena que corre el riesgo del fracaso, del error, del “no estar a la altura de”. Es el juego que *hace función*, que transforma la significación de cualquier actividad, sea dibujar, leer, escribir, hacer matemática, moverse o aun jugar a La Oca o a la maestra y al maestro o al doctor/a. El juego como operador enlaza la condición del sujeto con la actividad –cualquiera que esta sea– en un lugar-tiempo en el que no hay riesgo porque “es de jugando”. Es en ese enlace entre la condición del sujeto y la dimensión lúdica de la actividad que emerge una novedad. Allí no se reproduce la relación escolar de la alumna/o con el conocimiento, sino que se la pone en juego, y en ese “hacerla jugar” algo cambia. Salimos de ese lugar sin riesgo por otro lado que por donde entramos: en el trayecto entre la entrada y la salida se produce una marca que dialectiza esas otras marcas relativas a la relación de un sujeto con el conocimiento escolar.

Ari tiene dificultades para leer. Está en 3er. grado. La docente está leyendo un cuento y cada tanto hace un alto en la lectura pidiendo a las/os alumnas/os que anticipen cómo creen que continúa la frase. La actividad resulta altamente atractiva: niñas y niños responden con entusiasmo. Las respuestas son pertinentes y creativas. Las voces se superponen, hay acuerdos y desacuerdos. Cada tanto le pide a un/o alumno/a que comience a leer un párrafo, lo/a interrumpe y le pregunta cómo será que continúa. Todas/os escuchan atentos/as.

Le toca el turno a Ari.

Ari: *En esse mo mento co me comen zó a go go tera go terar...*

Docente: *¿Cómo seguirá?*

Ari: *Empezaron a caer gotas y se largó la lluvia y los animales encontraron el agua.*

Docente: *¡Muy bien Ari, muy bien! ¡Leíste todo el párrafo muy rápido y muy bien!*

Ari: *Ja ja... Pero solo lo adiviné.*

Docente: *Siempre un poco adivinamos para leer más rápido.*

Amalia: *¿Puedo yo seño? Yo también quiero leer rápido.*

Estas dos versiones de juego pueden coexistir. No es una u otra, sino que pueden alternarse según momentos, según decisiones, según propósitos.

A partir de allí, indagamos (entre otros puntos) qué tipo de relaciones se establecían entre el juego y los conocimientos escolares. Y nos encontramos con versiones diversas que agrupamos en tres categorías que caracterizamos de la siguiente manera.

- Entre los conocimientos escolares y el juego hay una relación de oposición: El juego aparece como obstáculo que impide la seriedad y la rigurosidad propias del trabajo. El juego es pensado como una actividad separada y sin relación con el aprendizaje, una actividad que debe suspenderse para

dedicarse a “el trabajo escolar”. La escuela, dice Daniel Calmels (2021), es “aulocéntrica”, por eso es “salir al recreo”: el centro es el aula, no entramos al recreo (donde se juega) sino que salimos del aula (donde se trabaja).

- Los contenidos escolares son presentados en escenas lúdicas entendidas como contexto que hace diferencia a la modalidad estrictamente escolar: se ofrece a las niñas y a los niños una actividad relativa a la numeración o la lectura o la escritura, pero inscripta en una escena de juego: embocar pelotas y sumar puntos, jugar a los bolos, escribir recetas médicas.

Esta es la versión más extendida: hicimos el ensayo de escribir en el buscador de Google “juegos en el aula” y aparecieron más de 17 millones de entradas en menos de un segundo. En general, desde esta perspectiva, se establece una diferencia en términos de libertad: el juego es un espacio de libertad. Se propone a niñas y niños, directamente, jugar a... entendiendo que al introducir una diferencia de formato se propicia una producción de conocimientos escolares “liberada” de las imposiciones formales de lo escolar. En estos casos, juego y producción escolar no se plantean en oposición sino en una diferencia centrada en la forma.

- El juego constituye una de las dimensiones del aprendizaje escolar: en este caso, no se trata de una actividad independiente o diversa en su formato, sino que el juego emerge de la posición desde la que se ejerce la función adulta: la posición desde la que se demanda. Recordemos que la demanda está siempre en relación al saber: se manda al otro a saber. El tema es desde qué lugar se manda al otro (niñas y niños) a saber. En principio, simplificando, podríamos decir que hay una posición de “todo”: todo el saber está de mi lado; una posición de “nada”: no sé nada, me presento desde la ignorancia; y una posición de “no todo”: no todo el saber está de mi lado, algo de la verdad siempre la tiene el otro. En esta versión, no se trata de ofrecer una actividad lúdica ya que la escuela misma, la escena escolar misma, las

actividades escolares mismas son invenciones que tienen algo de ficcional, como nos los explica Lucas a continuación.

