

ABRAMOS LAS PUERTAS PARA IR A JUGAR

apuntes sobre juego, sociedad,
escuela y aprendizaje

AUTOR: Gerardo Jelin

gejelin@gmail.com

Publicado en edición de autor en Agosto de 2013

ISBN:978-987-29149-0-5

1. Investigación Educativa. 2. Juegos. 3. Educación. I. Título
CDD 370.07

*A Jorge, Liliana, Julia,
Florencia, Micaela, Cielo, Juan Martín y Ana
(por orden de aparición en la vida),
porque iluminan la mía y la hacen mejor.*

ÍNDICE

A la una, a las dos y a las... ..	Pág.	4
A modo de introducción		
Encuentro 1.....	Pág.	7
Punto y coma, el que se escondió se embroma		
Estableciendo las reglas de juego		
Encuentro 2.....	Pág.	18
¡A jugar con las ideas!		
Análisis de dos posturas teóricas sobre el juego		
Encuentro 3.....	Pág.	28
¡Hola! ¡Hola! ¿Hay alguien allí?		
Juego y comunicación		
Encuentro 4.....	Pág.	38
Juguemos en el bosque ahora que el lobo no está		
Juego y metodología		
Encuentro 5.....	Pág.	52
Juego y Tiempo		
¿Tiempo libre? ¿Tiempo ocupado?		
Encuentro 6.....	Pág.	58
Juego y creatividad		
Encuentro 7.....	Pág.	66
Había una vez...		
Juego y aprendizaje		
Encuentro 8.....	Pág.	79
¡A desalambrar, a desalambrar!		
Una táctica posible		
Encuentro 9.....	Pág.	86
En búsqueda del tiempo perdido		
Encuentro 10.....	Pág.	96
Hasta pronto		
Apéndice.....	Pág.	100
Experiencia en una escuela de recuperación		
Anexo a modo de prólogo y epílogo.....	Pág.	111
Escrito por Graciela Scheines		
Bibliografía.....	Pág.	113

“No acepten lo habitual como cosa natural
pues en tiempo de desorden,
de confusión organizada,
de arbitrariedad conciente,
de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer natural,
nada debe parecer imposible de cambiar”.

Frase atribuida a *Bertolt Brecht*

A LA UNA, A LAS DOS Y A LAS...

A modo de introducción

Antes de que abran la puerta, quiero contarles lo que este libro no es y lo que sí trata de ser.

No es un libro de actividades. Tampoco un manual de instrucciones. Quiero decir que no hallarán recetas ni recursos prefabricados para utilizar en momentos determinados.

Sí recibirán una invitación a que exploremos los espacios que nos separan pero que también nos acercan; a que nos peleemos y nos amiguemos; a que nos conozcamos y nos reconozcamos. A que juguemos, a que nos juguemos.

Porque es un libro que trata de hablar del juego; un libro que desea ser un juego: caótico, vital, desorbitado. Un lugar de encuentro entre sus experiencias y las mías, entre sus vidas y la mía; lugar en el que podamos, juntos, deconstruir y reconstruir significados y significantes, para encontrarnos, desencontrarnos y reencontrarnos con la emoción del descubrimiento, de la aventura. Porque el juego no es otra técnica didáctica, es una actitud básica humana.

En este libro intento recuperar “aquello” personal que hizo que eligiéramos una carrera que nos colocaba al servicio de la gente durante un montón de horas de nuestra vida. No estoy hablando de sacerdocios, ni de ser segundas madres o padres, ni simpáticas maestras o profesores omnicomprensivos de series televisivas. Hablo de defender el propio proyecto de vida, dentro del cual está la dignidad personal y profesional de la carrera elegida. Tenemos que arriesgarnos al encuentro; a que, a pesar de las diferencias, podamos elaborar un código común y reglas de juego que podamos compartir, pues de lo contrario no habrá esperanza para nosotros ni para nuestros alumnos.

El movimiento de la escuela nueva en nuestro país fue animado por personalidades como el maestro Luis F. Iglesias, las hermanas Cossettini, la profesora María Hortensia Lacau, y tantos y tantos otros. Quiero expresar el espíritu que los animó, así como anima a los innumerables educadores e investigadores anónimos y a muchas personas que ven en la educación el ayudar a las personas a poder tener sus propias ideas sobre el mundo y llevarlas a cabo. Es necesario volver a colocar a la persona en el centro del debate, pero la persona en situación con otros y junto a otros. Es necesario rescatar la transformación como actitud social opuesta a la acomodación.

Este libro surgió de una aventura compartida con varios cientos de colegas en muchos lugares del país, en talleres, en jornadas, en encuentros y desencuentros, en coincidencias y disentimientos. Jugando, evocando nuestra niñez, mirándonos en el espejo de nuestro propio proceso educativo. Recordando juntos lo que sentíamos, pensábamos y vivíamos en las horas de nuestras escuelas, cuando estábamos del otro lado del mostrador.

Me pregunté si sería posible reproducir un proceso de aprendizaje que se realiza en grupo, interaccionando cara a cara, con una circulación incesante de la información, en una ida y vuelta riquísima de ideas y de experiencias vitales, y en cuyo transcurso se producen continuas adaptaciones y readaptaciones, a

otro tipo de relación, mediatizada por el libro, y ahora también por Internet, en el que mi discurso como parte de un polílogo se transforma en un monólogo. Este libro también es mi respuesta y espero haberme acercado a ese objetivo.

Así nació: para poner a prueba lo que creemos, soñamos y hacemos. Fue escrito en el contacto real y directo con nuestros alumnos en escuelas, clubes, colonias; en cursos de capacitación, con la formación de líderes y de jóvenes, despertando vocaciones docentes, vocaciones de servicio, durante más de 30 años. Nació como otra aventura, como un comienzo de camino, como otro pedazo de vida a compartir y que no se agota ni se termina aquí, pues la vida, igual que todo proceso educativo, no es un llegar, sino un transcurrir y lo realmente importante está en el camino.

En el momento de comenzar un curso nuevo, siempre me pregunto cómo será ese grupo, cuáles serán sus expectativas, si tendrán buena onda y disposición. Ahora, al empezar a caminar juntos por estas páginas, también se me ocurren las mismas preguntas. Por ello, creo necesario presentarnos. Es más grato recorrer los caminos acompañados por aquellos que conocemos. Al presentarnos, ya hemos iniciado este proceso de conocimiento y, en el camino, podremos profundizarlo.

Esto deseo.

Así que respiro hondo y...

- Hola, ¿qué tal? Mi nombre es Gerardo Jelin. Soy hombre, con panza y barba. Hace un tiempo que uso anteojos para leer. Soy papá de tres hijos y abuelo de cinco nietos. Trabajé casi treinta y cinco años en educación especial, no formal (campamentos, colonias, etc.) y capacitación de adultos. Creé y dicté cursos para docentes de Juego, de Títeres y de Narración y creación de juegos en diferentes lugares del país.

No sé sus nombres ni sus características particulares. Pero los imagino como personas curiosas, con ganas de saber, crecer y mejorar. Los deseo sinceramente preocupados por sus vidas y profesión, tratando de ser coherente con ustedes mismos.

Me alegra conocer personas así, y compartir este tiempo es estimulante. Y debo agradecerles, pues el que haya personas interesadas en el juego en un mundo que parece inclinarse a cosas “serias” e “importantes”, y en el que algunos valores como la vida humana carecen cada vez más de importancia, me ayuda a sentir y encarar el vivir con más optimismo y entusiasmo.

No sé cuáles son sus expectativas con respecto a estos encuentros. No creoni quiero que este libro pueda satisfacer todas. Les sugiero que las escriban en la hoja en blanco que está al final de esta introducción, titulada “EXPECTATIVAS”, para que, al terminar de leer, puedan evaluar este proceso. En realidad, no aspiro a establecer certidumbres, sino a despertar interrogantes.

Cada encuentro comienza con una puerta, y al finalizar encontrarán una hoja en blanco para que puedan anotar sus coincidencias, disidencias, encuentros o desencuentros. Para que puedan reescribir o co-escribir este texto para construir también sus itinerarios. El propósito es que el libro final sea de ustedes, un juego que se realizará si es posible que se establezca el vínculo entre nosotros y con el libro.

Mi deseo es que entren a este libro sin prejuicios, abiertos a las cosas que encontrarán en el camino. Mi objetivo no es convencerlos, sino compartir con ustedes lo que para mí es, todos los días, nuevo y maravilloso... ¡Dale, juguemos! **Espero tus comentarios, cuestionamientos y el intercambio de información en : gejelin@gmail.com**

EXPECTATIVAS:

¡PUNTO Y COMA, EL QUE SE ESCONDIÓ SE EMBROMA!..

Estableciendo las reglas de juego

Todas las personas saben algo acerca del juego, tienen una idea sobre él, conocen alguna teoría, han leído algún libro, algún apunte y, como todas las personas, han jugado.

En este encuentro trataremos de comenzar a establecer ese necesario código común e intentaremos, si es posible, definir el concepto JUEGO para reconocerlo en nuestra vida profesional y personal.

Para poder ponernos de acuerdo, necesitamos que puedan expresar todo lo que saben de juego. Les servirá como referencia propia para comparar y analizar las ideas que están expuestas más adelante. Para ello les proponemos el primer desafío, que pueden resolver en el espacio siguiente (puede ser en hoja aparte), recurriendo a sus saberes previos:

Espacio para jugar

- 1- Describan cuáles son las características del juego.
- 2- Elaboren y escriban una definición de juego,
- 3- Indiquen la relación que hay entre juego y aprendizaje.

Cómo habrán percibido, la propuesta tiene varios niveles de aproximación al concepto "Juego". Partimos desde notar y anotar lo que aparece desde la experiencia y la sensación, lo que sentimos al jugar. Luego intentamos aplicar esas primeras percepciones para llegar a la abstracción y a la definición que nos permita su recorte como objeto de estudio y sujeto de aplicación. Y una vez hecho esto, el tercer punto nos ayuda a reflexionar sobre la relación entre juego y aprendizaje; esto implica poder decidir si es recurso, si es un

intermedio entre las clases del aula, si es un contenido o un accesorio a la currícula, entre otras muchas posibilidades.

A pesar de que son muchísimas las potenciales respuestas al desafío propuesto, nuestra experiencia de los talleres nos ha mostrado que es posible encontrar y extraer notas generales que nos servirán para nuestra labor y creo que es muy posible que encuentren algunas de sus definiciones en lo que sigue:

Las descripciones más usuales de las características del juego, son:

- unas que responden a valores y posibilidades que tiene y mantiene el juego, tales como que el mismo es libertad, creatividad, movimiento, comunicación, encuentro, placer, alegría, crecimiento, aprendizaje, compartir, comprender, cooperar, que puede abarcar múltiples áreas de la personalidad, que se juega por jugar, que el juego por mandato no es juego, que tiene reglas.
- algunas otras que responden a la oportunidad (el momento, el espacio, los participantes, los materiales disponibles) en que se realiza la actividad. Por ejemplo, que se puede hacer en cualquier edad, que puede ser al aire libre o en un local, que puede ser con o sin materiales o que puede ser individual o en equipos.

¿Pudimos definir?

Habrán percibido que aparece como muy dificultoso hacer una definición de juego, identificar sus componentes, recortarlo y precisar sus límites. En la mayoría de los textos que tratan el tema en múltiples disciplinas no hay tampoco una precisión de lo que es Juego. Se describen actividades y se discute su utilidad o función en el crecimiento, en el aprendizaje, en la sustitución de ansiedades, en el desarrollo físico, mental o espiritual, en la vida social. Por lo general, en la literatura dirigida a docentes se hace una enumeración de cualidades como las escritas antes, más algunos elementos tomados del libro de J. Huizinga, *Homo Ludens*¹, del cual nos ocuparemos en el próximo encuentro.

Esta afirmación puede ser objeto de discusión y dar lugar a opiniones contrapuestas. Por ejemplo, se podría cuestionar la necesidad de definir al juego y argumentar que lo escrito y dicho es suficiente como para utilizarlo en actividades grupales, en la escuela y otros ámbitos. Pero nuestra experiencia en el vínculo con grupos de diferentes edades y condiciones sociales, en situaciones de aprendizaje y de recreación, nos ha suscitado inquietudes e interrogantes que no pudimos satisfacer hasta haber incorporado estudios e investigaciones de diferentes campos y realizado una síntesis personal.

En nuestra cultura e idioma denominamos juego a muy diversas actividades: deportes, juegos de tablero, de naipes, de actividad física, de seducción y erotismo, apostar a loterías surtidas, concurrir al casino. A casi todas las actividades de la infancia, excepto estudiar o trabajar, se las llama juegos.

También hay juegos perversos; por ejemplo en el tango “Mano a Mano”, el hombre acusa a la mujer de jugar con el amor, con el dinero, con su corazón, “como juega el gato maula con el mísero ratón”... Se podrá argüir que es solo

¹ HUIZINGA, Johan; *Homo Ludens* – Madrid, Alianza Editorial, 1980

una metáfora y es cierto; ¿pero por qué a esa metáfora la comprendemos todos y compartimos el sentimiento de crueldad y sadismo que explicita? ¿Qué pensamos, que sentimos que es el juego? No siempre podemos aceptar ni reconocer la existencia de juegos humanos que son crueles, sanguinarios, perversos, retorcidos, ruines. Y que hay personas que sienten placer, libertad, alegría, cooperación, etc. en juegos así. La explicitación de estos juegos y la disposición de los jugadores se ha realizado minuciosamente en los libros del Marqués de Sade y de Sader-Masoch. ¿Y podemos considerarlas juegos independientemente de la catadura moral que les asignemos?

¿Cuál es el criterio para dividir las actividades en juego y otra cosa? ¿Por qué hacer un crucigrama en una clase escolar puede ser juego y hacer análisis gramatical no? Como a ustedes, se nos ocurren muchísimos ejemplos. Entonces nos repreguntamos: ¿cuál es la línea que define que algo es juego y algo no lo es?

Las fuerzas militares organizan y preparan sus batallas mediante los llamados “juegos de guerra”. Pero, ¿es un juego la guerra? Huizinga se pregunta si también lo es para los atacados, para aquellos que luchan por su derecho y su libertad.

Desde nuestra perspectiva, intentamos trazar una frontera dinámica ya que no está ceñida ni al tipo ni a la forma ni al contenido ni a la función de la actividad. Tampoco haremos una clasificación por alguna característica ni una valoración moral o social. Pero aplicaremos esta definición que damos para un análisis y cuestionamiento del sistema educativo y de lugares comunes fuertemente arraigados en el mismo sistema. Nuestra postulación es que el juego se define por la calidad del vínculo que une a los jugadores entre sí y con la actividad, ya que el juego se realiza si los jugadores están involucrados entre si y con la actividad.

Las características del juego que hemos incluido en nuestro primer encuentro pueden también ser notas distintivas de muchas actividades. Por ejemplo: cocinar puede ser placer, creatividad, alegría, comunicación, se puede realizar en cualquier edad... Leer, caminar, mirar, hacer el amor, estudiar, etcétera, etcétera... Hay personas para las cuales el dolor significa placer, plenitud... Todas las actividades humanas pueden tener estas propiedades. Solo la concepción del hombre y sus tiempos y espacios como escindidos, divididos y separados explica que las distingamos en relación a las actividades llamadas juego. Una actividad en la que los participantes no se pueden involucrar es “no juego”. Es por ello que afirmamos que cualquier actividad puede ser juego o no juego. Y las personas eligen el juego que quieren jugar.

Donald Winnicott, en su luminoso libro *Realidad y Juego*², llama “*espacio potencial*” a ese lugar de encuentro en los vínculos personales, espacio privilegiado de articulación, de comunicación, de juego. Escribiendo sobre su profesión formula una tesis que puede ser aplicada a nuestro tema, ya que en la misma postula que “*la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo*”.

² WINNICOTT, Donald; *Realidad y Juego* - - Barcelona, Gedisa, 2006

Aparecen el espacio, la articulación, el movimiento, el crecimiento y todo lo que apuntamos como características del juego. También nos encontramos aquí con la idea de que no siempre es posible jugar. Es una invitación al desarrollo de este concepto. Sabemos que hay juego porque también sabemos que puede haber “no juego”. Y esto hace posible que podamos distinguir una situación de otra y reconocer al juego como objeto posible de análisis y como sujeto de aplicación.

Coincidimos con Winnicott cuando afirma que *“el juego es lo universal y lo natural, corresponde a la salud y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida... Siempre se desarrolla en el límite teórico entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva”*³

Martín Buber⁴ llamará “entre” al mismo espacio y nos dirá que si no nos encontramos como personas en ese espacio “entre” nosotros, no habrá esperanzas para la humanidad. Está advirtiéndonos que si no podemos llenar ese espacio con juego, la humanidad no crecerá como tal y seguiremos sumando desencuentros, desconciertos, desaciertos... amontonando y acumulando deshumanización. Pero, ¿cuáles juegos?

