

La vivencia de jugar o jugar una vivencia

Aizencang, Noemi

Psicología Educacional I, Facultad de Psicología, UBA

Correo: nomiaizen@gmail.com

Cita: Aizencang, N "La vivencia de jugar o jugar una vivencia " en Revista *Lúdicamente*, Vol. 7, N°14, Año 2018, Junio-Octubre 2018, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 01 de Agosto de 2018 y aceptado para su publicación el 01 Septiembre de 2018.

RESUMEN: Pensar en torno al juego y al jugar, ubicar su potencia y sus alcances en su inserción en la escuela, ha llevado a diferentes conceptualizaciones. Ellas se dirimen, por lo general, entre su promoción como actividad desarrollante en la infancia y su uso instrumental para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares. El debate se mantiene, hace tiempo, entre aquellos defensores del "jugar por jugar, por el juego mismo" y aquellos que proponen al juego como motor o motivador para iniciar al niño en saberes escolares específicos. No dejamos de reconocer el valor y los aportes de este debate (Sarle, 2006, 2008; Lino de Macedo, 2012). Nos convoca la necesidad de seguir profundizando en lecturas que permitan ir más allá de posiciones contrapuestas, abrir recorridos alternativos que posibiliten nuevas lecturas para visitar lo ya conocido (Nicastro, 2006). Esto podría redundar en una redefinición de sentidos y en la oportunidad de potenciar la actividad lúdica en la escuela. Este artículo propone focalizar en los conceptos de vivencia y experiencia para pensar la identidad del juego en contexto, aportar miradas que nos ayuden a comprender aquello que sucede cuando jugamos, cuando posibilitamos la vivencia de jugar.

Palabras clave: juego, experiencia, vivencia, aprendizaje, participación.

ABSTRACT: Thinking about the game and the act of playing, establishing its power and scope at school have led to different conceptualizations which have settled, generally, between promoting games as development activities during childhood and its instrumental use for the teaching and learning of curricular contents. The debate has for a long time been held between those one who are in favor of "playing as an activity in itself" and those ones who propose games as a means of motivating children towards specific school knowledge.

We recognize the value of these debates and feel the need to develop the literature beyond opposing positions, opening alternative ways to revisit what we already know. These ways will allow for a redefinition of meanings and also an opportunity to potentiate ludic activities at school.

The aim of this article is to focus on the concept of experience, to help us think about game identity in context, and to provide attempts of understanding what happens when we play and when we give others the chance to play.

Key-words: game, experience, learning, participation



Un camino con historia

Transcurridos ya más de diez años desde nuestra primera investigación¹, seguimos observando la pregnancia y el predominio de la mirada instrumental en torno al juego en las escuelas, en los discursos y las prácticas docentes. Ya en aquel entonces, los maestros entrevistados en el marco del estudio, resaltaban las diferencias y bondades que observaban al proponer juegos en sus clases. El anticipo de una situación ficticia, un “como si” que relajaba a los alumnos frente a la posibilidad de un hacer, probar y participar sin ser evaluados, habilitaba a que pudieran ensayar alternativas y resolver situaciones con otros. Los alumnos que rara vez participaban en otras propuestas parecían encontrar un lugar cuando la actividad se anunciaba como juego. A ello se sumaban las condiciones que se le reconocían para promover la buena convivencia, construir reglas y vínculos, conciliar con otros como necesidad y parte de la misma actividad.

En aquel momento recuperamos los aportes vigotskianos, propios del enfoque histórico cultural en psicología, en torno al juego y su relación con el aprendizaje y el desarrollo (Vigotsky, 1988, 2001; Baquero, 1996, 2001). Procuramos con esto ir más allá de los usos habituales del concepto. Nos pareció dar un salto al poner a trabajar la noción de actividad que Engeström (1987) sostenido en los planteos de Vigotsky y Leontiev, resalta en tanto sistema y unidad de análisis potente, como modo de ampliar los sentidos en torno al juego y poner así en cuestión la concepción instrumental.