Lucas, de 9 años, conversa con una adulta y devela la dimensión lúdica de la propuesta escolar:

- *Todos los problemas son mentiras... pero no te lo hacen a propósito... Es para que aprendas.*

- *¿Cómo es eso? ¿Me explicás?*

- *Mirá, acá dice que "para ir de La Plata a Viedma hay xx km y que una familia para cada 300 km para descansar" ... Bueno, eso no es verdad... no es que van y le preguntan a la familia cada cuánto para... O acá dice "Blanca quiere saber cuánto ahorra si compra un televisor en TodoAudio en lugar de en Mundialaudio". ¿Entendés? Bueno eso no es verdad. Ni siquiera existe Blanca, bah... a lo mejor existe pero esos negocios seguro que no.*

- *¿Y entonces?*

- *Lo hacen todo para que aprendas a hacer problemas.*

Lucas hace explícito el carácter ficcional de la propuesta escolar. De hecho, cuando una niña/niño no acepta esa propuesta, cuando no puede hacer "como si", de verdad, Blanca fuera a Mundialaudio a averiguar cuánto sale un televisor, el proceso de aprendizaje se ve obstaculizado.

De las tres versiones acerca de la relación entre el juego y los contenidos escolares, la última –lo lúdico como una de las dimensiones del aprendizaje escolar– es la que nos habilita en el lugar de poder hacer que los contenidos escolares hagan juego. Toda y cualquier actividad escolar puede jugarse: se trata de una potencia (el jugar como potencia) que depende de la posición desde la que las y los docentes hacen/dicen/piensan/proponen. El juego no lo es en sí mismo, sino que la escena se torna lúdica a partir de la posición desde la que se ejerce la función adulta. Es en este sentido que hablamos del juego como profanador: retira a los objetos (lecturas, escrituras, números) de ese lugar al que son

“consagrados” para ponerlos a disposición del uso “común”. Por eso mismo es que el juego tiene principio y tiene fin: los objetos son devueltos a su lugar luego de haber sido atravesados por la experiencia lúdica, después de haber sido jugados.

Rimas y efemérides (pos-pandemia)

1° de Mayo: Día de la trabajadora y el trabajador. La propuesta es buscar palabras que rimen con trabajo... No es fácil. Y luego construir “versos” para festejar el día.

Julián: *¡Ajo! Cuando no hay trabajo, pan y ajo... Eso dice mi abuela siempre.*

Docente: *¿Qué querrá decir?*

Johana: *Que si no trabajás, no tenés nada para comer. Solo pan y ajo que son muy baratos, no cuestan casi nada.*

Docente: *Bueno, probemos con otra.*

Valentina: *¡Abajo!*

Walter: *Cuando no hay trabajo, ¡pum, para abajo!*

Celeste: *Sí, pum para abajo porque es horrible... Mi tío se quedó sin trabajo y está re mal.*

Pedro: *Cuando no hay trabajo, ¡pum, para abajo!*

Cuando no hay trabajo, pan y ajo.

Silvestre: *Cuando no hay trabajo, se va todo al carajo*

Carcajadas y más carcajadas.

Julián: *Cuando no hay trabajo, pan y ajo*

Cuando no hay trabajo, ¡pum, para abajo!

Cuando no hay trabajo se va todo al carajo

Carcajadas y más carcajadas mientras miran a la maestra que sonríe levemente.

Docente: *La rima suena graciosa, pero lo que dice no tiene gracia para nadie. ¿Quién pasa a escribirla en el pizarrón?*

Luz pasa al pizarrón para escribir las rimas. Algunos compañeros/as le van señalando que separe en renglones, o le piden que ponga signos de admiración, o corrigen la ortografía. El texto queda así:

cuando no hay trabajo

pan y ajo.

cuando no hay trabajo

¡pun, para abajo!

cuando no hay trabajo

Llegado a este punto, Luz se da vuelta y mira a su maestra...

Docente: *¿Qué pasa Luz?*

Luz: *¿Escribo eso?*

Casi a coro, el grupo responde: *¡Nooooo!*

Docente: *¿Y cómo lo resolvemos?*

Los/as chicos/as van diciendo algunas palabras que riman: *tajo, atajo, escupitajo, rebajo...* Pero ninguna parece funcionar... Hasta que...