Lo opuesto al juego no es “lo serio”. El juego puede ser y es de una seriedad extrema. La sociedad nos hace creer que lo formal o lo protocolar es lo serio: vestirse de determinada manera, vivir de determinada manera, participar de las ceremonias formales. No existe nada como “lo serio”. Lo que existe como opuesto al juego es el “no juego”, lo que no es juego. Es la incapacidad y la obscenidad del jugar. Cuando la actividad es ejecutada reduciendo, presionando y obligando a otras personas a participar de la misma sin adhesión, falseando su condición de jugadores, se produce la obscenidad del juego, el “no juego”. O cuando no hay fantasía, sino compulsión instalando el vacío.⁵

Nuestro trabajo cotidiano, más allá de ocasionales fastidios y cansancios, puede ser motivo de crecimiento, placer y juego. Si nuestro trabajo no tiene esas posibilidades, el juego no se realiza, siempre quedará una insatisfacción que no se puede remediar ni llenar con cosas. Siempre existirá la posibilidad de utilizar los recursos del cinismo, el disimulo, el poder o la sustitución de satisfacciones (el juego de enmascarnos y negarnos).

³ Op. citada

⁴ BUBER, Martin; *¿Qué es el hombre?* – Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1990

⁵ J. Huizinga, afirma que es una fácil generalización llamar a todo “juego”. Coincide así con Winnicott y con nuestra orientación porque también existe lo opuesto, lo “no juego”, lo obsceno. Huizinga diferencia al juego del “no juego” apelando a la conciencia moral individual y social. Nosotros llamamos obscenidad del juego a todas las actitudes, actividades y sistemas sociales que dejan “fuera del juego” a la mayoría de la humanidad. O cuando extienden su juego a personas, lugares y situaciones que no son libres de participar. Que la fortuna de una persona sea equivalente al producto bruto de varios países es obsceno, que haya hambre es obsceno; el afán de lucro o de poder y la codicia son obscenos. Que la muerte de centenares de miles de personas sea denominado “daño colateral” es obsceno. La discriminación de cualquier tipo. Los fundamentalismos de cualquier índole, la literalidad. La tortura,.. Todo esto es no juego. Curiosas paradojas de la moral. Se puede llamar obsceno a un desnudo y a palabras de uso cotidiano, pero utilizamos guerra, hambre, miseria, asesinato, sin pudor. En los diarios no se coloca la foto de una pareja haciendo el amor, pero si la de un soldado matando.

Más allá de las teorías, ¿osaremos preguntarnos por qué no nos es posible ni ver ni vivir a la vida como un juego, como una relación comprometida, como un todo?

Nuestra respuesta es porque hay un interés social manifiesto de no facilitar la completud de la vida para que existan siempre la insatisfacción y el anhelo irrealizable. ¿Cómo? A través de las estructuras sociales de poder, las formas de distribución económica, la educación, la publicidad, la desinformación mediática, la religión sectaria y fundamentalista, se reemplaza al legítimo deseo de crecer, a la potencia de las preguntas que guían desde siempre al ser humano, a la ambición de ser por la de tener. El corazón del hombre se inclina a esta seducción del poder y facilita así su propia dominación, ya que el que no puede completar el juego es más predecible, más manipulable y el control se ejerce sin dificultad. Solo aquel que se vincula (se relaciona y compromete) con la vida, con su vida, está jugando y por ello es capaz de cambiar al mundo.

Tomaremos para nuestro tema, “juego y aprendizaje”, y en particular para el aprendizaje que se hace en la escuela, las características anotadas como tarea de encuadre por ustedes.

Definición propuesta

Haremos una primera aproximación a una definición del término Juego. Son juegos aquellas actividades en las que están presentes tres elementos: actividad, vínculo y jugadores. ¿Y cómo describir este vínculo? Agregaremos algunas nociones que no siempre están presentes ni se toman en cuenta cuando de juego se habla.

En el prólogo que Graciela Scheines escribió para este libro, afirma que *“jugar es fundar un orden. No hay juego sin reglas, aunque éstas sean implícitas y no explícitas o aparezcan bajo la forma de convenciones lúdicas. Pero si el orden es inherente al juego, solo se juega después de provocar el caos o instalar el vacío. Es necesario interrumpir el orden preestablecido, destruirlo transitoriamente –o salir afuera- para poder plantar los propios juegos. solo a partir de esa plenitud en que las cosas y las personas se vacían de sus significados acostumbrados (convencionales) y están ahí, amontonadas y disponibles, es posible jugar.”*⁶

Podemos decir que en el juego hay dos momentos igualmente importantes que se suceden uno al otro: la instauración del caos y la fundación de un nuevo orden. Si este nuevo escenario es dinámico, flexible, participativo, que permite y alienta a que las cosas y las personas se carguen de nuevos significados y funciones y se conecten entre ellas de maneras inéditas, podemos decir que es juego. Cuando es la orden lo que prima, cuando se obliga a las personas a añadirse a una actividad, podemos afirmar que es no juego, que es la

⁶ Graciela Scheines falleció en el año 2001. Unos años antes de su muerte, sin conocerla más que por sus libros, busqué su teléfono en la guía y le pedí que prologara el primer original de este libro. Tuvimos fuertes coincidencias en muchos aspectos teóricos y también disidencias, y reconozco en ella a una estudiosa del tema “juego” en la Argentina. Mi respeto por su trabajo me llevó a solicitarle que lo leyera y le escribiera un prólogo. Muchas circunstancias de vida hicieron que pospusiéramos la publicación. Pero deseo destacar la generosa actitud de Graciela, quien cordialmente, sin conocerme, sin condiciones, aceptó leerlo y escribió un “A modo de prólogo” que quise incorporar en un anexo como agradecimiento a su actitud de vida y homenaje a su trayectoria intelectual y por qué, sin dudas, su presencia en el libro, enriquece mi presentación.

obscenidad del juego. Como ya mencioné, en el capitalismo globalizado los roles se distribuyen desde un centro único y los jugadores son forzados a participar de un juego en el cual las reglas están ocultas por palabrerío “técnico”, u oscurecidas por intereses e ideologías. Es el ejemplo más claro y general del “no juego”, de la obscenidad.

El espacio de juego

Dos o más elementos que se relacionan o se unen en una disposición particular con un fin, crean o generan una realidad superior a ellos, que los contiene y que es más, cualitativamente, que la simple suma de los elementos involucrados y enriquece todas sus posibilidades. Esta descripción se ajusta a los grupos humanos, de objetos y colecciones, y a toda circunstancia en que por lo menos dos componentes se relacionen.

Por ejemplo, en las palancas y articulaciones corporales o en las bisagras de puertas o ventanas hallamos dos elementos fijos en relación. Y cuando flexionamos las articulaciones o movemos la hoja de la puerta, del movimiento que realizan estos elementos antes fijos decimos que hacen... juego. Al unirse, crearon una relación que los trasciende y contiene.

¿Y en qué lugar se produce el juego, qué es decir movimiento, qué es decir ampliación de posibilidades, qué es decir relación? En el punto de encuentro, en el lugar donde un elemento, sin dejar de ser, se confunde con otro en un espacio compartido y en mutua dependencia para la construcción de algo más amplio y abarcativo. Winnicott le llama “espacio potencial”

Las notas distintivas de esta enumeración son la relación y la reciprocidad. Jugar es esencialmente relación. Y lo es tanto que si profundizamos en los términos que pensamos como características del juego nos topamos con la misma cuestión, ya que solo en relación pueden darse el encuentro, la comunicación, la creatividad y la libertad.

Pero, ¿cualquier relación es juego?

Si nosotros vemos dos mesitas de luz, una cama y una cómoda diremos que se trata de “un juego de dormitorio”. Pero si una de las mesitas es de chapa, la otra de madera, la cama de bronce y la cómoda de cañas solo veremos un conjunto de muebles en exposición, que comparten el hecho de ser muebles, pero sin algunas cualidades subjetivas, intrínsecas, que les dan carácter de juego.

Para que puedan hacer juego, los elementos deben tener coincidencias, no solo en el fin, sino también en la disposición estructural que adoptan, apoyada en características más visibles como los colores, el material, las formas y la armonía general. Todos estos rasgos o particularidades los podríamos sintetizar en una cualidad subjetiva que denominaré “compromiso”, por lo que tiene de relación y de acuerdo, de pacto y de convenio.

El término compromiso tiene una fuerte carga ideológica y de identificación que dificulta su uso semántico. Pero creemos que es otro de los esquemas que debemos superar para rescatar a las palabras y resignificarlas. Es el mejor concepto que pudimos hallar para poder describir esa cualidad subjetiva que hay entre los miembros de una relación que puede convertirse en juego.

La calificamos como subjetiva porque este término se refiere a cada sujeto, a un modo particular de pensar o de sentir. Establecemos nuestra relación de juego, siempre, con las personas.

Por ejemplo, cuando vemos un juego de objetos que guardan esa cualidad, nuestro diálogo interno no se encuentra con los objetos en sí, sino con los hombres que los diseñaron y construyeron u organizaron, y con los que puedo compartir una manera de pensar y de sentir.

Una pareja de bailarines juega con el ritmo, con las figuras, con las formas, con la expresión del sentimiento. Hay compromiso, una actividad compartida, hay jugadores y juego.

Si de un tornillo en un agujero demasiado grande decimos que hace juego es por referencia al movimiento, a lo no ajustado a la tarea "seria". También nombramos así a las actitudes humanas no ajustadas a lo "formal".

La relación sexual con la persona amada es juego y jugarse; hay creación, comunicación, compromiso y plenitud. Lo mismo sucede en la vida cotidiana del amor: el compartir, planificar, soñar juntos, apoyarse mutuamente o criar a los hijos. Si alguno de los jugadores no se compromete, o se sale, el juego se termina.

Al pagar por lo mismo o en las relaciones fugaces, el juego puede o no realizarse aunque la actividad se complete, porque una o las dos partes no se vinculan y se genera una sensación de vacío, de no completud, de deseo insatisfecho. La actividad es la misma pero el vínculo de los jugadores con la misma y entre sí es diferente. Y entonces se necesita repetir y repetir la experiencia para completar ese vacío. En los llamados "juegos" de azar, solo una de las partes genera un vínculo que puede convertirlos en juego, y ese es el apostante. La otra parte, la banca, falsea su propia condición de participante y seduce al jugador, pero no se vincula con él. Y como el juego no se completa nunca, siempre es necesario volver a intentar llenar ese vacío para poder sentir la completud. Y esto sucede sin importar si se gana o se pierde dinero en la actividad. *El jugador* de Dostoievski puede aceptar la humillación, la soledad, el desamor; se da miles de razones a sí mismo, pero no busca ganancia ni pérdida, busca llenar el vacío y no puede buscar un sustituto porque está entrampado en la perversión del juego y en un propio juego perverso donde fantasea con el compañero ideal de juego.

Siempre es el deseo de completud lo que mueve la aspiración del ser humano al amor, a la compañía, al crecimiento espiritual y material, pero la sociedad globalizada, de consumo, ha conseguido desplazar los ejes del deseo solo a los objetos, a la tecnología, al individualismo (no a la individualidad) y a la masificación, mientras condena a centenares de millones a no poder satisfacer sus necesidades básicas, desplazando a otros tantos de sus lugares de origen, utilizando otras tácticas de masificación y mostrando así toda la brutalidad y obscenidad del "no juego".

La satisfacción del juego completado lleva a la realización de la persona y repetirlo desde la completud es una afirmación, se abren nuevos caminos y perspectivas, nuevas preguntas y metas. Cuando es el vacío el que se instala, la no completud lleva a la repetición compulsiva, porque siempre queda el deseo insatisfecho.

No hay juegos realmente solitarios, siempre participa algún otro fantaseado. El amigo invisible de los niños o la fantasía masturbatoria en la adolescencia, requiere de ese fantasma presente para poder realizarse como juego. Si no hay fantasía se produce un vacío, pues el juego no termina de realizarse nunca. Y si en el tiempo el fantasma ocupa el lugar de la realidad también se instala el vacío, la incompletud.

La actitud que respetamos más, valoramos y admiramos más es la de aquella persona que se juega por lo que siente, cree y ama o contra lo que odia y rechaza.

El que traiciona, rompe las reglas del juego...

Ya no estamos hablando de lo pueril, de “cosas de niños” o de gente en su tiempo libre. Estamos hablando de actitudes en las que hasta la propia vida está... en juego.

Desde la perspectiva de este libro, por el momento, definiremos el concepto “juego” como toda actividad con la que se establece una relación en la que exista la cualidad subjetiva de compromiso. La relación y el compromiso se encuentran generando un juego superior, el vínculo.

Relación + Compromiso = Vínculo

Esta enunciación apunta a poner de relieve lo esencial del concepto “juego”: la relación y el compromiso. Esta relación comprometida es la estructura del vínculo. Aunque todo vínculo se expresa vitalmente en el gesto, en la actitud, en la acción, en la actividad, ya sea interna o externa, que haya juego no depende de la actividad que se esté realizando. Cualquier actividad puede ser juego y cualquier actividad puede ser “no juego”. Ello dependerá de la estructura de la relación, de la calidad del vínculo que se establezca entre los participantes y de ellos con la actividad.

Nuestra postulación es que toda actividad con la que y en la cual, los jugadores se relacionan con compromiso entre si y con la actividad tiene las características del juego. Y llamamos vínculo a esta relación. Como el vínculo se constituye simultáneamente entre los jugadores y entre estos y la actividad que desarrollan, **podemos definir el concepto “juego” como una unidad o estructura dinámica e inseparable de jugadores más actividad más vínculo**. Puede manifestarse en todas las circunstancias de la vida de las personas durante toda la vida. Es una manera de relacionarse con los objetos, con la vida, con el universo.

Estos tres aspectos son complementarios de una misma entidad. Si ponemos la mirada en uno solo o en dos de ellos, nuestra visión será fragmentaria y parcial porque el otro o los otros componentes se nos escapan del análisis. Por ejemplo, cuando se apunta solo a las particularidades del niño o de su entorno familiar para encontrar explicaciones al no aprender (solo el jugador o jugadores); o cuando todo gira alrededor de la actividad planeada o de los métodos para su transmisión; o, si por un abuso de psicologismo, colocamos nuestra preocupación solo en lo vincular, en lo subjetivo. Actividad sin vínculo o jugadores es “no juego”; vínculo sin jugadores o actividad es “no juego”; jugadores sin actividad o vínculo es “no juego”.

Es lo que sucede hasta ahora con la asociación entre el juego y el aprendizaje: algunos investigadores y educadores ven el papel de algunas actividades a las

que llaman juego en el desarrollo físico del niño; otros en el desarrollo de su empatía social; otros en el desarrollo intelectual; pero ninguno ha definido lo que es juego; por eso mismo, por no poder recortar el objeto, se limitan a utilizar dichas actividades en función de su propia postura intelectual, y entonces lo que es una actitud básica humana, se reduce en la práctica a teorías y consejos, tareas más o menos ingeniosas, crucigramas y sopas de letras, mapas conceptuales y otros experimentos que se fueron desarrollando en los niveles educativos.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

Ella está en el horizonte.
Me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y
el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para que sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar...

Atribuído a *Fernando Birri y a Eduardo Galeano*
una idea hermosa y necesaria.

¡A JUGAR CON LAS IDEAS!..

Análisis de dos posturas teóricas sobre el juego

En este encuentro nos vamos a topar con ideas ya esbozadas en el anterior capítulo y con otras nuevas que reaparecerán en los encuentros siguientes, ya que un proceso vivo, abierto, como intenta ser este libro, no es lineal, sino un camino de permanente ir y de venir, una espiral en constante movimiento.

Investigaciones y observaciones sobre la vida cotidiana y la cultura en diversas sociedades y civilizaciones, tanto antiguas como modernas, realizadas por científicos, pensadores e intelectuales de muchas disciplinas, han encontrado que hay actividades que no tienen una aparente utilidad, que no parecen surgir de una necesidad económica o de mantenimiento de la vida material tanto personal como social. Muchas ceremonias, acciones y prácticas de las personas y comunidades se presentan, supuestamente, como diferentes a sembrar, comerciar, limpiar, legislar, juzgar, gobernar, ejercer un oficio, entre muchas otras tareas.

Son tan extendidas y universales estas actividades que han llamado la atención de filósofos, poetas, sociólogos, artistas plásticos, antropólogos, psicólogos, educadores, quienes han considerado necesario explicar, representar y hasta utilizar esta persistente presencia en el tiempo y el espacio.

Desde antiguo estas actividades han sido llamadas juegos.

Están mencionadas en textos religiosos y especulaciones filosóficas, en tradiciones orales de todas las culturas y continentes. Su mera presencia plantea interrogantes profundos y complejos sobre todos los aspectos de la vida. También ha generado debates, obras de arte, intentos de manipulación y adoctrinamiento y disquisiciones diversas. En todas las ciencias sociales y en las disciplinas artísticas se encuentran referencias a estas actividades.