La tesis vigotskiana de la mediación cultural de las acciones, la inclusión de los artefactos culturales como parte central de aquello que el hombre produce y al mismo tiempo lo producen, la relación indisoluble entre el sujeto y el medio cultural del que participa, nos llevó a ampliar la noción de juego y a enfatizar su carácter de actividad cultural, ligada a las formas de vida propias de un grupo. El juego forma parte de las diferentes culturas desde los tiempos más remotos. Así se expresa en fuentes artísticas, arqueológicas y literarias, que dan cuenta de las modificaciones que van acompañando los movimientos y cambios de orden económico y social (Brougere, 1981, 1998; Elkonin, 1980).

Considerando la diversidad de actividades que se nominan en tanto juego en las diferentes culturas, revisamos el alcance de la categoría, compartimos con diferentes teóricos la complejidad de formular una única definición, y resaltamos que, en todas sus formas, la actividad lúdica supone participaciones individuales y colectivas en el devenir del desarrollo del sujeto. Desde este enfoque nos permitimos pensar en clave de situación o evento (Rogoff, 1997), y desde una mirada relacional, ponderar las interacciones en las que el sujeto se desarrolla organizado por reglas compartidas con otros y aceptadas voluntariamente para dar continuidad al juego. Las reglas resultan parte inherente a la actividad, y, en torno a ellas, se generan formas colaborativas de participación promotoras de desarrollo. Así, resulta una actividad de aprendizaje, en la que se demanda a los sujetos comprender y apropiarse de estas reglas, de formas de resolución y participación para alcanzar objetivos y –la más de las veces–, colaborar e interactuar con otros a tales fines.

¹ Para profundizar en este estudio se sugiere leer Aizencang, N (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Manantial, cuya investigación supo formar parte de la tesis de Maestría en Didáctica de la autora, presentada en el año 2003 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



En esta línea, consideramos al juego, no como un mero recurso o instrumento, sino como una instancia de participación colectiva, mediada por artefactos y dirigida hacia un objetivo: jugar. Las acciones, interacciones y sentidos que allí se entretajan solo resultan comprensibles en el contexto de esa actividad, y eso nos obliga a considerar su riqueza y complejidad, en la contemplación de sus reglas y la división de tareas que allí se establece y se asume entre los jugadores. En el marco del juego conviven diferentes voces y puntos de vista, con lo cual se enriquecen las posibilidades de interacción, novedad y aprendizaje, en la generación de acuerdos, formas y sentidos compartidos. En numerosas ocasiones, se genera también contradicciones, fuentes de tensiones, que resultan de motor para las negociaciones y transformaciones.

Me interesa en este punto hacer un paréntesis para considerar algunas transformaciones en los juegos y en el jugar que en nuestros tiempos van generando la necesidad de nuevas miradas y reflexiones. Los videojuegos, con la inclusión de nuevos artefactos tecnológicos, amplían las formas de jugar conocidas en diferentes espacios culturales, porque no solo dan lugar a nuevas interacciones con los objetos y con los otros, sino también formas diferentes de distribuir tiempos, roles y acciones. De este modo, marcan cierta distancia respecto de otras formas de juego y en ocasiones, de los adultos, muchos de ellos observadores atónitos y extranjeros en estas modalidades; otros, en cambio, jugadores activos y apasionados con las nuevas propuestas. Las tensiones atraviesan también al juego inmerso en la escuela y nos llevan a repensar las condiciones particulares de aprendizaje que se generan participando de ellas.