Delfina: *¡Ya sé! ¡Busco teletrabajo!, mi papá hizo eso...*

Luz se da vuelta y completa la rima mientras discuten si se escribe "tele trabajo", "tele-trabajo" o "teletrabajo".

cuando no hay trabajo

pan y ajo.

cuando no hay trabajo

¡pun, para abajo!

cuando no hay trabajo

busco teletrabajo

Afirmamos que la dimensión lúdica es habilitada por la docente que no solo no cuestiona el uso de la palabra “carajo”, sino que, ante las carcajadas y las miradas de sus alumnas y alumnos, sonrío. Sostenemos que, en ese momento, la docente delimita una escena de juego y habilita a esas niñas y niños en el lugar de jugadoras y jugadores. Estamos hablando del hambre, de la depresión, de una pandemia que se llevó el trabajo de muchas y muchos. Y eso es posible, es soportable, porque están jugando, porque no hay riesgos. Y juegan porque su maestra dice (sin decirlo) “*ustedes están jugando y de jugando podemos pensar, decir y discutir estas cosas*”... tan pertinentes en un día del trabajador y trabajadora en plena pandemia. Y es claro que las efemérides son un contenido escolar.

Los/as niños/as, profanadores/as seriales, saben cuándo el juego llega a su fin. La pregunta de Luz nos lo demuestra. Y la pregunta de la maestra (*¿Cómo lo resolvemos?*), señala el final del juego.

¿A alguien se le podría ocurrir que esta docente no está enseñando? Cada palabra, cada frase, cada gesto de esta escena constituye un acto educativo ¿Alguien podría no registrar el proceso de aprendizaje que allí se inició? Después habrá que abrir, sistematizar, relacionar... Sí, claro... De ninguna manera decimos que el aprendizaje empieza y termina en esta viñeta. Lo que decimos es que es un momento de apertura, que exige que la docente asuma la responsabilidad por lo que allí acontece, por lo que se dice, lo que no se dice, lo que se escribe, lo que se sistematiza, lo que es de cada una y cada uno y lo que es común.

Los monstruos de Berni: taller de arte

El escenario es un taller de arte. Las niñas y los niños que participan tienen entre 6 y 8 años. No han tenido contacto con esos espacios convencionales donde se exponen las llamadas "obras de arte". El profe les cuenta sobre Berni, sobre los sueños de dos personajes, Juanito Laguna y Ramona Montiel, y sobre sus pesadillas. Les pregunta ¿quién sueña? Y, si quieren contar sus propios sueños y/o pesadillas. De a poco se van animando y comienzan a hablar.

Al profesor le han advertido que en el grupo hay un niño al que *debe mirar*, porque, dicen, *es muy problemático*, se escapa y hay que salir a correrlo por el barrio. El profe de arte trajo un libro gigante, de donde los monstruos nos salen al encuentro con sus colores brillantes, de papel fotográfico, un libro de edición limitada. Se lo entrega a "el niño complicado": "Sos mi secretario, tenés que mostrarle el libro a todos los chicos y a todas las chicas".

Ezequiel (que tenía un nombre propio) pasa mesa por mesa, mostrando las imágenes del libro. Lo lleva como si lo acunara, pasa las hojas con una suavidad que conmueve.

Unas chicas le piden: *¿Podés pasar las hojas más rápido, nene?*

Ezequiel: *No, ¿no ves que soy el secretario?*

En este caso, el docente a cargo del taller asigna a Ezequiel el papel de secretario. En ese acto instituye al niño como niño. Ezequiel deja de ser *un chico complicado, el chico que se escapa*, para pasar a tener un lugar en una infancia posible, un lugar de niño. Ezequiel no es secretario de verdad y él lo sabe y, entonces, lo juega y mientras juega no hay ningún riesgo del que huir ni, tampoco, riesgo de huida. No hay peligro de que escape ni peligro del que escapar. El docente enseña y juega, todo en el mismo acto. Y así re-significa la experiencia: el profe y Ezequiel, actores institucionales, construyen experiencia... en la escuela. Allí lo particular de este niño, esa particularidad que interpela, se anuda a lo común. Ezequiel encuentra un lugar en lo común sin dejar de ser quien es. Sin dejar de moverse, que eso será lo que hará durante toda

la hora y media que dura el taller. En este recorte, el jugar *hace común*, hace comunidad. "... sólo una práctica de puesta en común puede decidir qué es 'común'...", nos dicen Christian Laval y Pierre Dardot (2015:11).