El hecho de que las mismas tareas no puedan ser asimiladas en lo formal a funciones necesarias como las descritas más arriba, ha sugerido a los observadores que hay actividades serias y actividades no serias, y que por lo mismo hay tiempos dedicados a “lo serio” y otros a “lo no serio”. Esta noción del tiempo humano y de las actividades así divididas fue y sigue siendo un concepto de clase socio-económico e ideológico en grado sumo. Las actividades de los niños se han depositado en la esfera de lo “no serio”, como también todas las actividades que no tengan un propósito de uso, de utilidad o de ganancia. Ha tenido enorme influencia en las teorías y prácticas de la recreación y en las estrategias pedagógicas y didácticas, estableciendo divisiones de actividades en tiempos y espacios cerrados como compartimientos estancos. Incluso ha intervenido en las formas de organización de las instituciones escolares, en cuya estructura administrativa, se pueden hallar las huellas de la influencia de estas ideas.

No es nuestro propósito profundizar en todas las teorías de juego y recreación, sino en la explicitación de las relaciones entre algunas actividades llamadas juegos y el aprendizaje, específicamente el que se produce en la escuela, para poder discutir las y problematizarlas y sugerir caminos de acción y cambio.

Pero en este encuentro tendremos que jugar con los conceptos de dos posturas teóricas que han tenido una influencia trascendente en todo lo que luego se ha escrito y discurrido sobre el juego.

Primero veremos la expresada por Johan Huizinga, historiador oriundo de Holanda, catedrático en la Universidad de Leyden, cuyo importante trabajo de investigación publicado en el año 1938, con el título “Homo Ludens”, a pesar de sus limitaciones, sigue orientando los trabajos de los profesionales que se dedican al tema, la formación de especialistas en recreación y la preparación de los docentes. Muchos de los libros actuales sobre juegos, en particular los dirigidos a educadores o dirigentes grupales, aunque propongan actividades realmente originales y valiosas dedican unas pocas páginas a reiterar los conceptos de Huizinga⁷, despojados del contenido, y no dejan de ser una colección de recetas para aplicar en tal o cual momento.

El valor de una colección de recursos, aunque no pueda enseñarnos nada sobre el juego, no deja de ser útil como tal en el contexto de una concepción educativa centrada en el aprendizaje.

Recordamos una anécdota que narró una maestra jardinera en un taller de juego. Según su relato trabajaba en el mismo jardín hacía muchos años y casi todas sus colegas también. La directora había sido compañera de todas y ganado un concurso de ascenso. En todas las reuniones de personal, al iniciar el año, se seguía una rutina de lectura de actas, normas reglamentarias y tareas a realizar durante el año. En una de esas reuniones, decidió aplicar lo que había aprendido en un curso de dinámica grupal. Repartió dibujos con pajaritos y otros animalitos e hizo que se reunieran en grupos de acuerdo a lo que le había tocado a cada uno; luego les pidió que se presentaran y charlaran entre ellas (personas que hacía muchos años que trabajaban juntas). Después les preguntó si ya se habían presentado, las reunió a todas y siguió con la misma rutina de todos los años. En el marco de la actual concepción directiva de la educación, la aplicación de las colecciones de recursos es mecánica y acrítica.

La tesis central del libro de Huizinga sostiene que el juego es anterior a la cultura y que en la cultura encontramos los elementos del juego. Señala que por mucho que estrechemos el concepto de cultura, es cierto que los animales juegan y han jugado antes que existiera el hombre y que la cultura guarda muchas formas lúdicas y que se ha desarrollado no “desde”, sino “en” lo lúdico. Consideramos que es una idea acertada que abre anchos caminos de análisis y de juego en situaciones de aprendizaje y su aplicación en una pedagogía

⁷ Op. Citada Seguramente habrán encontrado estas propiedades del juego en muchos libros y algunos ni mencionan al autor:

1. El juego es libre. El juego por mandato no es juego, a lo sumo una parodia.
2. El juego no es la vida corriente. Es el reino del “como si”. Un intermedio en la vida cotidiana.
3. Tiene precisos límites de espacio (el espacio de juego) y también de tiempo.
4. Un rasgo positivo del juego es que genera orden, es orden, porque tiene reglas precisas que no se pueden obviar.
5. Crea su propio mundo, su propia tensión.
6. El juego es desinteresado, no busca ganancia ni utilidad.

constructiva o, como desea Carl Rogers,⁸ no directiva, y que estimo que no ha sido suficientemente explorada.

El gran mérito de Huizinga es haber colocado al juego como objeto de meditación en su verdadero lugar: la sociedad, la cultura. Fue un libro urgente, escrito a caballo entre dos guerras mundiales, tratando de recuperar la mirada lúdica sobre la historia del hombre y restituir así el valor de las palabras. Con los sonidos de la 2º Guerra tocando a su puerta, su visión y su última reflexión sobre la sociedad occidental es escéptica y pesimista.

El mismo Huizinga hace un resumen de las ideas que ha ido desarrollando durante su investigación:

*“Resumiendo, podemos decir, por tanto, que el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”.*⁹

Esta declaración es, al mismo tiempo, su herramienta de análisis. Una vez elaborado el instrumento, lo utiliza para examinar diferentes instituciones, productos, ceremonias y situaciones sociales. Así analiza la justicia y el derecho, la religión, la medicina, la guerra, la poesía y a las personas que en ellas laboran.

Huizinga limita el análisis al aspecto formal, a las formas en que el juego, lo lúdico, se manifiesta con estas características en las instituciones, organizaciones y actividades sociales.

La Corte de Justicia como terreno cerrado de juego, la vestimenta de los jueces, el lenguaje utilizado en los documentos, el vocabulario particular. El médico brujo o el moderno especialista atienden en un ámbito cerrado, utilizan elementos específicos y un lenguaje particular cuando están en su círculo de juego. Las ceremonias sagradas en todas las religiones, con espacios y tiempos definidos. Cuando se refiere a la guerra lo hace tomando como ejemplo las batallas medievales también con sus ceremonias y reglas definidas de antemano; aunque en las guerras modernas los estrategas realizan sus simulacros en mesas de juego o en juegos computarizados, Huizinga ve en las mismas solo una parodia del juego. Y procede así en cada disciplina o actividad humana que analiza. Los juegos de palabras, retruécanos y chistes. Las reglas de la poesía y el uso del lenguaje poético.

En las argumentaciones de “Homo Ludens” se nos dice que el juego es un intermedio en la vida cotidiana. El juego es visto como separado de un mundo real. Todas las citas que hemos transcrita subrayan constantemente este aspecto. Las descripciones del tiempo, el espacio-círculo sagrado de juego, las

⁸ ROGERS, Carl; *Libertad y Creatividad en la educación* - - Barcelona, Paidós Ibérica, 1991

⁹ Op. citada – pág.

reglas particulares, las vestimentas y las ceremonias tratan de ahondar en este sentido.

El aula, como el gimnasio o el patio en la hora de educación física, el taller de plástica o de computación, también son círculos de juego. Aquí hay un oficiante que impone las reglas precisas y el resultado debe ser ajustado a las mismas. Se utiliza un lenguaje circunscrito al lugar de juego. También aparecen los uniformes y las ceremonias.

Dijimos que el logro más destacado de J.H. es haber colocado al juego como objeto de meditación en su verdadero lugar. No se equivocó en dónde colocar el bistrú. Demuestra sin equívocos que el juego es un fenómeno universal, que es anterior al hombre y que el desarrollo de la cultura es juego.

Pero erró en sus conclusiones.

Es tan fuerte la influencia de las ideas de Huizinga en todo lo que se divulga acerca del juego que creímos necesario hacerles este repaso para poder desmitificar algunos supuestos y aprovechar la riqueza de conceptos del holandés para recorrer los vastos espacios de análisis que abren. Pero con la condición de jugar con ellos y no quedarnos encorsetados en el esquema. Por ejemplo, el mismo Huizinga, en su resumen, limita el análisis al aspecto formal de las actividades. Y aunque muchos autores se han preocupado por estudiar la motivación, el contenido y el uso del juego en la escuela, se siguen discutiendo solo los aspectos formales y su utilización para manipular el proceso de aprendizaje, sin poder profundizar más.

En el caso de Huizinga, como en tantos otros, el esquema y la teoría le han impedido ahondar más en la realidad. Lo que escapa a su análisis es que todos esos aspectos de la cultura son, y lo son en el sentido total de la palabra ser, vida corriente para millones de personas. Es trabajo, es vida corriente para todas las personas que participan en esos círculos estudiados por Huizinga. Por este trabajo reciben dinero, más o menos bien satisfacen sus necesidades materiales y a veces también sus inquietudes intelectuales y espirituales. Tienen horarios, rutinas, cosas que les gustan y cosas que no o que odian de sus actividades. Pasan más horas allí que con sus familias o amigos. Sus decisiones no quedan encerradas en esos ámbitos, sino que pueden afectar, conmover y modificar las vidas corrientes de otros millones de personas que están “fuera” del juego.

Huizinga afirma 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”*... (en el encuentro sobre aprendizaje, volveremos sobre esta idea). Pero en su análisis no se pregunta cuántas son las personas que trabajando todos los días en esas actividades sienten que lo hacen libremente, que son jugadores de un juego libre.

Consideramos que los efectos de muchos de los juegos de la cultura afectan a personas que están participando en contra de su voluntad. Nos preguntamos si en nuestra sociedad globalizada se pueden seguir llamando juegos, si no se han transformado en la perversión del juego, en lo que llamamos la obscenidad del juego, en el “no juego”.

El juego como vínculo y totalidad

En el ser humano, incluso las actividades biológicas están mediatizadas por la cultura. Comer no es solo una necesidad o el impulso sexual no se detiene en la necesidad reproductiva. El juego ha sido para todos los pueblos una manera de conectarse con el cosmos, de sentirse partícipes de la totalidad de universo. Vida corriente en el más extenso sentido. Sin embargo, Huizinga, el catedrático, miembro de una potencia colonialista, no puede dejar de llamarlos “salvajes”, de referirse al juego del “salvaje”.

En nuestra América tenemos un testimonio tan importante como el *Popol Vuh*, relato mítico en el que la lucha entre el bien y el mal se define en un partido de pelota. Las famosas “diabladas” del carnaval en Bolivia muestran esta misma lucha como una danza, como un juego estético. En la India, los vaishnavas o adoradores de Visnú (Krishna), conciben la creación como siendo un juego de Dios. En las llamadas culturas primitivas la danza, la poesía, la caza, la agricultura, la alfarería, la preparación física, la lucha, los deportes, el canto, la relación con la naturaleza, formaban parte de un juego cósmico en que todo era parte del todo.

Pero desde que se consagró la división del trabajo y el consiguiente aumento de la producción, desde que aparecen los Estados y los imperios, desde que la sociedad consideró que había algunos que estaban “destinados” a mandar y otros a obedecer, (entonces danos un rey para que nos gobierne, dijo el pueblo de Israel a Samuel – 1Sam, 8.5) también aparecen los especialistas. Especialistas en jugar los juegos sagrados para los espectadores. Especialistas en interpretar y aplicar las leyes. Especialistas en el arte de curar. Especialistas en enseñar. Especialistas en gobernar... Porque los imperios, cualquiera sea su ubicación geográfica, sea el persa o el inca o el de América del Norte, necesitan unificar y homogeneizar el pensamiento, apropiarse de las ceremonias populares y del saber para poder ejercer su dominio con eficacia y sin resistencias..

El pensamiento lógico occidental, ahora globalizado, y el triunfo de la lectura literal y fundamentalista de la vida en todo el mundo, al diseccionar los objetos de estudio y crear esquemas, se ha acostumbrado a pensar con esquemas y teorías y ha perdido de vista “el verde árbol de la vida” de Goethe.

La vida tiende a unificar. El pensamiento esquemático tiende a separar. La exuberancia de la vida tiene cualidades inclasificables. El pensamiento esquemático se preocupa por etiquetar y clasificar, creando compartimientos que funcionan eficazmente como si estuvieran sellados.

Es un hecho conocido que en muchos lenguajes nativos se utilizaban centenares de vocablos para designar las diversas especies de un género, por ejemplo, los árboles y plantas que crecían en su lugar, pero que carecían de la palabra abstracta, genérica: árbol.

Por supuesto que las capacidades de generalizar y de abstraer son consideradas cualidades superiores del razonamiento. Pero cuando la abstracción y el esquema se tornan verdad por sí mismos, la realidad y la verdad personal se empobrecen.

Les pedimos a nuestros lectores que abandonen por un ratito la lectura, que salgan a la calle, den una vuelta a la manzana y se pregunten cuáles son

las especies arbóreas plantadas en las veredas y cuántas pueden reconocer y diferenciar. No es que necesitemos imprescindiblemente diferenciar un tilo de una tipa o un fresno de una acacia, sino que se ha empobrecido nuestra visión del mundo y de su riqueza de matices y la posibilidad de vincularnos con ese determinado ser. Los pensadores que escribieron la Biblia observaron esto y en el libro del Génesis Dios da al hombre el dominio sobre la tierra y los animales, haciendo que éste le dé nombre a cada uno.

¡Y debemos recuperar esta capacidad, debemos poder ver mucho y debemos poder decir mucho!.. De otra manera solo podremos encerrarnos y operar en los mundos virtuales y esquemáticos. Y la vida la dejaremos cada vez más en manos de otros.

Los “salvajes” daban nombre a cada cosa para dominarla, para administrarla o para no temerle, en un trato de familiaridad y de respeto, en espacios compartidos, abiertos a la multiplicidad de sentidos y simbolismos.

El pensamiento esquemático coloca etiquetas para poseer, para mandar, para dirigir, en espacios de poder. Cierra el sentido del mundo y considera como válida solo una manera de interpretarlo. Entonces, talar “árboles” o torturar y matar al “enemigo” sin nombre, no a Juana, no a Manuel, es esquematizar al mundo para hacerlo anónimo, para que no nos sintamos parte de él. Entonces podemos impunemente hacerlo “bolsa”. Uno no se compromete con “desconocidos”, no juega con ellos.¹⁰

Y aunque Huizinga no cae en tales excesos, no puede eludir una especulación intelectual que se apoya en una visión capitalista (utilitaria) de la vida. Esto le conduce a no poder superar la concepción de la existencia del hombre y al propio ser humano, divididos en tiempos y espacios separados, siguiendo una perspectiva teórica sobre la que se han fundado tantos equívocos y se han frustrado tantas buenas intenciones. En este caso, como en muchos otros, los prejuicios y los rígidos paradigmas han obstaculizado el poder jugar con los conceptos para poder elaborar conocimiento.

La siguiente postura teórica es la de otro de los pensadores que más avanzó en relacionar las actitudes sociales con juegos, el filósofo francés Roger Caillois en su libro *La teoría de los juegos*.¹¹

¹⁰ Una anécdota menor, ocurrida durante la última dictadura militar, puede también ilustrar sobre cómo operan los esquemas contra la vida, ya que el pensamiento esquemático y reduccionista se aplica coherentemente contra todo.

Las autoridades militares concibieron un Operativo Municipal en la ciudad de Buenos Aires como solución a un problema que seguramente les trajo muchos quebraderos de cabeza, y con el que intentó cubrirse de gloria. Un plan tan “genial” como todos los que intentaron. Se propusieron cambiar la rica variedad de árboles que están plantados en las calles de la ciudad y reemplazarlos por fresnos canadienses. Con esto intentaban “optimizar” y “organizar” en forma absolutamente económica y eficiente la recolección de hojas secas durante el otoño, ya que al ser los fresnos de hojas caducas, caerían todas juntas.

No importan el acceso a la variedad, la visión enriquecida, los sentimientos. El esquema quiere reemplazar a la vida. O trata de adaptarla a su particular visión.

Por supuesto que en la dictadura militar encontramos la exasperación del esquema, pero en muchos lugares y personas encontramos el pensamiento esquemático. Este tipo de visión del mundo no puede aceptar la diversidad, la amplitud, el misterio (la poesía)... necesita tenerlo todo bajo control. Cualquier parecido con alguna institución escolar (escuela, ministerio, etc.) no es pura coincidencia.

¹¹ CAILLOIS, Roger; *Teoría de los juegos* - - Barcelona, Seix Barral, 1958

En este libro hace un lúcido análisis de la sociedad contemporánea, desenmascarando algunos de los mecanismos de alienación que atentan contra la plena realización de las personas. Piensa que la sociedad se ha infantilizado y encuentra que estos mecanismos y actitudes de las personas y las sociedades pueden ser asimiladas a juegos. Propone, entonces, una clasificación de juegos en cuatro categorías, a partir del contenido activo de las actividades lúdicas, y analiza las actitudes personales y generales correspondientes a cada una.

Una de ellas es **AGON**, voz que proviene del griego y significa lucha, combate. Incluye en esta categoría a todos los juegos y deportes que requieren un entrenamiento metódico, disciplina, esfuerzo y, sobre todo, voluntad de vencer. De esta voz surgen las palabras protagonista (o primer agonista, el primer luchador en la trama de la vida o del arte), el antagonista y otros términos.

¿Cuáles son las actitudes sociales representativas de Agon? La competencia desenfrenada a que se ven empujadas las personas en el trabajo, en el amor, en el estudio, en las actividades científicas o técnicas, en el consumo. En el “salvarse” primero. En el que cualquier fin justifica cualquier medio y lo que importa es ganar, llegar primero, cada vez más rápido.

Otra de las categorías propuestas es **ALEA**, que en la antigua Roma designaba el juego de dados, de 12 caras, dodecaedro, figura representativa del misterio de la divinidad. Número sagrado. Cuerpo geométrico cargado de misterio y míticos y místicos significados y ecos.

