

APORTES Y DESAFÍOS DE LA LÚDICA Y LA EXPRESIÓN EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES OF PLAY AND EXPRESSION IN VULNERABLE SCHOOL CONTEXTS

Carlos Torrado Lois

Docente, Universidad de la República, Uruguay

ORCID: 0009-0007-4376-3242

RESUMEN

Este artículo se propone contribuir a generar apuntes para sistematizar, entender y profundizar las relaciones entre el “jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2006), la “expresión creativa” (Dinelo, 1989) y la educación emancipadora (Garcés, 2020) en Escuelas Primarias Públicas de contextos de vulneración sociocultural. Pensar “lo lúdico”, “la expresión creativa” y la enseñanza/aprendizaje como Derechos, propone no subordinar o justificar, uno u otro, desde objetivos forzados o ajenos a las características o la importancia que tienen el juego, la creatividad y la educación en sí mismos. Se valora la importancia de estimular el Juego & la Creatividad en los escenarios educativos, y no postergarlos, jugar es tan necesario como el abrigo, los cuidados o la alimentación. Se plantea lo lúdico & la creatividad como Derechos esenciales y se reivindica, su importancia en el Desarrollo, Salud, Ciudadanía, y en la Educación Emancipadora, entre otros aspectos vinculados a la vida comunitaria. Para el desarrollo del artículo, se presenta la experiencia del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión) de la Universidad de la República (Udelar) en las Escuelas Primarias de la zona oeste de Montevideo, con la inserción de estudiantes y docentes universitarios de diversas áreas del conocimiento, en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: Juego; creatividad; infancia; escuela; derechos humano

ABSTRACT

This article aims to contribute to generating notes to systematize, understand and deepen the relationships between “playing in a playful way” (Pavía, 2006), “creative expression” (Dinelo, 1989) and emancipatory education (Garcés, 2020) in Public Primary Schools in contexts of socio-cultural vulnerability. Thinking about “playfulness”, “creative expression” and teaching/learning as Rights, proposes not subordinating or justifying one or the other, from forced or foreign objectives to the characteristics or importance of play, creativity and education in themselves. The importance of stimulating Play & Creativity in educational settings is valued, and not postponing them, playing is as necessary as shelter, care or food. Playfulness & creativity are proposed as essential rights and their importance in Development, Health, Citizenship, and Emancipatory Education, among other aspects linked to community life, is claimed. For the development of the article, the experience of the APEX Program (Learning and Extension) of the University of the Republic (Udelar) in the Primary Schools of the western area of Montevideo is presented, with the insertion of students and university teachers from various areas of the knowledge, in the school space.

KEYWORDS: Play; creativity; childhood; school; human rights.

1. Introducción

«El juego es lo separado inseparable. Irrealiza la realidad, y en este sentido la hace jugar. Inútil por esencia, se convierte en creador, en resorte primordial de civilización al impregnar anímicamente la propia existencia material» (Morillas González, 1990, p. 12-13).

El Programa APEX (Aprendizaje y Extensión) es un proyecto plataforma interdisciplinario e integral de proyección universitaria que desde 1993 busca territorializar los servicios universitarios asociando la enseñanza, asistencia, investigación y extensión. Sus Fines son promover, guiar y articular la territorialización de los servicios universitarios como espacio de educación formal, y contribuir a

enriquecer la calidad de vida de la población, adaptándose a las principales problemáticas y necesidades del territorio. El área de influencia se circunscribe a los límites geográficos del Municipio A, en el oeste del Departamento de Montevideo. El Municipio A es clasificado por la Intendencia de Montevideo como “periferia” de la ciudad, se encuentra al Oeste de Montevideo y según el último Censo de 2011, el Municipio A nuclea aproximadamente 50 barrios, que son habitados por 207.911 personas: 18893 niños y niñas de 0 a 5 años y 30045 de 6 a 14 años. El 23,6% de la población del Municipio son niñeces y adolescencias de entre 0 y 14 años, una de las zonas del país con mayor cantidad porcentual de niñeces y adolescencias (Intendencia de Montevideo, 2013).