Hace que se enoja... Porque él era de Brasil...

Fidel tiene 4 años, no habla, no juega, no deja marcas en la hoja. Se encuentra bien adaptado a las rutinas de la sala: dónde dejar la mochila, en qué mesa sentarse, salir al patio, ir a la sala de música, entregar el cuaderno de comunicaciones y un largo etcétera. Cada tanto, emite algún sonido que podríamos describir como "un grito suave". Su maestra, en sucesivos intercambios con el equipo de orientación, fue aprendiendo a darles sentido: *Fidel, ya en un ratito salimos al patio, no te enojas... todos tenemos que esperar*. O cosas por el estilo. Las compañeras y compañeros han tomado, sin que nadie les dijera que debían hacerlo, este modo de responder de la docente y ante uno de esos gritos se puede escuchar a alguno decir: *Bueno Fidel, ¿qué querés?, la mesa es para todos*.

La escena que sigue tiene lugar una tarde, en el patio del jardín donde se reúne un grupo de siete chicos entre los que se encuentra Fidel: seis jugaban al fútbol con un trapo anudado que hacía de pelota y Fidel estaba sentado y, cada tanto, se escuchaba uno de sus gritos. La maestra se acerca porque sus gritos eran inusualmente frecuentes: *¿Qué pasa Fidel?*

Quien responde es Dan: *No... hace que se enoja... porque él era de Brasil y ganaba Argentina... Era la final del mundo...*

La docente sonríe y se dirige a Fidel: *Es así Fidel... A veces se gana, a veces se pierde... Después me cuentan cómo terminaba el partido*.

En esta viñeta podemos encontrar muchos de los elementos que caracterizan al juego tal como lo venimos pensando:

- Una adulta que autoriza el juego, que hace juego y sigue el juego, que sostiene la escena e invita a niñas y niños a habitarla.
- Cuando la docente, ante el grito de Fidel, dice *ya en un ratito salimos...* está produciendo a Fidel en el lugar de un niño enojado... le da un lugar en la infancia, lo hace niño. Lo saca del lugar del sin sentido.
- Jugar no es hacer o dejar hacer lo que se quiera, sino un modo de ordenar, de bordear, de dar sentido.
- Hay juego, aunque no haya una actividad lúdica planificada ad hoc y aunque nadie diga *dale que...*
- El juego constituye una zona sin riesgo: el grito enojado, pero suave de Fidel es desprovisto de peligro, para el grupo en general y para él en particular: no tiene consecuencias, nadie se enoja por el grito, nadie se angustia.
- Las niñas y los niños jugando a la final del mundo prolongan el juego habilitado por la docente.



Cuerdas, un corto de Pedro Solís García ganador del Premio Goya al Mejor Cortometraje de Animación 2013, narra la relación entre una niña y un niño que no puede hablar ni moverse. Las escenas transcurren en el contexto de una escuela. El valor que el juego revela en este corto no requiere de explicaciones.



Cuerdas



En la escuela se crean, construyen, producen respuestas que no están en ningún manual. Respuestas inesperadas, respuestas inventadas, respuestas a una demanda inaudita. El juego es una respuesta al otro en una situación inédita para la que no hay instrucciones que nos digan qué hacer. Sin embargo, insistimos, no es hacer cualquier cosa ni de cualquier modo.

¿Por dónde empiezo a leer *Robin Hood*?, pregunta Ariana de 4to. grado. Ariana tiene algunas dificultades: decodifica muy lentamente y eso le obstaculiza la comprensión en tanto el tiempo transcurrido entre el principio y el final del párrafo es tanto, que no logra conservar la información en su memoria de trabajo. A esto se agregan los errores en la decodificación que colaboran obstaculizando aún más la comprensión del texto.

La respuesta supuestamente correcta a la pregunta de Ariana, esa que corresponde al saber pedagógico por defecto (Terigi, 2010) es: *Se empieza a leer desde el principio, de la primera página a la última, avanzando lineal y gradualmente.*

La respuesta de la docente, sin embargo, es una respuesta jugada: *Te voy a leer el índice y vamos a pensar por dónde te gustaría empezar.*

La maestra va leyendo lentamente los títulos de cada capítulo y cuando llega al noveno, "El rescate de Marian", Ariana dice: *Yo ya sé que se casan, Marian y Robin se casan en un bosque. ¡Ah! ¡Voy a leer ese capítulo!*