De esta voz provienen la palabra aleatorio, uno de cuyos sinónimos es azaroso. Se incluyen todos los juegos y actividades en las que el resultado y la victoria dependen de situaciones fortuitas y no de la preparación personal.

Las actitudes sociales que señala Caillois no solo tienen que ver con un mundo convertido en una gran timba por los “juegos” de loterías y quinielas surtidas, por bingos, bolsas de valores y muchos otros, y dominado por el hecho mismo de concebirse la vida como una ruleta rusa a todo o nada. También se refiere a un mundo en el que las supersticiones y las ceremonias propiciatorias han proliferado como argumento de triunfo o de fracaso, ya que las fuerzas sociales que inciden en el “destino” de cada uno son incontrolables para la persona.

MIMICRY es otra de las categorías propuestas. Es una voz del idioma inglés que implica todo lo que significa simulación, disfraz, “ser como”, “como si”, interpretar un personaje, hacerse la ilusión de, crear la ilusión.

Si miramos un poco a nuestro alrededor podemos ver a las personas y a nosotros mismos interpretar diferentes roles, utilizar diferentes máscaras, representar heterogéneos personajes en los diversos escenarios en los que nos movemos. Las caretas que nos ponemos, los disimulos que ejercemos, los disfraces que utilizamos para deformarnos pero que nos amplifican. Todas estas y algunas más son las actitudes sociales correspondientes a esta categoría.

La última propuesta es **ILINX**, término que procede del griego y denomina, entre otros significados, al torbellino que forma el agua que cae de una cascada, implica vértigo, ruptura de la estabilidad. En las cataratas del río Iguazú hay una pasarela que nos lleva directamente encima de la mayor caída,

llamada La garganta del diablo y su visión tan cercana nos provoca todas estas sensaciones.

Aquí R. Caillois incluye todos los juegos cuyo fin es la pérdida de las referencias sensibles, temporales y espaciales. Por ejemplo, los niños que dan vueltas y vueltas hasta caerse mareados y muertos de risa. Las hamacas, el tobogán, la seducción de la velocidad y el riesgo y todas las actividades que buscan el vértigo son parte de llinx.

Las actitudes sociales correspondientes a esta categoría son aquellas que buscan instalar a la persona en planos alejados de la realidad, en un viaje alucinado fuera de los parámetros de la cotidianidad. Podemos incluir muchos ejemplos, desde el uso de cualquier sustancia que provoque esos efectos hasta el apretar el acelerador buscando la descarga de adrenalina sin medir efectos, pasando por el placer sexual llevado hasta el paroxismo, el consumo desenfrenado. El encierro en los mundos virtuales de los casinos y actividades similares o el uso de los llamados juegos de realidad virtual, consiguen efectos equivalentes al inducir a los sentidos a encierros, engaños y reemplazos.

Si bien estas descripciones se presentan como las más ajustadas a las características de la sociedad de hoy, también hay en las personas y en las sociedades otras facetas que nos suscitan mayores esperanzas de cambios positivos y que pueden ser incluidas dentro de las mismas categorías.

Porque podemos hallar Agon en la preparación conciente para enfrentar desafíos personales y sociales. Prepararse para ser mejores personas y para cambiar y mejorar al mundo también forma parte de Agon.

Porque Mimicry también puede ayudarnos a colocarnos en el lugar del otro, a entender su personalidad y su historia, a sentir como el otro siente.

Porque Alea nos exige estar alertas, flexibles y dinámicos frente a cambios y sucesos que nos afectan y que no dependen de nosotros. Y porque el delirio desatado de llinx puede ayudarnos a imaginar sueños y utopías no escapistas, y a actuar para llevarlos a cabo.

Una de las debilidades del pensamiento de Caillois es seguir manteniendo la idea de que hay un mundo corriente y otro ideal: el mundo de la vida de todos los días y el mundo del juego. Y culpa de los males de esta época a que los mundos ya no están separados.

Algunas conclusiones

Habrán notado que Huizinga se queja de la cultura contemporánea porque ha perdido los elementos lúdicos reemplazándolos por “falsos juegos”. Roger Caillois también percibe la iniquidad de esta cultura pero afirma que se debe a que los juegos no están separados de la vida corriente. Las dos contribuciones más importantes del siglo XX en cuanto a teoría del juego, llegan a conclusiones diametralmente opuestas. Esta contradicción tiene su origen en una coincidencia: ninguno de los dos puede hacer una definición satisfactoria del concepto juego que pueda ser utilizada como objeto de análisis. Se observan actitudes y actividades que se califican de juego porque, lo mismo que en educación, se denomina juego a cualquier actividad que no esté relacionada directamente con la producción de bienes, materiales o inmateriales, a actitudes “insólitas” para el observador, y continúan dividiendo al ser humano y sus contingencias en dos esferas separadas.

Reiteramos que no es nuestro propósito profundizar en todas las teorías sobre el juego. En este encuentro hemos seleccionado estas dos. Primero para señalar esta contradicción y preguntarnos sobre qué base teórica se siguen ofreciendo recetas de actividades presentándolas como juego; en segundo lugar, porque nos servían para exponer nuestras propias reflexiones y para mostrar que el concepto “juego” no es nada pueril ni frívolo, que es mucho más complejo su contenido de lo que a simple vista parece, que es mucho más que alguna actividad jocosa, que puede comprometer, y en realidad lo hace, toda la vida del hombre.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

...

P.: Me refiero a que si ambos habláramos lógicamente todo el tiempo, no llegaríamos a ningún lado. Lo único que haríamos sería repetir como loros los viejos clisés que todos han repetido durante cientos de años.

H.: ¿Qué es un clisé, papá?

P.: ¿Un clisé? Es una palabra francesa y creo que originariamente era una palabra de los tipógrafos. Cuando componen una frase para imprimirla, tienen que tomar cada una de las letras y colocarlas una por una en una especie de regla para leer las palabras. Pero para imprimir las palabras y frases que la gente usa mucho, el tipógrafo guarda unas barritas de letras con la palabra o la frase entera ya armada.

...

H.: Si, papá, ¿pero qué pasa con esas barritas ya armadas?

P.: ¿Los clisés? Si... es el mismo asunto. Todos tenemos cantidades de frases e ideas ya armadas, y el tipógrafo tiene barritas de letras ya armadas, combinadas en frases. Pero si el tipógrafo tiene que preparar para imprimir algo nuevo, por ejemplo una frase en una lengua nueva, tiene que desarmar esas barritas viejas. De la misma manera, para poder pensar nuevas ideas o decir cosas nuevas, nosotros tenemos que romper todas nuestras ideas ya armadas y mezclar los pedazos.

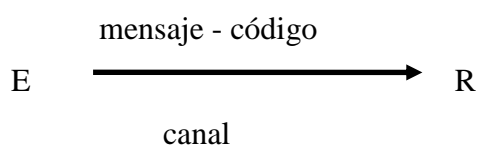
Gregory Bateson – “Metálogos”

¡HOLA! ¡HOLA!.. ¿HAY ALGUIEN ALLÍ?..

Juego y comunicación

En este encuentro trataremos de investigar los mecanismos de la comunicación para ver cómo esos conceptos de espacios y tiempos separados también se manifiestan en esta área mediante esquemas rígidos que intentan reemplazar a la realidad y condenarnos a creer que somos seres divididos sin remedio.

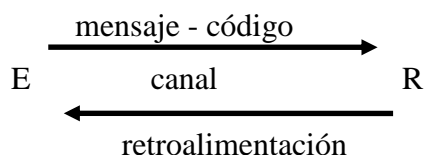
Aunque existen teorías completas sobre la comunicación, con definiciones más ajustadas a la realidad del hecho comunicacional, aún se enseña en escuelas secundarias y muchos profesorados un esquema como el siguiente, intentando explicar que el acto de la comunicación entre personas es parecido al mismo;



En donde E es el Emisor del mensaje, R el Receptor del mensaje, la flecha señala la dirección y el sentido del mensaje y al que se agregan ciertos conceptos como el contenido del mensaje, que siempre será transmitido en algún tipo de código, el que debe poder ser descifrado por el Receptor para que la comunicación se establezca.

También está presente el medio o canal por el cual o mediante el cual se emite el mensaje, que puede ser papel, la voz y el aire, el teléfono y todo lo que sirva para enviar un mensaje.

Si el esquema es moderno y progresista se agregará otra flecha, en dirección contraria, que diga retroalimentación:



Este dibujo funciona muy bien para una computadora, para la comunicación entre un ordenador y sus periféricos, o una red de ordenadores; pero no tiene absolutamente nada que ver con la comunicación humana. Es una reducción inadmisibles para este acto humano.

En la realidad, cuando nos comunicamos con otra persona, personalmente o por teléfono, o por carta, correo electrónico o por cualquier otro medio, aun cuando esa persona no está presente, la comunicación que establecemos no es unidireccional ni en un solo sentido. Pensamos en la otra persona; si la conocemos, prevemos sus reacciones, imaginamos cómo recibirá nuestro mensaje. Si no la conocemos, tratamos de imaginarla y establecer un diálogo interno. Funciona de la misma manera sea cual sea el motivo y el tenor del mensaje.

Al leer esto, ustedes están evocando lo que estudiaron, lo que ya leyeron; están cotejando ideas; están preguntándose hacia dónde queremos ir con esto; y si es tarde de noche y tienen sueño, o si van en colectivo y tienen que bajarse leen de una manera, y si están descansados y sienten que vale la pena, leen de otra; o si les aprieta el zapato, o si hace calor.

Y sabemos esto. Y al estar escribiendo sentimos sus resistencias o sus asentimientos, sus coincidencias o sus desacuerdos.

Cuando hablan con otra persona, ¿no les pasa que sin querer están atentos a su postura, a la forma en que mira y los mira, se acomoda; y adecuan sus discursos a cómo el otro lo recibe? Aún sin hablar les está respondiendo y enviando mensajes. Con el cuerpo, con la actitud, con la atención que dé o no, les contesta algo en el mismo momento. Hay un entrecruzamiento de mensajes que circulan por diferentes canales con múltiples códigos.

Esto solo ya muestra las limitaciones del esquema, que no sirve como modelo de la interacción y el vínculo humanos, ya que de eso se trata la comunicación.

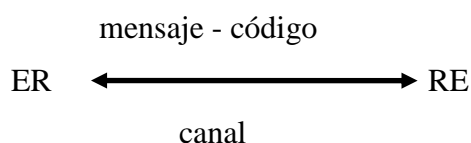
¡Eliminemos también la flecha de retroalimentación!

¿Por qué?

Primero, por una razón externa: no es necesaria, pues la recta ya tiene ambas direcciones. Y luego por una poderosa razón interna: los mecanismos de retroalimentación se usaban en las máquinas de vapor para recuperar algo del vapor utilizado y enviarlo a la caldera para mantener la temperatura y ahorrar combustible.

Ello significa que este mecanismo en realidad no espera nada diferente a lo que dio, ni siquiera lo mismo, sino tan solo una respuesta degradada de lo que envió. Pensemos en el aula y lo que implica la retroalimentación y encontraremos miles de situaciones cotidianas en las que este concepto opera efectivamente así. Más adelante hemos incorporado algunos ejemplos.

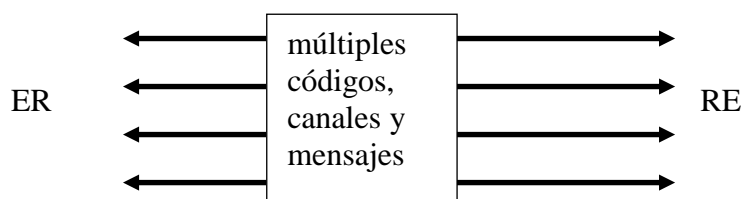
Agreguemos estos elementos al esquema original, que modificado viene a ser algo así:



Un Emisor-Receptor y un Receptor-Emisor al mismo tiempo, en el mismo momento y en el mismo espacio, algo imposible de concebir en otra comunicación que no sea entre personas.

Pero además vimos que hay una multiplicidad de códigos y de canales y de mensajes, (si tomamos el ejemplo del teléfono, no es solo el cable y el aparato; es también el tono de la voz, los sentimientos que percibimos en el otro, las imágenes que presentimos...) Y es una multiplicidad de códigos, canales y mensajes que están todos ahí; no uno después del otro, ordenados, sino al mismo tiempo y en el mismo espacio, en el espacio entre uno y otro, en el espacio de juego.

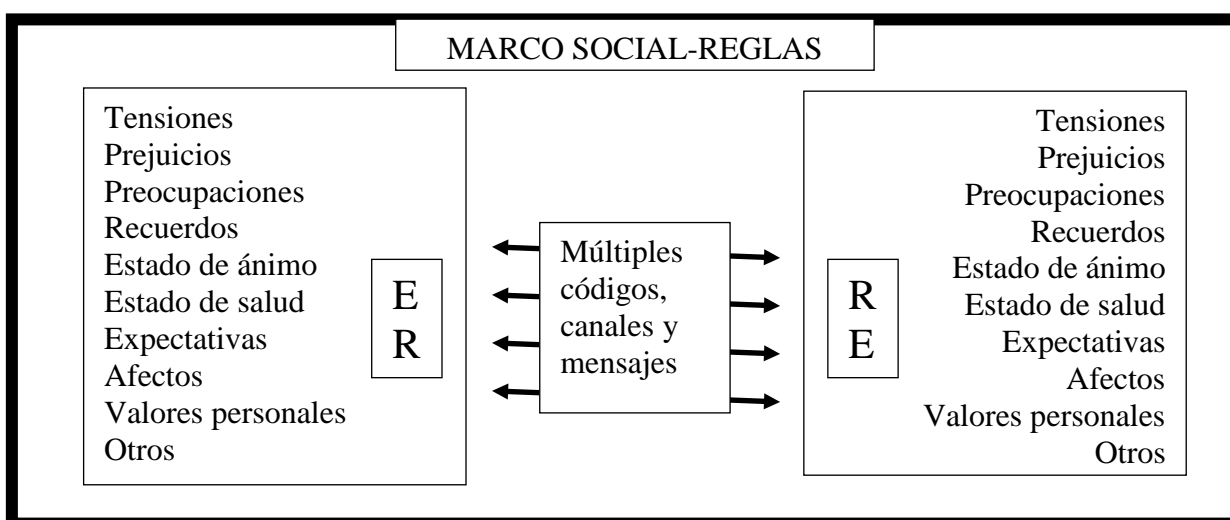
A esta altura de nuestro análisis, el dibujo sería más o menos así:



Pero todo transcurre dentro de un contexto social, en el que hay reglas para codificar y decodificar los mensajes, entre otras: reglas de convivencia y etiqueta, de costumbre, de valores, reglas sintácticas, y que al mismo tiempo enmarca y afecta y es afectado por un contexto personal en el que participan los afectos, los prejuicios, la escala personal de valores, el estado de ánimo en ese momento, el estado físico, las experiencias, las tensiones y preocupaciones, los recuerdos, las expectativas, entre otros muchos factores.

Todo envuelto en el mismo paquete, junto, de golpe.

Los dos campos contextuales se influyen e interpenetran recíprocamente en el mismo momento, lo que genera también una multitud de niveles objetivos y subjetivos que se ponen en juego. El esquema propuesto abajo¹² no pretende agotar ni la complejidad ni la riqueza simbólica de la comunicación interpersonal, y por lo mismo rechazamos por insuficiente y como vehículo de manipulación social la pretensión del esquema inicial de representar esa comunicación.