A los efectos de esta presentación se expondrá la experiencia de la Unidad Académica Temática (UAT) Ciclos de Vida y Comunidad – Infancias y Adolescencias del Programa APEX, en relación al acompañamiento, sostén y trabajo en red con Escuelas Primarias Públicas en contexto de mayor vulneración sociocultural en el Cerro de Montevideo. Dentro de Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se encuentran los programas: Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.DER) y Escuelas Disfrutables. El primero, busca favorecer la inclusión, acceso y permanencia educativa de niños y niñas, mientras que Escuelas Disfrutables interviene de forma integral con el fin de mejorar el clima institucional fortaleciendo el vínculo escuela-familia-comunidad, estimulando la participación de las familias y potenciando las redes sociales internas y externas del centro escolar, favoreciendo así el aprendizaje de niños y niñas. Las Escuelas a las que se refiere el escrito se encuentran vinculadas a ambos proyectos.

El Cerro de Montevideo es un barrio con tradición de organización social, sindical y con una importante capacidad de resistencia, lucha, conquista de derechos y solidaridad.

Las Escuelas Públicas a las que se refiere la experiencia, son de contextos críticos y varios de los niños y niñas que concurren se encuentran en situación de vulnerabilidad, en situación de riesgo (Castel,

2013). Cabe señalar que la política educativa de Uruguay es de carácter universal y garantiza la educación gratuita desde nivel preescolar hasta el nivel universitario para toda la población.

A partir del trabajo en red con las Escuelas, como estrategia en el diálogo comunitario y construcción colectiva como plantean Viscardi y Alonso (2013), “un trabajo en red, con otros actores e instituciones sociales, puede fortalecer un modelo de integración social que el sistema educativo no puede garantizar por su sola presencia” (p. 105), se identifican algunos de los problemas sociales más relevantes. Estos refieren a pobreza, situaciones de vulnerabilidad, relacionamiento violento entre niños, niñas y adolescentes y con personas adultas, y desafiliación estudiantil como algunos de los problemas sociales visualizados. Estas problemáticas se agudizaron en el transcurso de la emergencia sanitaria entre otras afecciones. Se realiza junto a referentes educativos, una jerarquización dentro de los problemas identificados, y se propone abordar el relacionamiento violento a partir de dispositivos lúdicos, expresivos y participativos.

Desde el diálogo interinstitucional y en red, se planteó un dispositivo en formato de secuencia lúdico-expresiva desarrollado a lo largo del año lectivo, no como un espacio de enseñanza de juegos o de actividades expresivas, sino como espacios de experimentación, exploración y vivencia que como plantea Pavía (2020), tendieran a: diluir los vínculos asimétricos entre personas adultas e infancias o entre pares; establecer relaciones entre jugar-experimentar-aprender-enseñar; pensar el saber como acción-construcción colectiva, ¿comunitaria?; valorar y desarrollar espacios comunitarios, singulares y recíprocos en los que se den procesos de aprendizaje-enseñanza entre pares; así como el ejercicio colectivo de reflexión crítica. Estos territorios que plantea Pavía se encuentran fuertemente vinculado a tres pilares que mencionábamos en el resumen: la educación emancipadora; el “modo lúdico”; la participación y la “expresión creativa” en relación y como Derechos.

Como referencias teóricas, el dispositivo lúdico-expresivo participativo se sustenta en las relaciones entre el “jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2006), la “expresión creativa” (Dinelo, 1989) y la educación emancipadora (Garcés, 2020). Entendiendo el “modo lúdico”, como:

...la manera de participar de un juego, de estar en juego, de vivir como juego con plena conciencia de que se está jugando en la misma sintonía que los demás. En este caso un “¡estamos jugando!” equivale a “actuamos como si”; “no es nada serio”, “lo hacemos de mentiras” (Pavía, 2011).

Siempre resulta necesario referir a la idea de juego, concepto polisémico y polémico. En esta experiencia, se hablará de juego como una “función llena de sentido” (Huizinga, 2000, p. 12), muy lejos de cualquier concepción que vincule al juego con una tarea, una imposición, juego por mandato, un seudo-juego, juego falso o cualquier ejercicio disfrazado de “juego”, se volverá a insistir que “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego (...) el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” (Huizinga, 2000, p. 20).

El modo lúdico es la posibilidad de mutar, transformar, dar sentido, salir de las reglas para crear otras, divertirse, lo imprevisto y lo espontáneo.