El lugar del que hablamos no tiene que ver con la actividad que se realiza, sino con la posición de los/as adultos/as. Se trata de una relación. No es un instrumento que puedo aprender a usar a partir de instrucciones. No es una técnica. No deviene automáticamente de un conocimiento teórico. Cuando decimos "posición" nos referimos a una opción, ética y epistemológica. Una opción que no se restringe al ámbito escolar, ni siquiera al educativo. El pensamiento mismo nos deja ver su carácter lúdico cuando somos capaces de renunciar a lo sabido, a lo probado, a la norma, a lo esperado, a lo establecido, a lo prolijamente anticipado. Al jugar ponemos entre paréntesis lo programado, lo previsible, el cálculo. Nunca sabemos cómo termina un juego y, al mismo tiempo, es nuestra responsabilidad. No es una propuesta, es un desafío. Requiere del coraje de un docente.

Hacemos notar que decimos "poner entre paréntesis", no es des-tituir aquello que pretendemos superar.

En este texto, por ejemplo, hemos jugado con el uso de las a, las o, las e... con el orden de las a y las o, con las barras (/), con las x. Y ese juego nos interpela y nos constituye a quienes escribimos y a quienes nos leen en el lugar de una pregunta.

Capítulo 6

El jugar y la inclusión educativa

El juego abre posibilidades no pensadas, no calculadas. El juego abre lugares no explorados, revuelve, cambia las cosas de lugar. El juego se opone a clausura, a totalización. El juego está del lado de lo abierto, del lugar a ser inventado. En esta clave vamos a repasar los recortes compartidos que, como ya habrán advertido, nos muestran situaciones en las que adultas/os intervienen haciendo lugar a lo que había sido expulsado de la escena.

En el caso de Nahuel, el juego lo incluye en su dolor, en su imposibilidad de nombrar. El jugar hace lugar vacío (que es opuesto al vacío de lugar), el lugar vacío es un espacio para habitar del modo en que cada una y cada uno pueda y sepa con la ayuda del otro: un lugar en lo común. Da lugar al silencio de las compañeras y compañeros, las/los incluye con sus angustias, sus miedos y sus preguntas. El juego es el lugar donde la muerte no nos mata, ni destruye el cuerpo, ni destroza el alma. Para jugar, la maestra renuncia a la respuesta automática que establece con qué se juega y con qué no. Desde su función adulta soporta (se hace soporte) el dolor y el sinsentido.

Bruno es incluido al quedar representado por un nombre amable: como “podador” puede ser soportado –sostenido– por las y los pares. La acción molesta y perturbadora de borrar el pizarrón deviene juego, poesía. Para jugar, el maestro enuncia la regla que dice que los alumnos/as solo pueden borrar el pizarrón cuando el docente se los solicita. Podar no es quitar, no es sacar, podar tiene algo de arte, podar es cuidar... el árbol, las palabras escritas en el pizarrón. No se poda en cualquier momento ni de cual-

quier modo. El podador ama lo que poda. La acción de borrar no se modifica por el jugar; lo que se modifica es su significación. La inclusión educativa está en relación con la significación que damos a eso que las chicas y los chicos (no) dicen, (no) hacen, (no) piensan. En ese grupo, más tarde, comenzarán a consensuar el momento oportuno para la poda.

En el 5º grado donde están leyendo a Horacio Quiroga, todo el proceso de evaluación es un ejemplo de lo que llamamos “prácticas inclusivas”. La docente hace jugar a la evaluación, la retira del lugar de lo sagrado: todos en silencio, cada una y cada uno consigo misma/o dando cuenta de lo que, individualmente estudió/entendió. La maestra hace jugar la idea de evaluación como proceso colectivo, hace jugar la idea de construcción social del conocimiento, la idea de interacciones sociales entre pares como condición para la construcción del conocimiento. Hace juego porque la evaluación se constituye en un lugar sin riesgo, sin riesgo de fracasar, de no alcanzar, de que el propio saber sea, otra vez, insuficiente.

En este 5º grado (cuento de los flamencos) vemos cómo el jugar *hace común*, hace comunidad. La docente sostiene la tensión entre una producción en común y los modos singulares de apropiación. No es solo un jugar en comunidad, es un jugar que hace comunidad. No cualquier propuesta hace comunidad.