¹² El esquema es nuestro. GJ

Además, la comunicación humana no es plana, sino que se construye en el espacio, tanto interno como externo. La comunicación humana es multiespacial, multidireccional y también multidimensional. Con las mismas palabras, por ejemplo: **“Chicos, no hagan ruido”**, y al mismo tiempo, podría estar dando tres mensajes diferentes a tres interlocutores diferentes, que pueden estar o no presentes físicamente. En nuestro ejemplo:

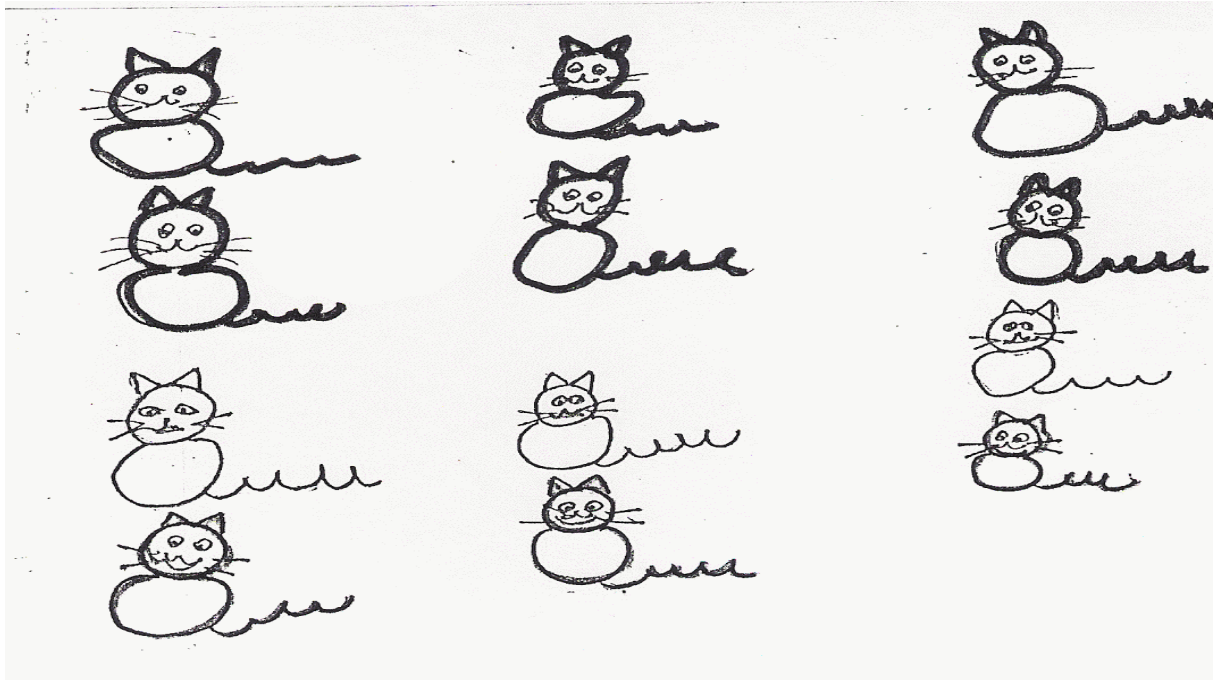
- 1- A los niños, diciéndoles que no hagan ruido, que no molesten ni se molesten.
- 2- A la directora informándole que soy alguien capaz de mantener el orden, que tengo personalidad, que enseño bien y que mis alumnos trabajan.
- 3- A mis colegas, que no se quejen de *mí*, pues no son *mis* nenes los que hacen lío, en todo caso serán los de 5° B.

Si pudiéramos aceptar el hecho de que la comunicación es subjetiva y que la subjetividad participa del hecho educativo, que no hay relación entre personas que no sea subjetiva, que es preciso contemplar el fenómeno de la comunicación completo, sin recortes, para entender algo de lo que pasa en la clase, estaríamos dando pasos enormes hacia la posibilidad de jugar y favorecer la construcción del aprendizaje, tanto en el niño como en el docente.

En el ensayo titulado “Una teoría del juego y la fantasía”, de Gregory Bateson, leemos este pasaje que apunta en el mismo sentido: *“De lo dicho anteriormente parece seguirse que el juego es un fenómeno en el cual las acciones del “juego” están relacionadas con, o denotan, otras acciones de “no juego”. Por consiguiente, nos encontramos en el juego con un caso de señales que están en lugar de otros sucesos, y parece, por ello, que la evolución del juego debió ser un paso importante en la evolución de la comunicación”*¹³.

Una maestra de escuela primaria contó, cuando tocamos este tema en uno de nuestros cursos, que ella estaba a cargo de un primer grado y una de las nenas presentaba algunos problemas que le preocupaban y que podían ser de atención o de comprensión o de percepción. En una visita que la directora hace al aula, la maestra le comenta el caso y pide una orientación. La directora decide darle a la nena una tarea que pueda ayudar a evaluar el nivel de dificultad que presenta. “Querida, dibujá seis gatitos, tres tristes y tres alegres. Después se lo das a la señorita, ¿sí?...” Luego, le pide a la maestra que le mande el dibujo para después comentarlo. La nena hizo el dibujo (*ver ilustración*) y se lo llevó a la maestra:

¹³ BATESON, Gregory; *Pasos hacia una ecología de la mente* - - Buenos Aires, Lohlé-Lumen, 1999



La maestra lo miró y exclamó: “¡Pero esto está mal!”

Antes de seguir adelante, los invitamos a dar sus opiniones sobre el dibujo:

Luego de la exclamación, la docente recordó que una de las condiciones de la buena escucha es posponer el juicio... y se contuvo para poder trabajar sobre el supuesto error. Lo que está en juego en esta situación no es solo la escucha sino también el conocimiento sobre la forma de pensar de un niño de seis años y sus hipótesis en cuanto a la realidad. La maestra le pidió a la nena que le explicara el dibujo, qué significaban los colores (los primeros seis dibujitos eran verdes, los siguientes tres amarillos y los últimos rojos), como lo había hecho.

Cuando conocemos las reglas es más fácil jugar.

No siempre decimos lo que creemos que decimos y no siempre escuchamos lo que el otro cree que escuchamos. La directora quiso decir: “Dibujá seis gatitos, **de los cuales**, tres estén tristes y tres estén alegres”, y la maestra lo escuchó así. La nena oyó: “Dibujá seis gatitos, **más** tres tristes, **más** tres alegres”. Y no solamente les dibujó la expresión, sino que los diferenció con colores. Los tristes eran amarillos, y los alegres, rojos. Los seis verdes no tienen expresión.

Por favor, les pedimos que releen a Lemus¹⁴ *"El alumno aprende más en el intercambio con sus compañeros que directamente del maestro, de ahí la importancia de la educación en sociedad a diferencia de la educación individual; es necesaria la acción de los compañeros de clase, de juego, de escuela como medio de condicionante y de manifestación"*.

A nosotros, docentes, nos han adiestrado para hacernos creer que solamente nosotros comunicamos y enseñamos en el aula. Lo cual es mentira; Lemus no descubre sino que señala la realidad de todos los días en cualquier aula del mundo.

Este adiestramiento que hemos recibido, apoyado por el esquema que acabamos de revisar, va generando, efectivamente, comunicación en un solo sentido, porque ha generado la creencia de que la comunicación solo se establece en los momentos de "trabajo", obligatorios, que sirven para la transmisión de contenidos y del control del nivel de recepción y grabación de los mismos.

Eso no es comunicación. Es un monólogo especular en el que el discurso y el discursante cambian de lugar pero siguen siendo los mismos. Se desea escuchar la repetición de lo que se dijo.

Lo que hemos visto sobre el dibujo de los gatitos nos ayudará a entender cómo funciona el mecanismo de retroalimentación. No espera nada nuevo, no puede aceptar nada nuevo, espera la corroboración de lo que dijo, una respuesta residual y ajustada al envío.

Comunicación y aprendizaje

Nuestro tema es *juego y aprendizaje*. Hemos postulado que el juego no es solo una actividad, sino una combinación compleja de actividad más vínculo más jugadores, que se expresa en lo actitudinal, en la acción. El principal componente de una relación comprometida es la comunicación, que puede formularse también como encuentro, intercambio y crecimiento compartido.

Al revisar los esquemas de la comunicación, podemos reconocer la posibilidad y el espacio de juego, la relación y la articulación que supera el esquema y nos permite amplitud de movimiento, flexibilidad, vínculo. Porque allí, a ese espacio que hay entre los jugadores emisores-receptores, hay que llenarlo de juego.

No se trata de desmontar mecanismos perturbados o hacer análisis de las motivaciones y resortes profesionales, personales y sociales que entran en conflicto. Se trata de que nosotros, docentes, creemos que la escuela educa para la comunicación, para ampliar las posibilidades de comunicación o para facilitar la comunicación. Sin embargo, los niños ya han logrado comunicarse de manera eficaz con su medio, con sus padres, con sus compañeros de juegos, con las personas con las cuales se relacionan a diario, antes de entrar a la escuela.

¿Qué implicancias puede tener el reconocimiento positivo de esta situación para el juego del aprendizaje?

Es ineludible poder ser eficaz en la sociedad. Pero también la sociedad y los maestros debemos estar preocupados por el tema de la "aculturación".

¹⁴ LEMUS, Luis A; *Pedagogía – Temas fundamentales* - - Buenos Aires, Kapelusz, 1966 – pág 120

Nosotros también debemos aprender sus códigos. Enseñar que un solo código, una sola cultura, una sola manera de entender y de ver la realidad es la única válida, en verdad es un intento de apropiación, dominio, explotación, alienación, manipulación de las conciencias para su manejo arbitrario.

Es necesario aprender a decodificar los complejos mensajes que tratan de manipularnos; pero eso es para todos. Es necesario también decodificar actitudes, pero ese desciframiento lo debemos hacer todos, comenzando por las propias. Debemos defender nuestra condición de productores de lenguajes que intercambian experiencias, formas de ver y de sentir. No se trata de mantener la "ignorancia", sino de rescatar la sabiduría y el saber para ver si, jugando, podemos crear una sociedad diferente a la que proponen los manipuladores.

¿Cómo se explicaría la paradoja planteada por las maestras de una escuela que atiende niños de una villa de emergencia en la Capital Federal? Con un grupo de docentes de esa escuela realizamos un curso en 1994 y durante la reflexión sobre los temas planteados, apareció la siguiente situación:

Muchos de los niños de los grados superiores y aún de los inferiores, cirujean. Es decir que recogen basura en las calles, botellas, cartones y papel, en grupos o con sus padres u otro mayor. Los productos que recogen los pesan y los venden. Los chicos hacen transacciones comerciales y operaciones matemáticas en las que se incluyen medidas, pesos, manejo de decimales y de dinero. Sin embargo, en la escuela no pueden resolver las cuentas y los problemas que se les presentan. ¿Dónde aprendieron a operar? ¿Cómo es posible que operen efectivamente con cálculos y no puedan hacer lo mismo en la escuela? ¿No podemos revisar el proceso de la comunicación que provoca que sientan como extrañas las cosas de la escuela, como que no son las de su vida?

Estamos formando consumidores resignados, en vez de productores reconocidos, estimados, estimulados, lanzados a la vorágine de la creación. Son necesarias personas que reconozcan y revaloricen sus raíces, seres humanos que se puedan defender de la intención de masificarlos, que sepan defender su individualidad, se reconozcan como personas y desde ahí, desde esa singularidad, aprendan a compartir, a co-operar, a co-laborar.

Es necesario desbaratar el esquema y las ideas preconcebidas sobre la comunicación para que logremos jugar. Jugar con la idea de llevar a su magnitud completa el fenómeno, y aprender que para poder educar hay que hacer un intercambio real de códigos, pues el ejemplo, la conducta, el respeto, la pasión por aprender y por saber, no son creíbles solo por la palabra sino fundamentalmente por la acción, y una acción comprometida, jugando.

Trabajamos un año entero con dos maestras de primer grado de una escuela de recuperación. En el encuentro sobre aprendizaje, contamos algo más sobre esa experiencia. Lo que deseamos rescatar ahora es una anécdota de ese tiempo. En una de las tardes, una de las maestras le dijo a un chico que se portara bien. Él le contestó: "Claro, porque sino me va a mandar deberes, ¿no?". Y la maestra le contestó que de ninguna manera, que encima de que él se portaba mal no le daría la oportunidad de aprender, que deberes se llevaban los que se portaban bien.

El pibe mostró una gran cara de asombro, la misma que exhiben los que escuchan esta pequeña historia. ¿Cuántas veces hemos oído esta frase? ¿A cuántos se le han mandado deberes como castigo? ¿Qué mensaje real enviamos allí? ¡Qué aprender es un castigo! Que aprender es un trabajo y solo tomándolo “seriamente” podremos concretarlo. A la inversa también se da el mismo mensaje: “Hoy no les doy deberes porque se portaron bien”, (dicho por una maestra joven a los chicos de un tercer grado, en el año 2007). No creemos que sean necesarios más comentarios.

Por otra parte, podemos decir que la experiencia de vida que tiene el alumno es única y la nuestra también. Si no podemos intercambiar información con estas personas con las cuales pasamos tantas horas, nuestra forma de comunicación se empobrece, se esquematiza, se ciñe al producto que se pueda elaborar y perdemos el proceso que nos une. Y toda la riqueza de una forma de vida que no podremos conocer.

A veces sentimos que caminamos por caminos contiguos que rara vez se cruzan. Que son como rectas paralelas, y que al lado pasan cosas y a nosotros también nos pasan otras. Sentimos que cuanto más podamos desplazarnos horizontalmente y así encontrarnos con los que caminan a nuestro lado, tanto más rico y amplio se hará nuestro camino. Pues incorporamos lo que otros han podido elaborar y, si es necesario, con ellos compartimos lo nuestro.

El cruce con la vida del otro, si queremos jugar, es como viajar juntos en un colectivo para llegar a algún lado. Uno se bajará antes, otro después. Lo importante no es saber con exactitud cuál es la parada de cada uno, sino la manera en que hagamos el viaje. Si en este andar podemos conocer a la persona, no al rol, nuestra comprensión del mundo se habrá ampliado y enriquecido. Podremos ser más comprensivos. Podremos ser mejores personas y por ello ser mejores maestros. Y no lo decimos desde lo que somos, sino desde lo que deseamos ser.

Uno de los serios problemas de nuestra época en la que los medios de comunicación han ampliado sus posibilidades a límites fantásticos, pero que es la misma en la que los hombres nos sentimos cada vez más solos, es el reemplazo de las personas concretas por el rol que desempeñan. Es otro de los esquemas que es necesario deshacer. No hay comunicación entre personas sino entre roles. No me relaciono yo Gerardo con Pepito, sino yo maestro con el alumno Pepito. Y así de seguido en toda la vida.

Por ello es importante no tanto demostrar, como en un teorema, las partes ocultas de la comunicación, sino hacerlas conscientes para darle carne y sangre a los esquemas y hacer entrar todos los elementos que participan del fenómeno.

En situación de aula, nos corresponde a nosotros entender que es necesario producir un hecho de comunicación real entre los actores principales del drama pedagógico. Porque nosotros somos el elemento conciente de este proceso de aprendizaje. Porque por vocación buscamos esta orientación para nuestra vida y nos preparamos para ello. Debemos interpretar los códigos, los intereses y los sentidos de los actos comunicacionales. Si entendemos, no juzgamos ni moralizamos, sino que nos comunicamos y podemos, desde la comprensión y desde el compartir, desmontar, señalar y corregir los malos entendidos, los

estereotipos, las estructuras ineficaces, los errores y ayudar a encontrar sentido al aprendizaje.

El mantenimiento del esquema tradicional más la formación docente que hace creer que solo una de las partes, uno de los jugadores, tiene algo para comunicar, depaupera al pretendido emisor. El emisor que cree que siempre está dando, se olvida de recibir y por ello se empobrece. La comunicación es de a dos, por lo menos. Y en la situación de enseñanza-aprendizaje todos aprendemos y todos enseñamos.

La superación del esquema sería el reconocimiento del otro, de nuestro alumno como un interlocutor válido; como nuestro elemento complementario para poder jugar. Lo que implicará una nueva forma de relacionarnos. Podremos rescatar la imagen del niño como alguien que se está desarrollando, creciendo, pero también reconocer que esto sucede y es válido para todas las edades y nunca termina. Un niño de siete años es una persona enteramente desarrollada de siete años, como otra de cuarenta es una persona enteramente desarrollada de cuarenta. Si pudiéramos relacionarnos así con nuestros alumnos, no los veríamos como seres necesitados sino como individuos ricos de experiencias y de vida que pueden ayudarnos en nuestras propias necesidades y crecimiento.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS

Si hablamos en serio
de cambiar la vida
busquemos la forma
de intentarlo ya.
Es sabio el paisano
que apuntala el tallo
de la planta nueva
para que ni un viento,
ningún solo viento,
lo doble jamás...

Los cambios seguros
se hacen paso a paso
ni un solo detalle
hay que descuidar.
No hay cambios que valgan
si no son profundos.
Que nadie se quede
mirando de lejos,
con indiferencia.
Eso no va más.

Antonio Tarragó Ros - Teresa Parodí - "Como el agua clara"

JUGUEMOS EN EL BOSQUE AHORA QUE EL LOBO NO ESTÁ... LOBO, ¿ESTÁS?

Charlemos un poco de métodos, juego, escuela, el ser maestros...

Una de las preocupaciones que compartimos los docentes en todos los niveles y modalidades educativas es la necesidad de hacer más dinámicas, atractivas e interesantes las clases.

Para responder al interrogante de “¿Qué puedo hacer para que mis alumnos se interesen por tal o cual cosa?”, la atención de teóricos y prácticos se ha dirigido hacia el juego. Han aparecido libros con propuestas grupales, con actividades dinámicas y de investigación, nuevas técnicas de conceptualización como mapas y redes. Hay cursos de capacitación de juegos, de actividades divertidas, de didácticas específicas a los que recurren los docentes que buscan recursos para poder enseñar mejor.

Se supone que estas metodologías novedosas son interesantes para niños y adolescentes y que ocuparán su imaginación e incitarán su voluntad hacia el estudio pudiendo, ¡por fin!, encontrar un orden en la confusión, un equilibrio entre las necesidades del niño y el deber del maestro.

Tenemos la convicción de que esta búsqueda de transformaciones metodológicas descubre y denuncia la imperiosa necesidad de revisar y modificar substancialmente las relaciones vinculares entre docentes y alumnos, entre docentes y docentes, entre alumnos y alumnos, entre la escuela y el conocimiento, entre la escuela y la vida. Los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden resolverse solamente con cambios en las metodologías de transmisión o de estudio. No podemos simplemente reemplazar “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra”. Es urgente e imprescindible encontrar una nueva estructura, tanto pedagógica como administrativa, que facilite esas relaciones.