Como anticipamos ya, desde la perspectiva del aprendizaje situado, reconocemos como característico de las situaciones lúdicas, una forma particular de aprendizaje, de carácter implícito e incidental, cuya motivación proviene de la participación en la misma actividad, en colaboración con otros, orientada por el fin de jugar, alcanzar los objetivos que ordenan la situación y resolver los obstáculos que allí surgen. Aprendizaje que supone la apelación a los saberes previos y la inclusión de cierta novedad, la que da espacio a transformaciones del sujeto y de la situación en el mismo hacer. En el marco de este enfoque planteamos, ya hace tiempo, la propuesta de la *enseñanza para el juego* (Aizencang, 2005), resaltando la posibilidad que tiene la escuela de procurar saberes e instrumentos que enriquezcan las formas de juego que se proponen para el aula, al facilitar el acceso a conocimientos a quienes más necesitan de propuestas alternativas.

Hoy nos interesa profundizar la perspectiva, sumando el concepto de experiencia al debate, de creciente auge en los espacios educativos y el de vivencia. ¿Qué nos aportan para pensar al juego y su inclusión en la escuela?

Ensanchar las rutas para abrir el camino: el juego como vivencia

El concepto de *vivencia* (*Perezhivanie*) planteado por Vigotsky nos ayuda reflexionar en torno a las experiencias de aprendizaje que nos gustaría generar, en las condiciones particulares que posibilita el juego. Entendemos las experiencias de aprendizaje como aquellas situaciones en las que los sujetos participan, se implican y se apropian de conocimientos que dan lugar a su propia transformación. El aprendizaje y el desarrollo se producen a través de la comprensión y participación en una experiencia cultural educativa (Maddonni, 2009), la que supone cambios en los sujetos, en la posibilidad de hacer propios saberes y formas donados o compartidos inicialmente con otros.

En esta línea, no basta con pensar las características particulares de los estudiantes, su singularidad para promover sus aprendizajes. Apuntamos a propiciar sentidos genuinos para la propia experiencia escolar (Baquero, 2006). Esto supone, revisar las experiencias por las que los sujetos transitan en el marco de su escolaridad con el propósito de potenciarlas.

Betariz Greco (2012) propone considerarla como un acontecimiento subjetivo y subjetivante no individual, como un conjunto de encuentros con otras subjetividades, con objetos, textos, espacios, tiempos, relaciones y acciones en escenas específicas donde cada uno pone de sí, desde su mirada, su historia y singularidad, a la vez que se constituye como sujeto. Refiriendo a la experiencia educativa genuina, advierte que supone un carácter inevitablemente incierto. Se trata de encuentros inéditos, incompatibles con las certezas y el afán de controlarlo todo, rasgos típicos de las actividades escolares en las que queda poco margen para crear, para que pasen cosas, para sorprendernos, para involucrarnos verdaderamente.

Así entendida la experiencia, nos lleva a considerar simultáneamente las condiciones sociales, colectivas, institucionales y las propias de los sujetos que las habitan. Aquello que nos convoca a pensar en clave de experiencia es su condición de generar un movimiento en el pensamiento de cada uno de los que forman parte de ella. “Atravesar una experiencia nos deja pensando algo que creíamos ya sabido o nos hace ver algo nuevo. Nos conmueve, genera una duda, una nueva hipótesis a cerca de nuestro trabajo y de nosotros mismos” (Greco, 2012:82). Se trata de una interrupción de lo habitual para detenernos a mirar y hacer algo de manera diferente.

¿Podríamos ampliar el sentido de la actividad lúdica y pensarla como parte de la experiencia educativa de la que el niño participa? Ello implicaría, en primera instancia, adoptar nuevos sentidos para el juego, entre ellos, el de ser un derecho. Así se explicita en la Convención sobre los Derechos del Niño del año 2006: “el juego ocupa un lugar fundamental en la práctica y promoción de la participación en niños, niñas y adolescentes. (...) Cada uno participa voluntariamente durante el tiempo que desea y lo hace para disfrutar, experimentando diversas emociones. Lo interesante es que durante el juego, se trasciende el hecho mismo de jugar. La experiencia vivida va siempre más allá de lo que cualquier jugador supone” (UNICEF, 2006: 40).