La docente misma *se juega* cuando se corre del lugar asignado por defecto: no formula las preguntas evaluadoras, sino que da lugar a las preguntas de sus alumnas/os. Desconoce las respuestas adecuadas, desconoce las preguntas, pero las desconoce no como falta sino como intervención. Cuando el juego termina, porque siempre termina, (es regla), nadie sale como entró, ni en términos de conocimientos escolares ni en términos de lazo social. Nadie podría haberlo dicho mejor que Juana: *Aprendí que los flamencos eran malos y también ignorantes... aprendí que esa es una mezcla bomba... Y para mí que nos diste este cuento para que estudiemos más.*

En el caso de las rimas que riman con “trabajo”, la docente incluye el miedo, el malestar, la tristeza que nos atraviesa. Incluye las experiencias cotidianas de sus alumnas y alumnos, con sus

alegrías y sus miserias. Incluye la narración bajo la forma de versos faltos de toda técnica. Incluye la posibilidad de pensar en el otro, qué podemos decir y qué no, qué palabras corresponden a la intimidad del grupo y cuáles son para compartir con el afuera. Incluye la idea de un lenguaje íntimo, un lenguaje grupal y un lenguaje público. Los contenidos están ahí, solo que los sacamos del altar y los disponemos para su uso en la vida cotidiana. Después los devolvemos, pero ya habremos sido atrevidos/as por esa experiencia.

El profe de Ezequiel lo incluye cuando lo nombra su ayudante. No porque le asigna una tarea específica, sino porque allí se juega: apuesta y gana. Apostar es dar crédito. Supone a Ezequiel en el lugar de poder no escapar y Ezequiel toma ese lugar. Este niño entra en la escena escolar a partir de esta apuesta que su profe realiza al proponer hacer como que es un secretario. Esa apuesta lo hace alumno. Entra en juego. No porque tiene algo que hacer (mantenerlo ocupado), sino porque alguien lo instituyó en un lugar posible que fabricó/inventó para él. Cuando es *un caso problemático*, Ezequiel se escapa. Se escapa de esa significación que lo encierra y, a la vez, lo excluye. La propuesta del docente constituye una práctica inclusiva. Hace lugar, lugar de niño, hace niño, hace alumno.

En el recorte de *la final del mundo*, los niños juegan. Los niños son siete: no son seis y Fidel, no le juegan a Fidel... ni lo juegan. No se llega a ese lugar, a esa posibilidad de jugar sin un adulto/a que lo haga posible. La docente lo incluye cuando en lugar de decir que *Grita porque tiene TEA* (siglas de "trastorno del espectro autista"), pone en juego un supuesto enojo. Lo supone enojado, lo supone hablando de su enojo y, en ese acto, Fidel pasa de ser una categoría en el Manual de Salud Mental a ser un niño enojado. Como niño enojado es incluido en la escena escolar. Como TEA queda expulsado al campo de la salud mental.

Ariana plantea una pregunta imprevista, inaudita, frente a la que la docente renuncia al saber por defecto, a la respuesta obvia. En cambio, la docente se deja atravesar por esa pregunta y ahí inicia el juego. La toma en serio y le sigue el juego. Juego que más tarde se abriría a todo el grupo cuando los alumnos/as van eligiendo

según el entusiasmo o la curiosidad que de los capítulos los/las convocan y van componiendo la historia, a medida que la docente va proponiendo preguntas y actividades, como si se tratara de una especie de rompecabezas.

En todos los recortes que seleccionamos el jugar empuja los bordes de la escena, le imprime plasticidad a la propuesta de enseñanza. Hace lugar a quienes no podrían leer, escribir, hacer matemática, ser y estar en aula de los modos esperados/esperables, de las maneras convencionales. La transmisión del saber puede asumir formas lúdicas (Han, 2021).

Capítulo 7

Final del juego

El juego termina, tiene espacio y tiempo en el que agota su curso y su sentido. Eso lo hace productivo. Cuando las alumnas y los alumnos retoman la actividad corriente, lo hacen de otro modo, a partir de una experiencia placentera con las lecturas, las escrituras, los números, los dibujos, los conocimientos. Los modos de relacionarse con los contenidos escolares, con los/as pares y adultos/as consigo, se transforman. No se trata de un cambio que puede darse de una vez y para siempre, se trata de una práctica posible que nos permite pensar de maneras no estandarizadas, no previstas, no anticipadas, aunque nunca de cualquier manera. Se trata de una experiencia que nos permite conocer otras posibilidades de nuestras alumnas y nuestros alumnos. Se trata de momentos.

El juego es creador de orden, exige un orden para su desarrollo, un orden diferente al que convencionalmente propone la escuela pero que no lo destituye, sino que le hace marca, le hace diferencia. Un orden que supone cierta tensión porque incluye incertidumbre y azar. El juego instituye un orden en el que se pierde, de alguna manera, el control de los resultados. Por eso no a todos/as nos es posible jugar, nuestra propia subjetividad nos tiende sus trampas, nos atrapa en la telaraña de las reglas, de la planificación, de la acreditación, de la evaluación, las resoluciones, disposiciones y circulares.