El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de “jugar a”. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga (Sarlé et al. 2010, p. 22)

Resulta indispensable, además, hacer referencia a la noción de “expresión creativa” propuesta por Dinello (1989), una idea que dialoga con el “modo lúdico” que menciona Pavía, no sólo en su

dimensión vinculada al “ser sujeto”, sino a la mirada liberadora, autónoma y emancipadora en la que se sostiene, y que pierde su valor intrínseco cuando es utilizada como un medio-herramienta funcional

A través de la expresión creativa es que el individuo aprende a ser sujeto, en ella él se descubre, descubre el mundo y se construye como persona. La expresión es la manifestación de vida del ser, es un aprendizaje del ser sujeto. Siendo esta cualidad del “sujeto que se expresa”, la base de aquella particularidad que esperamos muchos de los adultos: un ser autónomo. (Dinelo, 1989, p. 126)

La idea de “pérdida” a partir de su utilización con otros fines lejanos al juego o a la expresión creativa, nos acerca a lo que expresa Espiga (2013) en relación a “todo lo que el juego va ganando como herramienta lo pierde en tanto juego y todo lo que la herramienta gana en juego lo pierde en herramienta” (p. 17-18).

Cobra especial importancia la noción de participación, presente con un alcance limitado (Cussiánovich, 2010) en los artículos 12, 17 y 31 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el primer tratado internacional de derechos humanos relativo a la infancia, con fuerza jurídica obligatoria, de protección a la infancia en la que se afirma que niños y niñas tiene derecho a desarrollarse “en la máxima medida posible” y reconoce “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”. En cuatro principios generales la Convención plantea: No discriminación; el interés superior del niño; derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; participación con el respeto a las opiniones y los sentimientos de niños y niñas.

Roger Hart (1993) plantea:

Podría decirse que la “participación” en la sociedad comienza desde el momento en que un niño llega al mundo y descubre hasta qué punto es capaz de influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento. (...) los niños descubren en qué medida sus propias voces influyen

en el curso de los acontecimientos en su vida. El grado y la naturaleza de su influencia varía mucho según la cultura o la familia. (p. 5).

Tomaremos la noción de “infancias y juventudes participantes / actantes” propuesta por Criado (1998), como agentes activos, que expresan opiniones y participan en decisiones de su competencia.

Por último, si bien no se desconoce ideas y experiencias emancipadoras vinculadas fuertemente a la participación y las luchas por derechos, en esta oportunidad se hará referencia teórica a la noción de Educación Emancipadora planteada por Garcés (2020).

... la educación como el oficio de transformar lo dado (lo que hay, lo que somos) en una potencia capaz de ir más allá de la obiedad y de la inmediata subordinación. Hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto con otros, los problemas de su propio tiempo. (p. 25)

Si bien, las referencias teóricas se presentan separadas, éstas, como se percibe, se encuentran fuertemente entrelazadas. Pensar el “jugar de un modo lúdico” & “la expresión creativa” & “la participación” & “la educación emancipadora” como Derechos, nos propone no subordinar o justificar, uno u otro, desde objetivos forzados o ajenos a las características o la importancia que tienen cada una de estas nociones en sí mismas.

Se propone el diálogo entre estas nociones, una idea ligada a la otra, sin que una anteceda o preceda a la otra sino que una vuelva a la otra constantemente, ¿para (re)pensarse? ¿para (re)visitarse? ¿para volver a empezar? ¿para no olvidar(se)? ¿un juego?. & *and per se and*, es decir: “y por sí mismo y”, un signo que propone el modo lúdico, ese diálogo. Invita a estimular el Juego & la Creatividad & la Participación & la Emancipación, y no a postergarlos, jugar es tan necesario como el abrigo, los cuidados o la alimentación. Es entonces que sólo podemos plantear el Juego & la Creatividad & la

Participación & la Emancipación como Derechos esenciales y reivindicar, una vez más, su importancia en el Desarrollo, Salud (Torrado, 2014), Ciudadanía, y en la Educación.

1.1. Objetivos

1.1.1 - Objetivo general

Identificar desafíos, tensiones y aportes de los espacios lúdico expresivos en las prácticas de relacionamiento y convivencia en la Escuela.

1.1.2 - Objetivos específicos

Comprender la percepción de la incidencia del juego en las prácticas de relacionamiento y convivencia entre quienes integran la comunidad escolar.

Conocer el sentido y significado que se le atribuyen al juego en Escuelas Primarias.

Establecer espacios de discusión desde la experiencia lúdicas en las prácticas educativas.