¿Qué entendemos por la experiencia vivida? Como anticipamos, Para Vigotsky, la vivencia de una situación explica la manera en que dicha situación influye en el desarrollo del niño, pues se representa aquello que el sujeto toma de esa escena, el modo en que la vive, y aquello que él mismo introduce posibilitado por su nivel de desarrollo psíquico. Resulta así una unidad que incluye la situación específica del entorno que se está transitando y el modo en que el niño participa de ella; en otras palabras, los modos de relación que el propio sujeto va estableciendo con aquello que encuentra por fuera y las significaciones que les va otorgando. En palabras de diferentes autores, las formas en que se entrelazan las características personales y situacionales vinculadas con un evento o situación, las que quedan representadas en la vivencia en tanto unidad. (Vigotsky [1933] 2006, [1935] 1994), Baquero, 2012; Del Cueto, 2015).

De esta manera, el concepto de vivencia se describe en la obra vigotskiana como “una suerte de relación interior del niño con algún aspecto de la realidad, en tanto toda vivencia es una vivencia “de algo” (Baquero, 2012: 81). Así se explica el hecho de que una misma situación pueda ser percibida o interpretada de formas bien diferentes por los sujetos que

participan de ella, manifestando la singularidad o mirada personal de cada uno. Y en esta misma línea, se entiende que los niños se desarrollan en su participación en relaciones sociales que los involucran emocional y subjetivamente.

Referimos entonces a esa relación particular que cada niño va estableciendo con su entorno, la que el propio Vigotsky denomina *situación social de desarrollo*, que supone la combinación de *procesos internos* y de *condiciones externas* en la formación de los nuevos procesos psicológicos que emergen de ella. “La situación social del desarrollo determina las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (Vigotsky, [1932] 2006, p.264)

Son nuestras vivencias, en tanto relaciones afectivas que mantenemos con el entorno, las que orientan nuestras acciones, y ellas se construyen en función de las relaciones que mantenemos con el mundo físico, social y simbólico. Por ello, cuando de aprendizaje y de enseñanza se trata, se vuelve necesario comprender las formas en que los niños se vinculan con las situaciones que les ofrecemos, los modos en que las significan y participan en los diferentes momentos de su recorrido por la escolaridad.

En este escenario, nos preguntamos por las situaciones pedagógicas que ofrecemos a nuestros alumnos, aquellas que les permitan interactuar con saberes y fuentes, resignificar conocimientos y procedimientos, hacerse nuevas preguntas y avanzar en sus posibilidades de apropiación. Nos orienta el propósito de generar experiencias educativas que en tanto tales, afecten a los estudiantes en la necesidad de revisar saberes, reflexionar y dejarse atravesar por emociones junto con otros. Esto es, que tengan la oportunidad de participar de relaciones que los involucren subjetivamente y, de este modo, poder progresar en sus aprendizajes y desarrollo.

¿Y el juego?, ¿cómo se vincula con estas vivencias, con las situaciones sociales promotoras de aprendizaje?

Justamente en la posibilidad de contemplar estas relaciones entre el sujeto y su entorno, en poder abrir espacios para vivir y descubrir las propias emociones, en los cambios que se producen en el sujeto en su misma participación en las situaciones lúdicas, con las condiciones particulares que ellas plantean.

En línea con estas apreciaciones, recuperamos aportes de Winnicott (1971) quien desde sus lecturas en psicoanálisis, pone especial énfasis en la *vivencia lúdica* en tanto creadora y transformadora. Si bien el sentido que el autor reserva para el concepto de vivencia guarda ciertas distancias con los planteos vigotskianos, nos atrevemos a establecer algunas relaciones y combinaciones, distinguiendo que se trata de un armado nuestros, en función de generar nuevos sentidos para el juego en el marco de situaciones educativas.

En su libro *Realidad y juego*, Winnicott plantea que el jugar está estrechamente ligado a la creatividad, convirtiéndose en un espacio transicional o intermedio con el afuera, que permite a los sujetos ensayar soluciones y establecer relaciones que lo involucran activamente, tanto emocional como cognitivamente. Se trata de una situación privilegiada, libre de riesgos, en la que un sujeto interactúa con el entorno, pone en escena sus procesos internos en el marco de un hacer creativo y ello promueve su transformación en su misma participación y hacer.