El juego es lugar de creación, de iniciativa, de responsabilidad, de emergencia de lo novedoso. Y eso implica soltarnos de los lugares seguros, esos sólidamente establecidos a lo largo de décadas. No es fácil. El jugar resulta una actividad incierta en la que el proceso cobra mayor importancia que el producto alcanzado: por eso el

sentido común de la época lo rechaza, hoy nos piden resultados. Llenar muchos cuadernos, “cubrir” la planificación, el programa, obtener puntajes altos en las evaluaciones.

Pago con Mercado Pago

Las chicas y chicos están jugando *al negocio*, con objetivos relativos al sistema de numeración, uso de billetes, cálculo del vuelto.

→ ¿Cuánto es?

→ 760\$, señora.

La docente paga con un billete de mil pesos. La niña toma un manojito de billetes y se los entrega sin contar cuánto dinero es.

→ Aquí tiene su vuelto, gracias.

→ Pero no señora, me está dando mal el vuelto... yo le di 1000\$ y usted me está dando cinco billetes de 20\$... acá me falta dinero.

→ Hacíamos que ya te lo había dado (saliendo de la escena de juego).

→ No, no... usted me tiene que dar mi vuelto (intentando volver a la escena de juego).

→ Entonces... Hacíamos que tenías un celular, con Mercado Pago... O no quiero jugar más a esto. ¡Es aburrido!

Lo constitutivo del juego reside en que algo pueda hacer las veces de otra cosa o de que el que juega pueda jugar como otro que quien es. Cuando el juego enmascara propósitos, los/las niños/as lo rechazan. Se produce un desencuentro. No es juego. El aburrimiento lo denuncia.

Sabemos que las maestras, maestros y profes que juegan quedan, en cierta forma, expuestos/as, fragilizados/as. Sabemos también que estamos relatando prácticas vigentes, que lo que decimos no es desconocido ni archi novedoso para la mayoría de las/los do-

centes. Nuestro propósito es aportar argumentos teóricos para apoyar, fortalecer, acompañar, sostener y difundir esas prácticas. Legitimar este modo de jugar a partir de procesos de investigación formales y rigurosos.

Las ideas y conceptos sobre los que trabajamos no son los usuales en el campo de la educación. Entendemos que cuando el juego asume la función de recurso didáctico para el logro de objetivos de aprendizaje corre el riesgo de diluirse como juego, (lo que no lo invalida como recurso didáctico). Es la razón por la cual, la idea que exploramos requiere de una fundamentación que la investigación comienza a proveer.

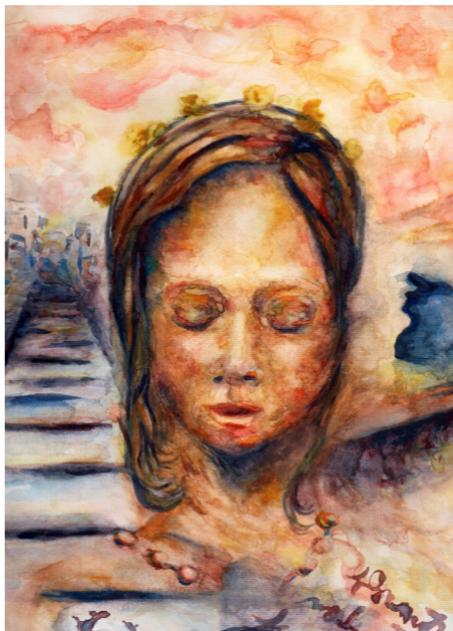
Encontramos que en el jugar, las niñas y los niños enfrentan obstáculos que, en situaciones convencionales, les resultan imposibles de abordar, los paralizan o los lanzan a acciones evitativas, a poner la atención en otros lados, a aislarse. El jugar, en tanto espacio sin riesgos, los/las invita, a la vez que los/las incluye, en nuevas búsquedas para la apropiación de los conocimientos. La psicología genética nos brinda apoyo conceptual: el juego trata de una asimilación subjetiva, la asimilación de un conocimiento y su ejercicio sin acomodación actual (Piaget, 1982), sin esfuerzo de acomodación. Tiene que ver con el no riesgo que, desde otros desarrollos teóricos, venimos trabajando.