2. Materiales y Métodos: una aproximación etnográfica

Se trata de un acercamiento a la investigación etnográfica y de carácter inicial en tanto busca aproximarse a una realidad desde las comprensiones-significaciones de las educadoras de las Escuelas, en la que el énfasis está puesto en aspectos subjetivos. Las técnicas seleccionadas fueron la observación participante, entrevistas etnográficas y revisión documental. La entrevista etnográfica semiestructurada, con preguntas previamente definidas, fue orientada por los objetivos que se han planteado. Otras preguntas se originaron a partir del diálogo directo con las personas informantes, lo que permitió indagar en profundidad. Resulta fundamental, según lo planteado por Restrepo (2018), la confianza entre las personas entrevistadas y el entrevistador; la identificación de entrevistadas claves por sus trayectorias en los espacios educativos; y, sus conocimientos del territorio.

Se trata de un primer acercamiento a la investigación etnográfica donde la entrevista es “considerada como un componente dentro de un proceso de investigación y no se realiza de manera aislada ni

desconectada de un problema de investigación concreto” (Restrepo, 2018, p. 77) y además se ha convertido en un espacio de encuentro horizontal y de intercambio de saberes entre las personas informantes-entrevistadas y quien entrevista. Se empleó la grabación como recurso de apoyo, y se decide la transcrita de forma literal.

El estudio estableció el análisis y la revisión de fuentes bibliográficas de forma de poner en diálogo las percepciones, sentires y pensares de las personas entrevistadas con los marcos teóricos. En este sentido, se propuso entrevistas que permitieran conocer relatos vinculados al contexto comunitario, la percepción de niños y niñas, así como de las actividades lúdico-expresivas desarrolladas por la UAT Ciclos de Vida y Comunidad – Infancias y Adolescencias en las Escuelas.

Las personas entrevistadas, maestras de las Escuelas, fueron incluidas a partir de criterios definidos por la investigación: desempeñar su labor con niños y niñas que han tenido la experiencia con la UAT, e interés y voluntad de querer participar en el estudio.

Hubo una primera instancia con las posibles informantes con el propósito de presentar el estudio, y que pudiesen tomar una decisión informada. Dieron respuesta por medio de un consentimiento informado, el que brindó las garantías correspondientes de los criterios éticos sobre el cuidado de la imagen, confidencialidad de los datos aportados, además del resguardo de identidad, así como la participación voluntaria y como el derecho a retirarse de la investigación.

Así mismo, cabe recordar que el proyecto incluyó la aplicación de una secuencia lúdico-expresiva participativa con niños y niñas de las Escuelas a lo largo de un año lectivo, como espacios de experimentación, exploración y vivencia desde el juego y el ejercicio de Derechos, y que, pudiera contribuir a la mejora de la calidad de los vínculos entre niños y niñas, y con personas adultas.

2. Resultados: tensiones, desafíos y aportes

A partir de la aplicación de una secuencia lúdico-expresiva participativa, de las narrativas de las maestras entrevistadas, y de la observación participante, se abordarán algunas dimensiones de análisis, se distinguirán los aspectos que se consideran de mayor relevancia. Aspectos que han interpelado y puesto en tensión los marcos teóricos desde los que se ha abierto esta indagación.

3.1- Las relaciones con la violencia y el conflicto

Las educadoras relacionan a las infancias con la carencia, el conflicto, como problemáticos y con la falta de hábitos. Estas miradas a niños y niñas y sus contextos vulnerables tienden a incidir en la presencia o ausencia del modo lúdico y la expresión creativa en la Escuela con el fin de evitar el conflicto. En este sentido, Villa et al. (2020), plantean:

Un conflicto no es otra cosa que un enfrentamiento o choque entre dos personas por tener diferentes interpretaciones sobre una misma realidad, por lo que no es ni bueno ni malo en sí mismo. Aquello que lo convierte en un inconveniente es cómo reaccionamos ante él. (p. 130)

No se asume con naturalidad el conflicto en el juego y en prácticas de relacionamiento y convivencia, se lo oculta o se lo disfraza de “falta de hábitos” con la pretensión de hacerlo “desaparecer” por la simple creencia que lo asocia a la violencia.