Tomamos prestadas algunas nociones del autor para remarcar las oportunidades que brinda el juego, en tanto situación, para inventar y reinventar escenas sociales, hacer y ensayar respuestas propias, en un ambiente compartido con otros y sin la amenaza de una respuesta única o verdadera. “El juego constituye un territorio privilegiado para la creación de novedades y para la apropiación de significaciones, o sea, para el aprendizaje” (Filidoro, 2018: 18).

Se trata de un tiempo y un espacio intermedio, con posibilidades de armar y proyectar hacia el dominio de otras actividades, en otros tiempos y espacios. “Para dominar lo que está afuera, es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear; y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (Winnicott, 1971:64). Y aquello que posibilita el juego, como anticipamos, es un *hacer sin riesgo*, condición privilegiada para animarnos, para preguntar y preguntarnos, para ligar con otros, para involucrarnos, para pensar, para aprender. El juego estaría relacionado con los aspectos más creativos de la subjetividad, con el descubrimiento de las propias posibilidades en tanto invita y habilita a explorar las propias emociones. Ellas encuentran espacio en el carácter incierto característico de la situación, en el marco de un armado que se va generando ligado a la imaginación y el descubrimiento, sostenido por una “tranquilizadora sensación de permiso y confianza” (Pavia, 2006: 44), conscientes de que estamos protegidos en lo ficticio, a salvo de consecuencias posteriores.

Y en esta línea, no resulta menor considerar las condiciones que como adultos, seamos capaces de generar para el juego, para que los niños puedan encontrarse con sus potencialidades, valorarlas y desarrollarlas. Como ya se dijo, Winnicott refiere a la capacidad del sujeto de jugar y conjuntamente con ello, a las condiciones del jugar, propias del espacio donde el juego se despliega. Así resalta la importancia de generar un ambiente de confianza para poder hacer y correr ciertos riesgos sin entrar o estar en verdadero riesgo. Se entiende que esta capacidad no se desarrolla por sí sola, sino en el marco de una situación y en el vínculo con otros que pueden cuidar y generar la confiabilidad para que el juego se despliegue.

En la escuela, la posibilidad de transitar por estas vivencias lúdicas depende del espacio que la propia institución asigna al juego y del docente que lo propone, lo sostiene y lo enriquece. Es quien puede velar por la situación lúdica y abrir a trabajar los conflictos que allí se presentan, enriquecerlos con nuevos saberes en un espacio libre de riesgos. El juego podría contribuir a potenciar la tan mencionada singularidad que nos interesa promover en la escuela. Al decir de Calmels (2018) “Las escenas lúdicas que los niños despliegan no son una ‘re-presentación’, sino una ‘presentación’ en la que el niño se hace presente, tiene el valor de la primera vez, y por tanto se presenta como un acontecimiento”.

Procurando experiencias genuinas de aprendizaje en las aulas, el juego podría considerarse parte de un repertorio de propuestas, por las condiciones que supone para ensayar nuevos vínculos con la realidad y expresar emociones singulares; para interrumpir lo cotidiano, sorprender, habilitar el pensamiento y relajar las presiones propias de otras actividades escolares. Una oportunidad para habitar situaciones en las que lo cognitivo, lo afectivo y situacional se conjugan en nuevas formas, muchas veces ignoradas o descuidadas por las propuestas de enseñanza en las clases.

¿Vivencia lúdica en la escuela?

El verdadero corazón de la escuela está formado por horas de clase que pueden ser aventuras, encuentros, hondas experiencias intelectuales y emocionales (Recalcati, 2016: 15).