Aunque nuestro propósito no es realizar un examen crítico del sistema educativo es inevitable mencionar ciertos rasgos del mismo que, en su conjunto, empujan a personas que estudiaron una carrera como parte de su proyecto de vida a buscar en otras direcciones las satisfacciones trascendentes, el crecimiento personal y profesional. No tener en cuenta las incoherencias, burocracia y confusión del sistema educativo en su conjunto, roído por políticas erráticas, boicoteado por intereses particulares, minado por la pauperización salarial y la inestabilidad laboral y cargar las tintas solo sobre las actitudes personales es, por lo menos, un análisis muy parcializado

En estos años¹⁵, los docentes hemos sido convocados en innumerables oportunidades para analizar documentos, opinar sobre las reformas que se proponían, situaciones que si o si debían resolverse ya. Por ejemplo, cuando se comenzó a discutir la nefasta llamada reforma del sistema educativo nos convocaron a analizar, comparar y elevar conclusiones sobre cuatro propuestas de reforma que llevaron meses de elaboración a equipos numerosos y dedicados. A nosotros nos dieron cuatro horas. Luego se hizo propaganda sobre la participación de los docentes en la reforma educativa. A

¹⁵ El autor trabajó como docente desde 1970 a 2007

nadie le importó nuestras reflexiones, todo fue un como si, una perversión del juego y sus conceptos.

Este botón de muestra se ha repetido innumerables veces y con diferentes administraciones. Los funcionarios introducen cambios, hacen retoques que puedan dar señal de su paso por el sistema y para acceder a puestos de mayor jerarquía, luego se van. Llega otro directivo con diferentes ideas de cambio, tratando de modificar lo que hizo el anterior. Si tenemos una opinión contraria a la propuesta, se repiten argumentos tales como que los docentes no nos interesamos, o que somos *boicoteadores*, cómodos o mediocres. Y cuando los funcionarios se van, debemos sostener todos los días esas marchas y contramarchas frente a nuestros alumnos y a la comunidad.

La relación educativa es una relación entre personas. En el sistema se reduce la relación a una cuestión técnica en la que se privilegian los roles, intermediados por reglamentos, estructuras y protocolos.

La educación es una tarea que requiere del trabajo en equipo. La aplicación de nuevos enfoques debería ser discutida y ejecutada como equipo de trabajo; pero la estructura del servicio no brinda ni facilita esa posibilidad y genera aislamiento, competencia y hasta rivalidades. Por ello es común encontrar en las escuelas que cada profesional trabaja con un pedazo del niño. Así, unos trabajan la cabeza sin poder moverse, otros el movimiento o las habilidades manuales o la sensibilidad.

Los sistemas de recompensa y castigo a los docentes, la capacitación y el perfeccionamiento, el acceso a los puestos de trabajo, son otros tantos asuntos que merecerían análisis serios.

Formación docente

Otro tema que debe ser discutido en profundidad es la formación de los futuros maestros o profesores. En su preparación debería tomarse en cuenta que el docente trabaja con grupos, al servicio de la promoción de personas que están interactuando en grupo, y convendría que fuera no solo un especialista en su materia, sino también un artista consumado de la dinámica de grupos y de la psicología de los grupos.

En los profesorados se confunde el término “dinámica de grupos” con las técnicas para reuniones grupales, se les reparten algunas fotocopias sobre Philips 66 u otras o de algún escrito de Pichon-Riviere y, en el mejor de los casos, se hace alguno de los ejercicios. Se confunde trabajo en equipo con las técnicas que se utilizan, contexto con texto. Luego este equívoco se traslada al aula y allí se confunde promover el desarrollo de la capacidad para participar de un grupo y del trabajo en equipo, con darle tareas predeterminadas a un conjunto de niños.

Porque la psicología ya ha demostrado hasta el hartazgo que el niño no es una tabla rasa, ningún profesor ni profesorado osarían exponer tal idea. Pero en la escuela sigue operando con eficacia ese principio de envase a llenar (no en la teoría pero sí en la práctica), porque a los estudiantes de los profesorados se los trata como si lo fueran, como si estuvieran en blanco o vacíos.

¿Cómo se les enseña sobre lo grupal y sus fenómenos, qué experiencias de grupo se proponen?: en clases tradicionales. ¿Cómo se los instruye en las nuevas teorías pedagógicas y de lo actitudinal?: en clases tradicionales.

¿Dónde se habla de la construcción del aprendizaje?: en clases tradicionales. ¿A qué maestro le permitieron o le enseñaron a construir su proceso de aprendizaje, qué experiencias de construcción de nosotros mismos nos facilitaron? Si se mantiene esa pauta de formación basada en libros y respuestas predeterminadas, soslayando la experiencia de construcción autónoma, aunque la carrera deba hacerse en la universidad, los resultados serán los mismos.

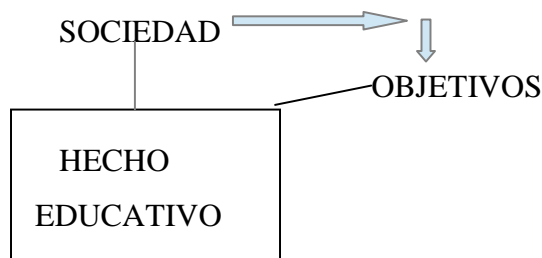
Nuestro objetivo es dejar planteados estos temas pues conforman el marco y fijan los límites de nuestra tarea. Debemos ayudarnos, juntos, a reconocer las dificultades institucionales, pero también las actitudes personales que nos impiden disfrutar de nuestro trabajo. De cada uno de nosotros depende no quedarnos apegados a formas tradicionales conocidas; de arriesgarnos, de crecer profesionalmente. De nosotros depende el no dejarnos aplanar las inquietudes para poder respetar y promover las inquietudes de nuestros alumnos; a no dejar que nos destruyan las ilusiones para poder sostener y defender las ilusiones y posibilidades de nuestros alumnos. De nosotros depende mantenernos enteros y reconocernos como profesionales y como personas, para reconocer y reconocernos junto con nuestros alumnos como personas en relación, en juego. De nosotros depende no aceptar que una carpeta de actividades con colores y buena presentación sea suficiente para valorizar nuestro trabajo.

Jugar es una decisión personal y responde a los objetivos personales.

De nosotros depende ayudar a construir un espacio educativo que promueva el cuestionamiento y que se cuestione, que desestructure y se desestructure; que suscite interrogantes y que se haga preguntas; que se proponga como una aventura verdadera, excitante y misteriosa: la aventura del descubrir, del aprender, del crecer; *que sepa abrir las puertas para entrar y para salir a jugar.*

En el afán de renovación metodológica podemos señalar una situación de fondo de la cual éste es solo el síntoma, y que no por ser confusa es menos legítima: la metodología, en última instancia, es el contexto y el mediador del vínculo entre los dos términos básicos de la relación escolar: el maestro y los alumnos.

Para poder ver más claro apelaremos al siguiente gráfico:¹⁶



El hecho educativo, la transmisión de contenidos a las generaciones jóvenes para lograr una continuidad cultural, es una decisión social. El hecho educativo lo considera necesario la sociedad y es ella la que orienta y especifica los objetivos.

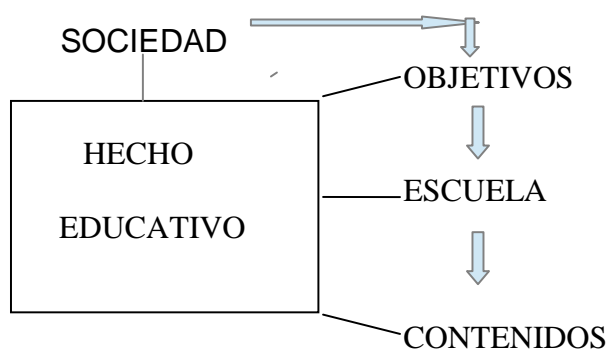
¹⁶ Este esquema y los siguientes son nuestros. GJ

Cuando comenzamos a escribir este libro, estaba en vigencia la Ley Federal de Educación; en el artículo sexto de la misma se describían minuciosamente las aptitudes, actitudes y valores que debían reunir el hombre y la mujer argentinos al finalizar el acto educativo. La nueva Ley de Educación Nacional coloca las cosas en su lugar al modificar los objetivos y colocar el acento en la disponibilidad de los recursos disponibles para el aprendizaje de los usuarios del sistema, enfatizando el rol de la educación al servicio de las personas reales y no de abstracciones definidas en un escritorio, ya que el hombre y la mujer argentinos son esquemas, construcciones intelectuales que no existen en la realidad, tan *mezcladita* ella. Sin embargo, estas ideas siguen vigentes en la práctica del hecho educativo ya que se lo considera más exitoso, no cuando desarrolla las potencias de cada persona, sino cuanto más acerca al ser real a un ser ideal. ¿Cómo influye en la situación de aula?

Cuando los objetivos se van particularizando, aparecen propósitos y objetivos generales de todo el sistema. Cada servicio implementará sus objetivos. Luego las escuelas plantearán sus propósitos. También las materias tienen objetivos, pero antes, si están agrupadas en áreas o departamentos, también tienen otros objetivos. Luego están los objetivos específicos, y los del año de cada docente, y los del cuatrimestre, y los de la clase, y así de seguido.

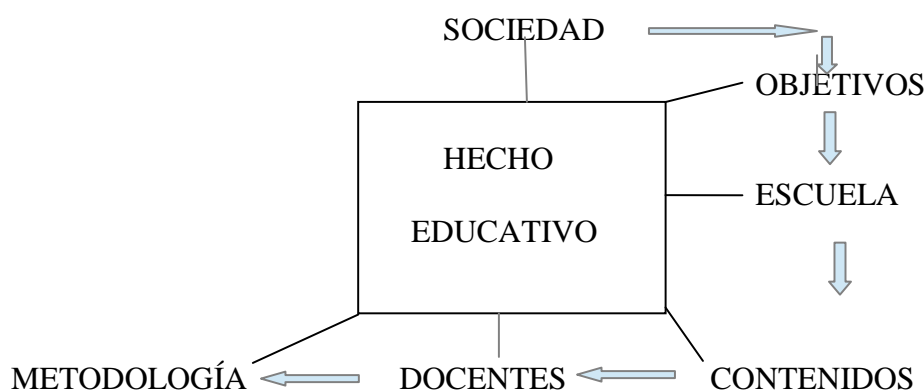
La superposición de objetivos generales y específicos de diferente grado tienen el efecto ideológico de oscurecer la **relación directa que existe entre la actividad que se realiza en el aula y el ideal de persona que queremos formar**. En el aula, los alumnos aprenden relaciones sociales, las reacciones de los adultos y muchas otras cosas que no están planificadas. Pero los docentes planificamos objetivos, tareas y actividades para un solo alumno y tenemos la ilusión de que nuestro accionar es tanto mejor cuanto más cerca de un niño o participante ideal podamos llevar a nuestro alumno real. En ese camino, se desechan aportes originales, situaciones y personas concretas con sus necesidades, intereses y posibilidades.

De todas las instituciones sociales hay una especializada en seleccionar los contenidos, cuya transmisión se considera necesaria para que se cumplan dichos objetivos. Esta institución es la escuela. Dentro del término *escuela* incluimos a los establecimientos escolares y su dotación técnica y administrativa, a los funcionarios, pedagogos, investigadores y otros profesionales que hacen a lo institucional.



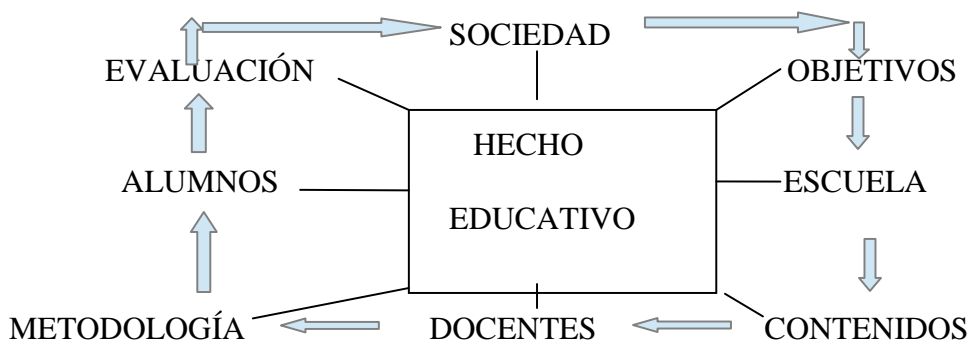
Los encargados de transmitir los contenidos y que soportan, en el sentido de sostener prácticamente el H.E., son los docentes; que son empleados especializados de la institución, encargados por la misma para esta tarea.

¿A través de qué medios transmiten estos contenidos? A través de las metodologías específicas de cada materia y de técnicas generales de transmisión.



¿A quién se los transmiten? A los alumnos, por supuesto.

Ahora bien, ¿quién evalúa a los alumnos? La verdadera evaluación es social.



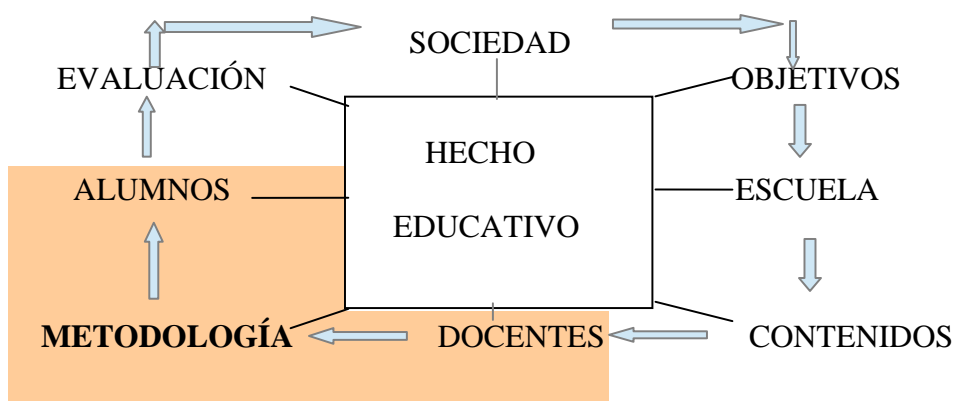
La evaluación la ejerce la sociedad, que proporciona *estatus* y roles definidos que ocuparán las personas de acuerdo con esa prueba (conseguir un tipo de trabajo, realizarse como persona individual y social, recibir los beneficios de la técnica y el confort, el acceso a los bienes culturales, entre otros derechos sociales), en la cual entran los méritos acumulados en el sistema educativo, los antecedentes familiares, las experiencias socioculturales y los estímulos recibidos, la situación socio-económica, la posibilidad de acceso a la información, el lugar de vivienda, entre otros ítems.

Los docentes calificamos, no evaluamos. El futuro del egresado dependerá mucho más de las posibilidades de ocupación, de las políticas de desarrollo y de inversión y de los contactos familiares y personales que de esas calificaciones.¹⁷ En algunos de los niveles del sistema se hacen seguimientos e informes muy completos pero que no tienen ninguna influencia sobre el futuro de los niños. El corte entre niveles es tan absoluto que las observaciones y el

¹⁷ El diccionario de la Real Academia aclara bien estos términos: "Evaluar es señalar el valor de algo; estimar, apreciar, calcular el valor de algo por lo cual se extiende a estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Calificar en cambio es apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo y también expresar o declarar este juicio. Se extiende a los alumnos como juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio.

legajo personal de cada niño quedan en cada nivel y nadie de primaria se entera de lo que pasó en el Jardín; y de la secundaria nadie se enteraría siquiera de que pasó por la escuela primaria, sino es para criticar a esa etapa, ya que se la considera solo como una preparatoria para la escuela media y a ésta solo como una preparación para terciaria. Muchas veces tampoco se lee en la propia institución y cada maestro o profesor recibe al alumno como si fuera alguien nuevo, sin historia escolar ni social.¹⁸

Cuando llegamos a este punto, nos preguntamos: “¿Entonces?” Nuestra respuesta es que tenemos que encontrarnos como personas con las personas. Tenemos que sentir y pensar qué y cómo deseamos que sea la vida, la de cada uno y la de los otros. Tenemos que trascender porqué en todo este esquema que vimos hasta ahora, el único lugar de encuentro de las personas, no de las instituciones, es en la metodología, en el arte de enseñar.



En **maestros ↔ metodología ↔ alumnos** están los componentes esenciales de la relación educativa. Están las personas que pueden jugar, que pueden relacionarse en forma comprometida y la posibilidad de la superación de roles para hallarnos como personas. Están presentes la actividad y el espacio potencial que puede transformarse en un espacio de encuentro, de reflexión, de intercambio, de comunicación, de libertad, de juego.