La mayoría, no todos, pero la mayoría tiene sus necesidades básicas no satisfechas, son chicos que a veces les falta comida, les falta vestimenta. (E2)

Son niños que tienen características especiales, la Escuela es de contexto crítico, les cuesta muchas cosas sobre todo lo más preocupante para las maestras son las rutinas, los hábitos, cuando hablamos de hábitos hablamos de hábitos de aprendizaje. (E1)

Con los talleres lúdico-expresivos de APEX lo que más nos interesa son los hábitos de juego, les faltan hábitos de juego y les cuesta jugar, les cuesta enganchar rutinas de juego o aparece el conflicto, no se tienen mucha fe para muchas cosas, no son emprendedores, no porque no lo sean sino porque hay una falta de confianza en si mismos. (E2)

Si bien el territorio presenta una realidad compleja, se encuentra una clara visión adultocéntrica frente a niños, niñas y adolescentes y se percibe la violencia como forma de solucionar los problemas, naturalizada en el ámbito familiar, escolar y barrial.

Uno habla con ellos y todos tienen a alguien en la cárcel, todos han ido alguna vez a ver a alguien y lo toman como normal, un día vienen y dicen “che fulano, cayó mengano” “¿y qué pasó?” “se equivocó”, se toma así. (E3)

El patio representa la violencia con la que ellos..., ellos juegan al “cacheo”, a pegarse, o juegan al “muelita”, ese “juego” que te tenés que estar tocándote una muela, sino te reventaron. Tiene sus altas y sus bajas pero no lo erradicamos, claro, es mucho lo de afuera. Que lo de afuera es pequeño, es el barrio, pero claro es lo que vos escuchás, vos estás viendo una película y escuchás la violencia de tu barrio, fuera de tu casa. Lo tomás como algo normal, todavía nos falta que ellos lo trasladen, lo interioricen. (E1)

Siguiendo a Villa, evitar u ocultar el conflicto hace perder la oportunidad de búsqueda de acuerdos desde el propio modo lúdico,

(...) Si los jugadores son capaces de resolverlos, existe la posibilidad de aumentar su confianza en la relación, con la seguridad que provoca saber que esa relación puede sobrevivir a los desacuerdos y a los diferentes desafíos que se pueden presentar (p. 130).

3.2- El lugar secundario y utilitario del modo lúdico y la expresión creativa

En las entrevistas se evidencia la falta de espacios lúdicos y creativos en la Escuela. Construir y sostener espacios lúdico-expresivos participativos en el contexto escolar que no responda a objetivos lejanos al modo lúdico y la expresión creativa, se plantea como un desafío. Se plantea de alguna forma, repensar un rol adulto que habilite espacios lúdicos con un valor en sí mismo.

En 5to año hay demasiadas exigencias que uno tiene que cumplir y uno se apabulla con todo eso y a veces nos olvidamos un poco. Igualmente te diría que hacemos un esfuerzo las maestras, con este taller estamos contentísimas las maestras porque es el momento que tenemos para poder desplegar todo eso y después nos quedamos tranquilas las maestras y podemos seguir con nuestro trabajo y cumplir con todo el programa, pero en realidad cuesta un poquito, cuesta desde lo técnico. (E2)

Acá en la Escuela, es solo el patio, así, de tierra, no hay mucho para el juego, hicimos hace dos años juegos de rayuela, de caja, a ellos les gusta mucho pero no tienen la constancia, no tienen la atención, enseguida viene la “trampa”, cuando se equivocó, no empieza de nuevo, tiran el tablero, tiran todo “la culpa es tuya” “arrancá” “te vas”. Hace años que estamos en eso, pero es muy difícil, la frustración es terrible, ellos vienen luchando, que los pañales, la mema, que la comida, “que mi hermano no me saque”, es muy difícil. (E4)

Y espacios como barrio, yo te podría decir que hay muchos y no hay ninguno, (...) hay cosas, pero no van. (E1)

3.3- Prácticas condescendientes del juego

El juego en la Escuela plantea algunas tensiones vinculadas al rol de las personas adultas que guían la experiencia lúdica-expresiva a partir de objetivos y aprendizajes de contenidos curriculares o de técnicas. Si el modo lúdico se encuentra más cercano de la idea de libertad que de obediencia, “¿Cómo puede ser que la libertad sea una forma de obediencia?” se pregunta Marina Garcés en relación al pensamiento libre y la autonomía.