Hace apenas unos días, en un interesante intercambio con una docente de apoyo de una escuela primaria de CABA², a propósito de procurar condiciones de aprendizaje para quienes más lo necesitan, me encontré con las siguientes reflexiones:

“En este espacio, cuando les proponés un juego, lo sacan, arman y desarmen ese contenido, es más creativo, lo van haciendo a través de la experiencia. Las otras formas del aula son más abstractas, más sistemáticas y les cuestan más. En estos espacios de juego que armamos se sienten partícipes, toman la palabra. Estaría bueno que esto también sucediera en el aula pero la verdad es que no pasa. Ahí son muchos más y cuesta. Lo que cambia es que lo jueguen y después puedan pasarlo a lo sistemático, retomar eso que pasó en el juego para seguir pensando y armando. Lo difícil es sistematizarlo.” (Jesabell, maestra de apoyo de escuela primaria).

Hacer en el marco de una experiencia, aprender haciendo, armar y desarmar un contenido, de un modo más concreto, participando, tomando la palabra, jugando. La docente parece vislumbrar una participación y una apropiación diferente en el marco de una experiencia lúdica, en las que el contenido, la situación de aprendizaje y el mismo niño se van modificando.

Como se describe en este relato, cuando se juega, se abre un espacio en el que parecen desarmarse ciertos formatos de aprendizaje para generar otros. En definitiva, tenemos oportunidad de jugar, de atravesar vivencias lúdicas cuando se pueden pensar y revisar las formas de enseñanza. El juego cobra otro lugar, otros sentidos si ponemos en cuestión algunos supuestos habituales que organizan las prácticas pedagógicas.

Para comenzar, el hecho de que buena parte de nuestro saber didáctico está sostenido en un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010). Un principio que supone enseñar a todos lo mismo y en el mismo tiempo, que ha permitido argumentar una enseñanza graduada y simultánea sin necesidades de ser revisada. La cuestión ha llevado a consolidar una única secuencia de aprendizajes, en un tiempo prolongado de enseñanza, bajo la expectativa de promover las mismas oportunidades para todos. Sin embargo, la expectativa fue desmentida por la enorme desigualdad generada en las situaciones escolares, razón por la cual hoy procuramos caminos alternativos atentos a las trayectorias reales³ de los alumnos. La monocromía, ya en crisis (Terigi, 2007, 2010) aunque todavía con sus resistencias, va haciendo lugar a otras experiencias en las que las escuelas diversifican las actividades para

2 Entrevista realizada por Aizencang, N y Maddonni, P en el marco de un proyecto de investigación UBACYT sobre los sistemas de apoyo que se generan en las escuelas primarias para favorecer las trayectorias escolares de los alumnos.

3 El concepto refiere a la trayectoria (Junio 2019) que desarrollan los sujetos en el sistema, que reconoce los avatares por los cuales se apartan del diseño previsto por el mismo sistema en tanto trayectorias teóricas. Para ampliar se sugiere leer Terigi (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” conferencia en el marco de las Jornadas de apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La pampa. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de La Pampa, 23 de febrero.



aprender y alojar de una manera más justa a quienes no logran apropiarse de los contenidos en los tiempos y modos que se pretende.

Hace tiempo ya, la propuesta es la de acompañar distintas cronologías de aprendizaje, principio central para pensar y dar sustento a la inclusión educativa (Terigi, 2007). En este terreno, entendemos, se abre una oportunidad interesante para repensar las relaciones entre el juego y la enseñanza, cuando se trata de animarse a armar otros formatos de participación para propiciar diferentes formas y tiempos de acceso al conocimiento.

Si nos habilitamos a pensar en clave de policronías para el aprendizaje, a posibilitar diferentes recorridos que no pretendan abarcar todo sino propiciar experiencias de aprendizaje potentes para todos, el juego podría ocupar un espacio inédito como actividad en la que se juega, se interrumpe lo cotidiano para hacer, resolver, generar pensamiento y conocimiento. Un tiempo de juego, que se complementa con otras actividades, en un armado que pretende generar experiencia.