El jugar del que hablamos, lo repetimos una vez más, no tiene que ver con lo que hacemos. Reconocer una acción, una palabra, un movimiento, un dibujo, como juego tiene que ver con la función instituyente de la educación. El espacio de jugar no está dado, es una construcción que requiere de la presencia y el ejercicio de la función adulta desde la que se confirme a niñas y niños en el lugar de jugadoras y jugadores.

Vamos a cerrar este cuaderno con una referencia a un cuento de Julio Cortázar, "Final del juego".



"Final del juego" de Julio Cortázar por Alejandro Apo



Gabriel Pranich (2022). *Leticia: una interpretación de Final del juego de Julio Cortázar*. Acuarela sobre papel 34 x 24 cm.

En ese cuento, tres niñas juegan a “las estatuas”. De a poco, nos vamos enterando de que una de ellas, Leticia, tiene una parálisis cerebral. Otra de las niñas, la narradora, la describe como petisa y con una de esas flacuras que se ven de afuera, en el pescuezo y las orejas. Con la espalda endurecida y casi sin mover la cabeza, era muy buena como estatua.

Leticia, una niña con parálisis cerebral, puede jugar con su cuerpo endurecido, tomar la postura que su cuerpo le impone y hacer de ella una estatua que pueda circular por la mirada del otro de

un modo amable. Claro que el juego termina, pero haber atravesado por la experiencia abre espacios que de otro modo permanecerán definitivamente cerrados.

Con nuestros desarrollos, no procuramos aportar al diseño de actividades de juego, sino a la posibilidad de introducir la dimensión lúdica en las relaciones de las alumnas y los alumnos con los contenidos escolares. En este sentido, lo desarrollado hasta aquí forma parte de una propuesta para fortalecer esas prácticas docentes inesperadas que les permiten a las niñas y los niños hacer de su condición una posibilidad para aprender.

Fin del juego.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2015). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2016). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Adriana Hidalgo.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Baquero, R. (2002). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. Conferencia pronunciada en el marco del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA, Argentina.
- Bataille, G. (2001). *La felicidad, el erotismo y la literatura*. Adriana Hidalgo.
- Caillois, R. (1942). *El hombre y lo sagrado*. Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- Calmels, D. (2021) *Psicomotricidad en la infancia. Poéticas de crianza*, Paidós.
- Cortázar, J. (2011). *Cuentos completos I*. Alfaguara.
- Cortázar, J. (2011). Final del juego. *Cuentos completos I*, pp. 412-421. Alfaguara.

- De Gainza, P. y Lares, M. (2011). Conversaciones con Jorge Fukelman. *Psicoanálisis: Juego e infancia*. Lumen.
- Diker, G., Frigerio, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas.
- Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
- Filidoro, N. (2011a). Psicopedagogía para pediatras. Kremenchukzy, R. et al, *El desarrollo del cachorro humano*. Noveduc.
- Filidoro, N. (2011b). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Año XIII, núm. 7, 6 págs. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774002> (consulta: 11-12-2022).
- Filidoro, N. (2016). *Poner el cuerpo para que no devenga puro hablar, sin decir*/Entrevistada por Paoletta, H. *Redes de extensión*. Buenos Aires.
- Filidoro, N. et al. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. EntreIdeas.
- Freud, S. (1992). El block maravilloso. *Obras completas, vol. XIX*. Amorrortu.
- Freud, S. (2020). Construcciones en el análisis. *Obras completas, vol. XXIII*. Amorrortu.
- Han, B. (2021). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Huizinga, J. (2018 [1938]). *Homo ludens*. Alianza.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Luzzi, A. M.; Bardi, D. C. (2009a). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de Investigaciones*, vol. XVI, pp.53-63. Facultad de Psicología – UBA. Secretaría de Investigaciones.

- Luzzi, A. M.; Bardi, D. C. (2009b). Investigación sobre el juego en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal de niños en condiciones de extrema vulnerabilidad psicosocial. SEDICI. Repositorio institucional de la UNLP. En línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17254> (Consulta: 11-12-2022).
- Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Öfele, M. R. (2002). *El juego en psicopedagogía*. www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/juego_en_psicopedagogia.pdf (Consulta: 11-12-2022).
- Piaget, J. (1982 [1961]). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Lugar.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. Frigerio y Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*. Del estante.
- Villa, M.E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 72). En línea: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159> (Consulta: 11-12-2022).
- Rozental, A. (2005). *El juego, historia de chicos. Función y eficacia del juego en la cura*. Noveduc.
- Vigostky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creatividad*. Akal.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.