(...) tenemos una profesora de plástica que ha trabajado con ellos, pero se centra más en técnicas de dibujo y como que no hay mucha libertad de expresión para ellos. (E2)

Es un espacio bastante restringido, este año particularmente no tenemos espacio, hablando en si mismo de las competencias que tenemos con el programa, está muy cargado este año así que en realidad las actividades expresivas están quedando relegadas. (E1)

Proponemos juegos antiguos que no queremos que se pierdan, que son parte de nuestras tradiciones, como las rondas, las danzas y vamos trabajando otros contenidos y aprendizajes como el lenguaje. (E4).

Por el contrario, Tonucci (2012), advierte:

Los niños necesitan jugar con otros niños y sin control directo del adulto. Sólo así podrán vivir las experiencias fundamentales de la aventura, del descubrimiento, del asombro, de la sorpresa, del obstáculo y del riesgo. Si está presente un adulto, estas experiencias son imposibles. No porque los adultos no sean buenos educadores, sino precisamente porque son adultos y porque su misión es la de tutelar a los niños, proporcionarles ayuda y respuestas (p. 110).

3.4- Valoración de las actividades lúdico-expresivas

Si bien a lo largo de las entrevistas se vislumbra una valoración de las actividades lúdico-expresivas en la Escuela, la participación de niños y niñas en el juego se asume desde una forma dirigida y guiada por personas adultas. Entonces cabe preguntarse, cuando la Escuela plantea juegos, ¿realmente se está jugando? ¿en las planificaciones lúdico-expresivas hay objetivos ocultos que alejan al juego?

el juego contribuye (...), a ellos les cuesta jugar, no tienen hábitos de juego. Que haya un espacio que ellos puedan desarrollar semanalmente, colabora, porque ni siquiera en la casa se los favorece, son niños que en la casa no juegan, los padres no juegan con ellos, tienen responsabilidades de adultos a veces muy antes, son muy precoces a veces en ese sentido y pierden, carecen de eso. Y en la cuadra no se juega. (E2)

este es un grupo bastante integrado, se puede decir que, las actividades de respetar al otro, respetar el cuerpo del otro está presente en todos los juegos, yo creo que ahí sí, los integra bastante. Lo mejor y lo que una maestra quiere es que termine siendo un grupo unido y que hayan códigos propios del grupo, que los sepan crear. (E1)

es el rato en el que ellos son niños, es el rato que ellos no tienen una responsabilidad fuerte, que cuidar a los hermanos, que cuidar la comida, que si viene fulano el hermano mayor no te robe más nada, mirá que la tensión es constante. Yo creo que no sabemos ni la mitad. (E4)

4.- Discusiones

*«Toda escritura anterior, remota o lejana,
secreta, íntima o pública, debería
someterse al ejercicio de la reescritura.
Todo fragmento leído, asequible o
imposible, al de la relectura. Todo
pensamiento cristalizado será devuelto a
su cristal y a resquebrajarse una y mil
veces. Toda certeza, una particular forma
de agravio. Toda duda: saber que aún
estamos vivos».*

(Carlos Skliar, 2020, p. 9).

Retomando los objetivos planteados, Viscardi (2013) sostiene que en la Escuela es dónde se dan prácticas de relacionamiento y convivencia y no es exclusivamente un espacio de transmisión de contenidos curriculares, según la autora,

(...) una de las necesidades más importantes de toda persona, (...) es la de sentirse integrada (...) ser escuchada, y (...) formar parte de un grupo (...) se refiere al hecho de sentirse "parte de", en tanto se instala como necesidad. (p. 53).

La Escuela es el lugar de la relación, del encuentro. El juego propicia el encuentro, la relación, la diversión como búsqueda de otros sentidos, otras versiones, y como espacio de ejercicio de derechos, y de aprendizajes en situaciones lúdicas y creativas.

El proyecto ha “resquebrajado” los espacios del saber para proponer nuevas y eternas preguntas: sabemos juegos, pero, ¿sabemos del juego? ¿Jugar es transitar los “límites borrosos” (Wittgenstein, 2008) del propio juego? Cuando se plantean juegos, ¿realmente se está jugando? ¿Qué es estar jugando? ¿Juego como herramienta o contenido en la Escuela? ¿Cuánto hay de condescendencia en los juegos o el jugar a partir de la propuesta de personas adultas? ¿Qué queda de los acuerdos que se dan en las situaciones lúdicas? ¿Son trasladados a la convivencia, al estar entre otros?