Es necesario que el juego se abra a espacios de participación para todos los actores involucrados en el proceso, desde los alumnos y sus familias, hasta los maestros, los auxiliares y administrativos, los funcionarios, los investigadores, y toda la sociedad; para que todos y cada uno puedan sentir que lo que se está jugando en esta discusión de metodologías no es una técnica pedagógica ni un perfil o idea del alumno; son nuestras propias ideas acerca de nosotros mismos. Todos estamos llamados a jugar para modificar la situación educativa

Así se hará posible realizar modificaciones individuales e institucionales que se expresarán en lo metodológico, y no al revés, como se pretende. Porque de la vida puede surgir una técnica didáctica, pero de la técnica no va a surgir la vida. Y el proceso de enseñanza-aprendizaje es vivo o no es nada.

Recordamos que cuando se dieron a conocer los resultados de una investigación sobre la lectura realizada por el equipo encabezado por la Dra. Emilia Ferreiro, escuelas y docentes aplicaron en forma mecánica los métodos

¹⁸ Mi hija menor concurría, en el secundario, al colegio Mariano Acosta. En su tercer año escuché una conversación entre profesores diciendo que raro tercero x, que buen nivel que tiene porque **siempre** es mediocre... en fin.

y técnicas de esa investigación de base como si fuera una didáctica. Se organizaron cursos apresurados, las aulas se llenaron de carteles: puerta, silla, etc. y se esperaba que los niños aprendieran espontáneamente a leer. Más allá de las críticas al método de psicogénesis de la lectura, derivar una didáctica de una investigación de base es lo que Bateson nos señalaría como la confusión cotidiana de creer que el mapa es el territorio. El sacerdote Anthony de Mello escribió sobre un explorador que cuando vuelve a su patria cuenta lo que vio en el lugar al que fue y todos sus compatriotas le pedían que les hiciera un mapa para poder ir hasta el mismo lugar. El no quería pero la insistencia pudo más y dibujó el mapa. El mapa se colgó en una pared y todos iban a verlo y charlaban recordando los detalles que el explorador había dado. Y lo aprendieron de memoria y muchos hasta se convencieron de que habían viajado al lugar señalado en el mapa y hablaban de lo que habían visto.

Una profesora de literatura, con muchos años de antigüedad y de trabajo en colegios secundarios, un día nos dijo que hacía años que estaba dando de un libro el esquema de comunicación y nunca se había puesto a pensar que pudiera ser diferente. Uno de los cursos que tenía era un primer año de una escuela más o menos marginal, un liceo de señoritas, la mayoría repetidoras y con 15 y hasta 16 años de edad. La hora que le tocaba era la última, y cuando llegaba al aula las chicas se estaban pintando, arreglándose para salir y le gritaban, “¡Eh, para que vino!... ¡Así no nos podemos ir temprano!...”

Susana, la docente, estaba por renunciar a su cargo. Se preguntaba y se cuestionaba todo. No podía con la frustración que le causaba este grupo, de más de cincuenta alumnas.

En uno de los ejercicios que hacemos sobre situaciones problemáticas y posibles soluciones, Susana contó lo que ella pudo encontrar: Un día llegó al salón y le pidió a las chicas que le ayudaran a correr el escritorio y la silla a un costado y les dijo que ella iba a leer un cuento. Que las que lo quisieran leer con ella se sentaran a su lado y las que no, que hicieran su historia ¡y se sentó en el suelo!

¿Piensan en el coraje de desestructurar no solo el ámbito, sino también sus hábitos personales e institucionales de años?

La mayoría de las chicas, menos dos o tres, se sentaron con ella y leyeron durante cuarenta minutos.

Otro día, cuando regresó al curso, le habían preparado el salón de la misma manera. Una jovencita que no había estado en la clase anterior la encaró de mala manera y le preguntó que por qué hacía eso, que eso no estaba en el programa y un montón de cosas más. Susana la miró a los ojos y le dijo: “Tocame la mano”. La joven le tomó la mano y Susana continuó: “Ves, yo también soy de carne y hueso. Siento y sufro y me joden las cosas que ustedes me hacen y estoy buscando formas de poder hacer algo.” La alumna se puso a lagrimear y lloraron todas. Cuando Susana nos contó la situación, decía: “No sé cuando era mejor, cuando no sabía nada de ellas o ahora que vienen y me cuentan y tienen historias terribles.”

Pero ella sabía qué y cuándo era mejor.

Esto no es una metodología, es una actitud que se expresa metodológicamente. Susana encontró esta forma de comunicación, de juego,

por su historia personal, por sus características, por su forma de ser, por sus experiencias. No es una receta para todos.

Por ello, cuando hablamos de enseñanza, de comunicación y juego, hablamos de la construcción de una relación comprometida entre las partes, entre los términos de la ecuación áulica, que se expresará en una metodología, que se constituirá como una técnica a partir de una forma de vivir.

Se puede ser muy poco jugador con cualquier técnica y se puede ser un excelente compañero de juegos con cualquier técnica.

Si miramos lo que hizo Susana desde lo teórico, podemos decir que, para comunicarse con sus alumnas marginales, ella también se marginó del sistema. Corrió el escritorio, se sentó en el suelo, se puso al mismo nivel de sus alumnas. Ella se ubicó al mismo nivel, pero no perdió su lugar de docente: leyó cuentos, logró incorporar contenidos, comenzó un proceso de crecimiento junto con sus alumnas. No se quedó en el piso, sino que bajó hasta allí para volver a levantarse junto con sus alumnas. En sus *Metálogos*, Gregory Bateson¹⁹ nos dice que para poder incorporar nuevas ideas, nuevas palabras en la comunicación, debemos deshacer los viejos clisés; pero nos advierte que debemos ordenar bien las letras que los componían o no podremos utilizarlas en las nuevas construcciones, lo que puede generar una confusión equivalente a la locura.

Más allá de lo que les haya pasado a las alumnas de Susana (pues no dependen sus destinos solo de encontrarse con alguna persona de buena voluntad), esta actitud, este jugar y jugarse es de lo que estamos hablando, lo que estamos tratando de comunicar. Podemos sentir en esta situación la presencia activa de lo que se llama currícula oculta. Es lo actitudinal. Es lo afectivo. Es lo comprometido como personas que quieren enseñar y aprender. También aquí nos encontramos con un espacio de encuentro, de reflexión, de intercambio, de comunicación, de libertad, de juego.

En un momento, se nos ocurrió cuestionarnos por qué habíamos elegido este esquema cuadrado para hablar del hecho educativo. Es cierto; podríamos haber utilizado llaves, corchetes, flechas y otras. Entonces nos dimos cuenta de que la visión interna que tenemos del sistema educativo es la de un sistema cerrado sin contacto con el entorno.

Todos los sistemas vivos son sistemas abiertos. Y en el único lugar en el que es posible abrir y darle vida a este sistema es en la relación entre las personas, entre colegas, entre docentes y alumnos, en la cooperación de y con las familias y la comunidad, dejando entrar toda la vida en el aula, espacio potencial privilegiado de creación y de juego. Por ello, consideramos la metodología como un mediador de la relación: se puede jugar con cualquier metodología; se puede no jugar con cualquier metodología.

No es un problema de recursos; o en todo caso no es solo de recursos, (no estamos hablando de financiación sino de pedagogía). Debemos prepararnos conscientemente para poder operar con eficacia y eficiencia en nuestra tarea. Pero la tarea no es solamente transmitir contenidos, trasciende esa misión. El objetivo del juego que estamos jugando es darnos cuenta de que durante esa transmisión de contenidos, que nosotros creemos objetiva, proporcionamos

¹⁹ Op. citada

otros contenidos además de los explícitos, de lo cual no nos damos cuenta: nuestras opiniones, la manera en que transmitimos la materia, el modo en que nos relacionamos con el mundo.

En la realidad del aula están las personas. Y las personas transmiten, junto con los contenidos: conductas, valores, prejuicios, formas de estar y de ser. Es necesario tomar conciencia de que es imposible, para un maestro, ser un mero transmisor; la comunicación humana es subjetiva.

La conclusión más positiva de esta situación es que gracias a ello el ser humano puede jugar. Y el que juega es más difícil de manipular.

Por ello, algunos quieren reemplazar la relación entre personas de verdad por relaciones virtuales, sin compañeros ni maestros. La computadora no puede jugar. Pero los nuevos recursos informáticos están generando formas de interacción que pueden utilizarse en conjunto con la presencia activa en el aula. No podemos ignorar que la incorporación de nuevas tecnologías implica incorporación de nuevas actitudes en los alumnos, pero también, y sobre todo, en los docentes. Si son usados dentro de la misma concepción pedagógica, no significan nada nuevo. No son solo los jóvenes los que deben adquirir actitudes. Es necesario que los adultos también nos preocupemos por conseguir lo que nos falta. ¿O es verdad eso del envase a llenar y los “grandes” ya estamos llenos?

Las actitudes no se transmiten por ósmosis. Tampoco mediante un discurso plagado de moralinas y lugares comunes. No se pueden medir con un múltiple *choice* o con un test. Solo pueden verse en acción, operando en situación, en proceso, en relación, en juego. Y aquí encontramos, como personas, la miseria y la grandeza del ser maestro. En esta posibilidad conciente de participar junto a otras personas en su proceso de crecimiento, favoreciendo la actitud creativa, provocando la mirada de asombro, despertando la curiosidad y la necesidad de buscar sus respuestas, de jugar. Y dijimos maestro, no docente. Porque docentes somos muchos; maestros son muy pocos.

Se dice que el proceso de aprendizaje es permanente, que no tiene fin, que continúa durante toda la vida. Pero esto vale también durante toda la vida del maestro. Incorporemos la conciencia del proceso de estos aprendizajes para poder transmitirlos en la vida y el transcurrir de toda la vida.

Discutamos la posibilidad de utilizar actividades llamadas juegos como metodología o recurso didáctico.

*“Hagamos de cuenta que había una escuela
donde se podía saltar y correr,
tocar la campana cuando te aburría
la clase de canto, la regla de 3...” (Chico Novarro)*

Analizaremos una de las ideas más repetidas de J. Huizinga. Es aquella en que nos dice que el juego es esencialmente libertad; y que el juego por mandato no es juego.²⁰

²⁰ Op. citada – Pág.19 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.

Y en esto coincidimos todos. Es el primer concepto que anotan las personas cuando se les pide que reflexionen acerca de las características del juego: el sentirse libres jugando. Además figura en las primeras páginas de todos los libros de juegos.

Pero les pedimos que mediten sobre esta idea de que el juego por mandato no es juego. ¿Ustedes pensarían que el juego puede transformarse en una metodología, en particular en el sistema educativo formal? ¿No creen que atenta contra la propia expresión, no sienten que genera una contradicción insanable?

En cualquier libro de juegos se dice que el juego es libertad, que jugar por mandato no es juego. Luego se dan una serie de actividades que se supone deben hacer todos los alumnos. Por supuesto, obligatoriamente y al mismo tiempo.

Reiteramos que muchas actividades y técnicas que se proponen en los nuevos textos de matemáticas o lengua nos parecen interesantes, que utilizan muchos recursos novedosos, pero, ¿por qué se les llama juegos? ¿Por qué es necesario que las anuncien como “Vamos a jugar con las palabras” u otro título parecido?

Toda la ideología subyacente sostiene la idea de que vamos a poder aprender de una manera divertida, sin esfuerzo, con juegos piolas que hagan que el alumno se interese, que pueda mantenerse el orden, etc. etc. etc.

El maestro, el profesor de educación física, el profesor de cualquier materia, reúne a sus alumnos y les dice: “Vamos a jugar a tal cosa.”

¿Qué hace este maestro o profesor si alguno de sus queridos alumnos no desea jugar (¡con todo el trabajo que le dio preparar esta actividad!)? Primero apelará a la persuasión, luego al halago, luego al soborno y, por último, al autoritarismo descaretado.

Hay mil explicaciones para ello: las planificaciones, los plazos, los supervisores, los superiores administrativos que nos miran y juzgan o los padres. Pero mientras tanto la oportunidad de jugar de veras se ha perdido. Porque a lo que es esencialmente una relación comprometida, el juego, pretendemos transformarlo en una técnica, en un esquema de intervención, pedagógica. En el contexto de este libro, jugar también es esperar a que el compañero de juego se manifieste, es darle espacio y tiempo para que descubra su lugar de jugador.

En uno de los párrafos anteriores nos preguntamos si era posible aceptar que el juego fuera metodología de la educación denominada “formal”, ¿y en lo que se llama “educación no formal”, es posible?

Se llama educación no formal a la transmisión de ciertos contenidos formales y a la formación de las personas que participan en clases organizadas y formales, pero que se imparten durante tiempos extras (horarios fuera de los establecidos para las actividades “serias” y utilizando los espacios que por tal motivo están vacíos en ese momento) y que no son lecto-escritura y cálculo o que están fuera de la currícula. Ofrece formación en diversas materias: expresivas, profesionales, hobbies, artísticas, corporales y otras. En algunos sitios hay talleres de encuentro y también de “juegos”. Cada una de las

materias que se ofrecen en estos espacios tiene objetivos, contenidos y metodologías particulares.

Como en general los usuarios de estos servicios son adultos que llegan del trabajo, o que dejan los quehaceres de la casa por un momento, o niños y jóvenes que en ese horario no van a la escuela, se supone que son actividades del “tiempo libre”. Además, los participantes eligen cuál de las actividades desean desarrollar, lo que genera una participación más comprometida y distendida y la posibilidad de establecer relaciones diferentes entre docentes y alumnos, que pueden ser de generaciones más próximas que en la educación formal y compartir de algún modo la manera de percibir la vida.

Se utilizan técnicas grupales, actividades divertidas, puede escucharse música, hacer comentarios de la vida cotidiana, entre otros aspectos. De esta manera las relaciones entre docentes y alumnos son placenteras y pueden ser muy estrechas, de verdadero intercambio y generarse un compromiso entre las partes que es, por sí, juego. Pero también muchas veces, en los mismos espacios y tiempos, puede no jugarse.

También se llama “no formal” a las estructuras pedagógicas de verano que atienden alumnos en edad escolar (niños y adolescentes), como colonias, campamentos, excursiones y otros espacios, o a los que se realizan los fines de semana durante el año. Envueltas en un ropaje ideológico con aires de libertad, con pretensiones de renovación, estas estructuras o las personas que en ellas trabajan pueden ser tan autoritarias, tan poco jugadoras como cualquier otra, pero en forma mucho más sutil.

Por ejemplo con el énfasis puesto en las actividades, en los horarios, dejando sin espacio verdadero a la interacción horizontal. Privilegiando el resultado o el producto sobre el proceso, sobre todo si es para mostrar en alguna fiesta o reunión de padres o pública necesaria para la publicidad de la administración organizadora. Y si la afectividad aparece, no es para incorporarla como un emergente necesario e ineludible, sino tenerla en cuenta para que no moleste ni trabe la realización de las actividades.

Especialmente los profesionales que trabajamos en estas actividades, que además creemos que sabemos mucho de juegos, pues tenemos carpetas gordas de fichas con montones de “juegos” para aplicar a distintas cosas y en diferentes momentos, hemos leído y tenemos un título que dice que hemos aprobado Juego I o II o Recreación.

Pero, repetimos, juego no es, no puede ser una metodología y mucho menos una actividad. Juego es una actitud, una relación comprometida. Porque también se piensa que es posible enseñar a jugar. Los chicos naturalmente se vinculan *juguetonamente* con su entorno y con la realidad. Lo que llamamos “enseñar a jugar” es la posibilidad y la necesidad de establecer un vínculo tal que motive al otro jugador a participar de la propuesta de jugar.

En algunos libros se transcriben técnicas para el animador de juegos: posturales, de voz, de ubicación espacial, de cómo alentar, de cómo explicar, de cómo despertar el entusiasmo y más. Es cierto que algunas técnicas grupales específicas ayudan a crear un clima propicio al encuentro o a la meditación, facilitan los primeros pasos del conocimiento, la representación de roles u otras finalidades integradas en un proyecto de promoción de los grupos con los que trabajamos. Esto es bueno y puede funcionar para uno o muchos

encuentros, o como disparadores para la tarea, o para entretener durante un tiempo a un grupo.

Pero estamos hablando de procesos educativos, no de propaganda. Nos referimos a procesos de crecimiento de personas y de grupos, no de momentos especiales, no para cumplir un programa. Y hacen falta un interés verdadero y una actitud sostenida sin disimulos. Es necesario desear y ser capaces de establecer una relación verdadera y un compromiso verdadero con el otro. Y eso es el juego.

Y no caigamos en técnicas de “pan y circo” que nos hacen recordar períodos terribles en la historia de la humanidad. Ejemplos de esta ideología sobre el juego y sobre el hombre podemos encontrarla todos los días, girando una perilla o apretando una teclita del control remoto de nuestro televisor o radio.

La situación descrita sobre la obligatoriedad de los “juegos” y lo contradictorio con la esencia del término no es solo responsabilidad del docente, tiene que ver con las falencias de formación ya mencionadas.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

MOMO es un hermoso libro de Michael Ende, autor también de *La historia interminable*.

Momo es una niña que vive en un barrio pobre de una gran ciudad (puede ser cualquiera de cualquier país). Le gusta hablar y escuchar, y escucha muy bien, pues sus vecinos encuentran respuesta a sus preguntas y problemas...