Para que ello sea posible, sin quedar atrapados en el “como si” jugamos, necesitamos seguir revisando algunas de las condiciones didácticas que organizan en mayor medida las clases y que hace tiempo diferentes teóricos han puesto en cuestión (De Macedo, 2016; Sarlé, 2006; Anijovich, 2016). Tomamos algunos elementos planteados por Flavia Terigi, como claves para considerar la enseñanza y en nuestro interés, al juego en el marco de un repertorio de actividades (Bernard Lahire, citado en Terigi 2010) potentes para el aula: reconsiderar los ejes temáticos que orientan las propuestas, los niveles de complejidad que pueden coexistir en ellas, y fundamentalmente la variable tiempo o estructuras temporales diferentes para los diversos aprendizajes.

Ejes temáticos potentes: el juego supone escenas en las que diferentes saberes entran en juego, en función de responder a necesidades genuinas que allí surgen, sin fragmentaciones ni gradualidades, conservando su complejidad y volviéndose más accesibles a las posibilidades de los niños en el tiempo en que son jugados. Constituye un modo de vehiculizar diferentes dimensiones de los saberes y evitar la fragmentación que suelen sufrir cuando son planificados en tanto contenidos para ser enseñados.

Diversos niveles de complejidad: un mismo juego puede jugarse de diferentes formas, en función de las reglas que lo organizan, las que se acuerdan entre los jugadores para las diferentes partidas. La actividad se puede simplificar y complejizar, puede ir cobrando diferentes formas y desafíos, e incluir así a diferentes participantes, quienes ponen a jugar sus saberes al tiempo que los resignifican.

Tiempos: los juegos, por lo general, se juegan varias veces. La repetición permite que un niño pueda afianzar aquellas formas y procedimientos que construye en la escena lúdica, los que van tomando cuerpo y se mejoran en el devenir de la misma situación. Sumado a ello, la escena lúdica va abriendo diferentes opciones en su condición de ser una situación con finales inciertos. Repitiendo el mismo juego, pueden pasar distintas cosas en las sucesivas jugadas, y con esta particularidad, se guarda siempre un lugar para la novedad. La repetición enriquece las posibilidades lúdicas, y ello lleva un tiempo insustituible de actividad. En esta línea, entendemos que el juego supone un tiempo para organizarse, desplegarse, repetirse e ir complejizando su trama, para ensayar nuevas formas de interacción, para pensar alternativas. A medida que se complejiza una trama, se complejizan las demandas cognitivas y afectivas que se despliegan. En suma, el juego es

una actividad que requiere de una estructura temporal diferente a la que, por lo general, se le asigna en la escuela.

En relación con estas condiciones, agregamos algunas más...

Formas de aprendizaje más autónomas: como ya se dijo, participando en una situación de juego se despliegan formas de aprendizaje implícitas, sin clara conciencia o propósito. El sujeto se va transformando en la resolución de conflictos, en la interacción con otros. Para ello, no se requiere de la presencia constante del docente. Él es quien puede promover las condiciones para que el juego se desarrolle y se enriquezca, con variados objetos y desafíos, en el marco de un tiempo para jugar sin sus mediaciones. Luego, en un segundo tiempo, en la reflexión de lo sucedido, su presencia se vuelve fundamental, ayudando a los niños a vislumbrar sus propias formas, alentarlas y potenciarlas, arrojando luz para la sistematización de los saberes jugados. De este modo, se promueve una creciente capacidad de gestionar la propia actividad y la actividad conjunta con pares.

Trabajo en equipo: los niños se agrupan con otros siguiendo una necesidad, lo que devuelve sentido a la propia agrupación. En el marco del juego se promueve el encuentro y la colaboración con pares, en una situación genuina de aprendizaje bien diferente a aquellas que suponen una resolución individual aun compartiendo el espacio con otros.