Lo que parece estar claro es la necesidad del juego en el espacio escolar, no sólo para ejercer su derecho, ponerlo en práctica, sino incluso, desde sus propios “límites borrosos” (Wittgenstein, 2008, p. 119), para el encuentro con los aprendizajes y el saber y en los acuerdos que permitan que el otro siga siendo otro.

Puede decirse que el concepto de “juego” es un concepto de bordes borrosos. —“¿Pero es un concepto borroso en absoluto un concepto?” —¿Es una fotografía difusa en absoluto una figura de una persona? Sí; ¿puede siempre reemplazarse con ventaja una figura difusa por una nítida? ¿No es a menudo la difusa lo que justamente necesitamos? (Wittgenstein, 2008, p. 91).

La experiencia exige una revisión de las implicaciones y afectaciones que marcan las miradas a niños y niñas de un contexto particular, de la Escuela y de sus relaciones con el afuera. Algo ajeno a la Escuela como el “jugar en modo lúdico” y la presencia de actores universitarios en el espacio escolar,

de alguna forma un ser y estar con y entre otras/os también plantean tensiones en la convivencia escolar.

Se trata de una experiencia singular e irrepetible, en el sentido haberse constituido como recorridos y preguntas que abren paso a nuevos caminos, experiencias y preguntas que obligan necesariamente a visitar, y someter al ejercicio de relectura y reescritura. Cualquier pretensión de construcción de conocimiento o saber definitivo podría estropear la propia experiencia y tender a estereotipaciones, generalizaciones o afectaciones erróneas.

El territorio y el espacio escolar se presenta como una realidad compleja e irreductible a una sola área del conocimiento, expone directamente al no saber, esa ignorancia que “está llena de otros saberes y otras formas de vida posibles” (Garcés, 2020, p. 105). Toda experiencia universitaria en territorio inquieta, impacta, desestabiliza e interpela.

Referencias bibliográficas

- Castel, R. (2013). Problemas del riesgo y sentimiento de inseguridad. En: Castel, R.; Kessler, G.; Merklen, D. y Murad. N. Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires, Paidós. pp. 33-43.
- Criado, M. (1998). Producir la Juventud, crítica de la sociología de la juventud; Ediciones Istmo; Madrid; 1998.
- Cussiánovich, A. (2021). Protagonismo, participación y ciudadanía como componentes de la educación y ejercicio de derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Dinelo, R. (2021). Expresión lúdico creativa. Montevideo: Norman.
- Espiga, H. (2013). Encastres. Propuestas para una escuela en juego. Recreación. Montevideo: ANEP.
- Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Barcelona: Galaxia Gutenberg 2020.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: UNICEF - Gente Nueva.
- Huizinga, J. (2021). Homo Ludens. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Intendencia de Montevideo (Uruguay), Unidad de Estadística y gestión estratégica (2013). *Informe Censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana*. Recuperado de http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf
- Morillas González, Carlos (1990). «Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego». *Enrahonar*, 16, 11-39.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas. *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: noeduc.
- Pavía, V. (2011). Artículo Editorial en *Revista "Acción Motriz"* N° 7 diciembre 2011.

- Pavía, V. (2021). Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Restrepo, E. (2018). Etnografía. Alcances, técnicas y éticas. 2.a ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Facultad de Ciencias Sociales.
- Sarlé, P., Rodríguez, I., & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Fundamentos y Reflexiones en torno a la Enseñanza. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Skliar, C. (2020). Mientras respiramos (en la incertidumbre). Buenos Aires: Noveduc. Rodríguez
- Tonucci, F. (2012). Peligro, niños. Barcelona: Graó.
- Torrado, C.; Di Landro, G. (2014). “Jugar, lo que se entrevé, lo que se vislumbra”, en “It, salud comunitaria y sociedad” (Revista Científica) Volumen 3 nro. 3, setiembre 2014. pág. 127-140.
- 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). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2020). Gramática(s) de la convivencia. Montevideo: ANEP.
- Wittgenstein, L. (2008). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Torrado Lois, Carlos. (2025), Aportes y desafíos de la lúdica y la expresión en los contextos escolares vulnerables, En: <http://quadernsanimacio.net> n° 41, Enero 2025; ISSN: 1698-4404