Articulación entre niveles: el juego, por su condición de ser una actividad posible de ser modificada y complejizada en la redefinición de sus reglas, resulta un terreno propicio para sostener continuidades y promover novedades. Cambios y permanencias (Siede, 2007) podrían encontrar lugar en el marco de esta actividad, la que resulta familiar en el nivel inicial y que lamentablemente se va perdiendo en el nivel primario. En el necesario trabajo de articulación entre niveles, el juego puede resultar una actividad clave a potenciar, aprovechando las formas de juego ya conocidas por los niños, dando paso a nuevas formas de hacer y jugar con la inclusión de nuevos saberes y herramientas.

Podrá observarse que las condiciones a revisar forman parte o resultan inherentes a la misma situación de juego, esto es, reciben un trato particular y deseable en el marco de dicha actividad. Pero las condiciones se posibilitan y potencian en la escuela en la medida en que se revisan los formatos y supuestos para la enseñanza, en línea con el propósito de generar experiencias potentes de aprendizaje. El juego puede conformar un repertorio o conjunto de actividades que promueven vivencias singulares, marcas subjetivas, transformaciones en los aprendices en su tránsito por la escuela.

Para concluir (por el momento), y en línea con el epígrafe que elegimos para este apartado, unas últimas reflexiones, sostenidas en los planteos de Massimo Recalcati:

“El buen enseñante no es aquel que niega el valor del saber, quien proclama la puesta a cero, sino quien, mientras lo transmite, sabe mantenerlo parcialmente en suspenso. Este doble tiempo de la dinámica formativa lo encontramos en la vida cotidiana de cada maestro y cada alumno como oscilación entre las necesidades de aplicación, del método, de la obstinación, del esfuerzo y del sacrificio y la posibilidad de erotización del mundo a través del lenguaje, del deseo de conocimiento, del viaje, de la aventura, de ir a otro lugar, mar adentro, lejos, a descubrir otros mundos, hacia lo inédito y aún desconocido” (2016: 138).



Animémonos a la aventura, a ir más lejos, a hacer experiencia para todos, a jugar, a la vivencia que nos abre el juego, a vivenciar jugando...

Bibliografía

Aizencang, N (2005) *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Editorial Manantial, Buenos Aires.

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013) *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas inclusivas*. Manantial, Buenos Aires.

Anijovich, R. (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.

Baquero, R (2012) "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico". En Castorina, A y Carretero, M (Comps). *Desarrollo cognitivo y educación (I)* (pp 61-86) Buenos Aires, Paidós

Bareiro, J (2017) "Dos interpretaciones sobre el jugar y el juego: de Freud a Winnicott, ¿ruptura o continuidad?", en Revista Lúdicamente, Vol.6, N°12 , Buenos Aires.

Calmels, D (2018) *El juego corporal*. Buenos Aires, Paidós.

De Macedo, L (2012) "El desarrollo psicológico del juego y la educación". En Castorina, A. y Carretero, M. (comps) *Desarrollo cognitivo y educación (II)* (pp 145- 167) Buenos Aires, Paidós.

Del Cuento, J (2015) "Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social de desarrollo y vivencia en Vigotsky. En revista Perspectivas en Psicología- Vol 12, N°1. Mayo.

Engestrom, Y (1987) *Learning by expanding: an activity – theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta- Komsultit.

Filidoro, N (2018) "El juego: un lugar sin riesgo" en Filidoro, Calza, Giudice y otros, *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Buenos Aires, Editorial Entre Ideas.

Greco, M, B (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc, Buenos Aires.

Larrosa, J (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.

Maddoni, P. (2009) *Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y posibilidades* Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Director; Ricardo Baquero y Co-directora Dra. Graciela Batallán. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Bs. As.

Nicastro, S (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Pavia, V. (2006) "El juego que interesa" en Pavia (comp.) *Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Noveduc, Buenos Aires.



Recalcati, M (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama, Barcelona.

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

Sarlé, P (2008) “El juego dramático en la escuela infantil”. En *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Siede, I (2013) *La educación política*. Paidós, Buenos Aires.

Terigi, F (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” en Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Jornadas de apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La pampa. 23 de febrero

Winnicott (1971) *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa.