Pero en el barrio aparecen los Hombres Grises, que quieren apoderarse de Momo, pues es la única que puede combatirlos. Los Hombres Grises son seres que roban el tiempo de los demás y lo depositan en una bóveda del Banco del Tiempo. Son parásitos que viven del tiempo que roban.

Mientras Momo es guiada por el viejo Cronos para la lucha que se avecina, los cordiales y simpáticos vecinos del barrio y todos los pobladores de la ciudad, seducidos por los Hombres Grises comienzan a dejar de lado la conversación, el juego, los amigos, el amor, la imaginación, el arte y todo lo que hace amable a la vida, pues han sido convencidos de la importancia de "no perder el tiempo y acumularlo"...

En el libro, Momo y sus amigos derrotan a los hombres grises... pero en la sociedad globalizada, ¿quien gana?

Michael Ende - "Momo"

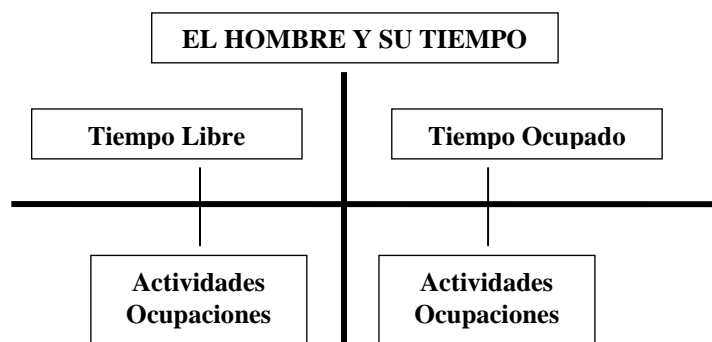
JUEGO Y TIEMPO - TIEMPO LIBRE vs. TIEMPO OCUPADO ¿Podemos imaginar otro Tiempo?

Recordamos que una tarde de diciembre paseábamos por el centro de Buenos Aires con el hijo de 5 años de una amiga, entre las motocicletas, el humo, los ruidos, la gente que pugnaba por cruzar primero que los autos y que los otros, los empujones de los apurados por ir a, suponemos, algún lugar o a cumplir con alguna tarea muy importante. Juampi nos tira del pantalón y nos pregunta: “¿Por qué todos tienen cara de enojados?”...

Algunas de las ideas acerca del juego responden a una manera de concebir a las personas, están presentes en la organización de la vida y de las instituciones sociales; así se manifiestan también en la organización temporal, administrativa, de las escuelas.

Para facilitar su análisis y su cuestionamiento, comenzaremos con el examen de algunos puntos que tienen que ver con la noción de Tiempo subyacentes en las teorías de la recreación, pues son homólogas de otras que tienen una gran influencia en la estructura de las instituciones educativas y de la educación en general.

Partiremos del esquema acerca del tiempo que se utiliza como fundamento en la exposición teórica, al que es necesario desmontar y despiezar para poder seguir avanzando, ya que se ha tornado otro paradigma rígido y un obstáculo para una investigación desprejuiciada.



Como podemos ver en el esquema²¹, la teoría de la recreación postula la existencia de dos tiempos básicos en la vida del ser humano. Tiempo Libre (TL) y Tiempo Ocupado (TO) y en los dos hay actividades y ocupaciones. ¿Qué hay en esos tiempos, qué contenidos tan diferentes como para establecer una línea divisoria, una frontera, en la misma persona?

Según la teoría, el tiempo ocupado es el espacio de nuestro día dedicado a las tareas serias e ineludibles: por ejemplo: comer, dormir, trabajar, atender nuestra salud; si estamos en la escuela para estudiar; atender a algún familiar enfermo, viajar (los viajes necesarios: ida y vuelta al trabajo, etc.). El resto es el tiempo libre, dedicado al crecimiento personal, a la recreación, al descanso, el perfeccionamiento, lo espiritual, el arte.

²¹ Este esquema fue elaborado por nosotros. GJ

Es curiosa esta definición, pues al ejercer actividades en el tiempo libre, lo convertimos en tiempo ocupado. Es decir, ocupado en leer, o en jugar al fútbol o al ajedrez, ocupado en pasear y mirar, ocupado en estudiar o aprender un hobby, entre otras posibilidades.

Y tiempo libre... ¿libre de qué?.., ¿libre de obligaciones? No del todo, ya que si uno quiere, por ejemplo, estudiar una carrera o formar parte de la comisión directiva de un club, o llevar comida a las personas que viven en la calle, tendrá horarios, compromisos, deberá preparar trabajos, rendir exámenes y se presentarán otras situaciones que implican serias obligaciones.

Aparentemente, lo que diferenciaría a un tiempo de otro es que en TO las obligaciones son compulsiones externas a la persona y en TL las decisiones son internas, personales. Pero ello es muy difícil de discriminar en la realidad.

¿O en que categoría colocarían la exigencia hacia los docentes de utilizar su tiempo fuera del trabajo en hacer cursos que no son obligatorios pero que si no se hacen no se gana puntaje, no se accede a cargos estables o de conducción o puede llegar a perderse el puesto de trabajo? Como vemos, la vida supera las divisiones teóricas e interesadas.

Lo que deseamos es desenmascarar las pretensiones de establecer etiquetas a las situaciones humanas, porque en realidad, con esta división se trata de justificar científicamente el hecho de que la vida del hombre está dividida, escindida, partida en partes, en tiempos, en pedazos repartidos por oficinas, talleres, escuelas, medios de transporte, dificultades hogareñas, ansiedades, necesidades, aspiraciones y más y más y más.

Bueno, es así. La vida moderna exige sacrificios. Ellas y ellos tienen que laburar, viajar, comer, bañarse, atender necesidades corporales. Si son chicos deben ir a la escuela y cumplir con sus obligaciones. Hasta se le dice a los niños que este es su trabajo.

Ocultemos el hecho de que para la mayoría de nosotros y en la mayor parte de nuestras vidas no hay placer, ni decisión autónoma, ni libertad, ni creación, ni encuentro, ni comunicación, ni verdadero compromiso... ¡no hay juego!

Entonces aparece el tiempo libre, concepto sociológico que ubica la posibilidad de realización de las personas en un compartimiento especial, separado de la vida corriente. ¿Será para que no imaginemos que pueda construirse la vida de otra manera, de una manera más humana, donde los tiempos no sean tan tajantes, donde el trabajo y la escuela puedan ser parte de una existencia plena y feliz?

Tiempo libre, concepto ideológico vago e impreciso ya que su función es ocultar la posibilidad de que el tiempo humano pueda ser concebido como un tiempo de síntesis, de encuentro gozoso entre las obligaciones y deberes con las búsquedas, necesidades y aspiraciones personales.

En las escuelas también hay dos tiempos, bien diferenciados, subrayados por timbres, campanas u otras maneras no menos llamativas.

Un tiempo ocupado, u obligatorio, durante el cual sucede lo importante, aquello que se cree que es el fin de la escuela: la transmisión del saber, la obligación del aprender. Y un tiempo libre, sin valor pedagógico para la escuela, pero en el que se aprenden las habilidades necesarias para participar en grupos, en el

que se crea, se comparte, se comunica, se elaboran las situaciones sociales, se juega.

¿Cómo funciona esta organización? Al primer tiempo obligatorio, durante el cual los niños deben “atender” (parece que llaman a la puerta), escuchar con atención aquello que se dice, memorizarlo y devolverlo de la misma forma en que les ha sido transmitido, sucede un tiempo libre.

Los niños salen al recreo. Juegan, se encuentran, pelean, se amigan, negocian, se enamoran, juegan.

Luego suena el timbre y sucede un nuevo tiempo obligado. La seño o el *profe* tienen que ejercer un poco de presión para conseguir que vuelvan al trabajo, a lo que es importante, serio y obligatorio. Después, transcurre un nuevo tiempo libre y a él un nuevo tiempo obligatorio, en el cual hay que ejercer más presión para que los niños “atiendan” (¿no abrieron la puerta todavía?), y así sucesivamente hasta el término de la jornada.

Al releer los párrafos anteriores, nos asalta el temor de que nos confundan con alguien que quiere “pedagogizar” la vida y que pretende la intervención incluso durante el tiempo de juego.

Nada más lejos de nuestra intención. No estamos sugiriendo que hay que inmiscuirse en los juegos de los pibes y arruinárselos pedagógicamente. Solo tratamos de mostrar cómo nos reencontramos con dos términos conceptuales que deben relacionarse en forma comprometida. Entre estos dos términos, tiempo libre y tiempo obligatorio, también hay un espacio que debe favorecer el encuentro. Y la creación de este tiempo de síntesis es una necesidad evidente.

Aclaremos que no hacemos la apología del *laissez faire* en la educación, del amiguismo, del “viva la pepa”. Sabemos que hacen falta líneas de acción, estructuras que organicen y faciliten el trabajo. Estamos en contra absoluta del facilismo y del zafar que, envuelto en un discurso de “seriedad”, es una de las características más notables de nuestra civilización y especialmente de nuestro país, en muchos aspectos.

Pero esto puede ser cambiado, se pueden encontrar nuevas formas. La vida debería ser como para merecer vivirla y no solo sufrirla.

Esta partición de tiempos corresponde también a la partición del niño en partes especializadas (mente, cuerpo, sensibilidad, etc.), que deben ser tratadas por especialistas.

El desmembramiento de los niños y de los tiempos son aspectos estructurales que están centrados y enfocados hacia la obtención de un producto, aunque sea mediocre y limitado, aunque no todos puedan llegar y se margine del sistema a muchísimas personas. En la realidad las escuelas no están organizadas en función de las necesidades y de lo que se conoce de psicología de la niñez, sino alrededor de las necesidades administrativas de controlar los tiempos y los espacios.

Ejemplos a montones: ¿Por qué las clases duran 40 o 45 minutos tanto para niños de 6 años como para jóvenes de 18? ¿De cuales estudios surge que este es el tiempo de atención para todas las edades? Si los chicos se interesan en un tema a veces no quieren salir al recreo y les gustaría seguir ocupados en

ello. Otras veces el tema se agotó en 15 minutos y se estira el tiempo esperando que suene el timbre que anuncia el recreo.

¿Por qué no concebir el espacio de las aulas de otras maneras? Y no nos referimos al hecho de correr las mesas. En cada aula deberíamos tener la posibilidad de ejercitar artes plásticas y contar con una pileta para lavar los materiales y las manos. Tener un rincón con música, ¿por qué no puede escucharse música de fondo y estar concentrado en la tarea?

Si queremos que la calidad del proceso educativo crezca, debemos centrar nuestra atención en el proceso.

Lo evidente no se ve, no se percibe. O nadie se anima a enfrentar los esquemas, ya sean institucionales o pedagógicos. Deberíamos encontrar formas administrativas que faciliten el trabajo en equipo, la superación de áreas y tiempos cerrados para hallar el espacio de juego, de relación y de compromiso entre todos los participantes del hecho educativo, entre todos los jugadores.

Para que sea posible, es preciso pensarlo.

Si queremos realmente jugar es necesario que superemos la dicotomía, el descuartizamiento brutal de las personas en espacios y tiempos cerrados. ¡Estamos reclamando que intentemos la construcción de una vida en la que podamos encontrarnos como seres enteros!

Esta posibilidad sabemos que no depende solo de la escuela. Es un problema de la sociedad en su conjunto, de todas las sociedades. No es solo un dilema de la Argentina, es un dilema global.

Dependerá su solución de la escala de valores que las sociedades todas puedan construir y defender, también dependerá de la reorganización de la vida y de las instituciones verdaderamente al servicio del hombre y no el hombre al servicio de abstracciones (las que esconden y defienden concretos intereses).

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

Un niño

“Una vez el pequeño niño fue a la escuela. Era muy pequeñito y la escuela muy grande. Pero cuando el pequeño niño descubrió que podía ir a su clase con solo entrar por la puerta del frente, se sintió feliz.

Una mañana, estando el pequeño niño en la escuela, su maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.

-Qué bueno- pensó el niño, a él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes. Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de empezar, y ella esperó a que todos estuvieran preparados.

-Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores.

-¡Qué bueno! - pensó el niño, - me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar preciosas flores con sus colores.

Pero la maestra dijo: - Esperen, yo les enseñaré cómo, y dibujó una flor roja con un tallo verde. El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde igual a la de su maestra.

Otro día cuando el pequeño niño entraba a su clase, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer algo con plastilina.

-¡Qué bueno! pensó el niño, me gusta mucho la plastilina. Él podía hacer muchas cosas con la plastilina: serpientes y elefantes, ratones y muñecos, camiones y carros y comenzó a estirar su bola de plastilina.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de comenzar y luego esperó a que todos estuvieran preparados.

-Ahora, dijo la maestra, vamos a construir un plato.

-¡Qué bueno! pensó el niño. A mí me gusta mucho hacer platos y comenzó a construir platos de distintas formas y tamaños.

Pero la maestra dijo: -Esperen, yo les enseñaré cómo y ella les enseñó a todos cómo hacer un profundo plato. -Aquí tienen, dijo la maestra, ahora pueden comenzar.

El pequeño niño miró el plato de la maestra y después miró el suyo. A él le gustaba más su plato, pero no dijo nada y comenzó a hacer uno igual al de su maestra.

Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar y mirar, a hacer cosas iguales a las de su maestra y dejó de hacer cosas que surgían de sus propias ideas.

Ocurrió que un día, su familia, se mudó a otra casa y el pequeño comenzó a ir a otra escuela.

En su primer día de clase, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.

-Qué bueno pensó el pequeño niño y esperó que la maestra le dijera qué hacer.

Pero la maestra no dijo nada, solo caminaba dentro del salón.

Cuando llegó hasta el pequeño niño ella dijo:

-¿No quieres empezar tu dibujo?

-Sí, dijo el pequeño ¿qué vamos a hacer?

-No sé hasta que tú no lo hagas, dijo la maestra.

-¿Y cómo lo hago? – preguntó.

-Como tú quieras contestó.

-¿Y de cualquier color?

-De cualquier color dijo la maestra. Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos los mismos colores, ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo?

-Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde.”

Helen Buckley – Chocolate caliente para el alma – Atlántida 1996

JUEGO Y CREATIVIDAD

Esta es otra de las grandes palabras: creatividad. Se considera a la creatividad como uno de los elementos constituyentes de lo que se llama juego. Una de las ideas en circulación sostiene que jugar desarrolla la creatividad.

Por la importancia del tema, nos haremos un tiempo para el análisis y la discusión.

Este espacio es para que ustedes puedan crear sus propias hipótesis y definiciones acerca de lo que es la creatividad. Así podrán ordenar sus ideas antes de leer lo que sigue como para que discutamos juntos:

Espacio para jugar

Antes de seguir adelante trataremos de exponer lo más claramente posible nuestra posición. En esta materia, como en tantas otras, se dicen grandes palabras, se formulan objetivos preciosos (ya que no precisos), tales como: favorecer el desarrollo de la creatividad. No es posible, este objetivo no puede cumplirse. No puede favorecerse el desarrollo de la creatividad.

Opinamos que CREATIVIDAD es un término inasible, no medible, inobservable: plagado de ideas superficiales, utilizado y deformado por prejuicios y preconceptos. Identificado con la genialidad, con lo excepcional, con lo raro, nuevo y distinto para todos y al mismo tiempo.

Se cae en los lugares comunes de vincularla solo con algunas de las actividades que las personas desarrollan, ubicándola en esferas alejadas de la vida corriente.

Se hace muy difícil poder jugar con este concepto, por los prejuicios asociados que conlleva. Pero como sucedió con JUEGO, creemos necesario replantear algunas cosas para poderlas acercar a las dudas, búsquedas y necesidades de la tarea concreta en el aula o el patio.

El uso del término no nos parece útil para situarse en los problemas que plantea la realidad de la institución escolar ni para planificar acciones concretas. ¿Cuánta creatividad, qué cantidad?, ¿desde donde parto?, ¿a dónde llego?, ¿cómo sé para dónde ir y cuándo llegué a algún lugar?, ¿nuestros criterios estéticos son la medida del monto de creatividad?. Preguntas.

No por hablar de la creatividad y de la necesidad de desarrollarla puede lograrse. Para que la práctica sea efectiva, las palabras y los objetivos deben manifestarse en acciones concretas.

Lo que sí afirmamos y de lo que estamos seguros es de que puede favorecerse y desarrollarse, en todas las personas, **la actitud creativa**. Lo que el jugar permite y favorece es el surgimiento e incremento constante de la actitud creativa.

La actitud creativa y cómo favorecer su desarrollo debería ser materia de estudio en los profesorados e incluirse en la formación de los docentes como un contenido importante de la tarea de educar. Y debería ser una estrategia y una táctica cotidianas en el sistema educativo.

Nos preguntamos a quién le permitieron o aceptaron o enseñaron a relacionarse creativamente con su aprendizaje. La organización del sistema educativo no permite la actitud creativa. Desecha y no indaga en los aportes personales. No acepta puntos de vista diferentes. Tiende a aplanar la individualidad para “normalizar” a las personas. La originalidad se vive como falta de respeto; la investigación y la pasión por la aventura como desorden; las preguntas y repreguntas como pérdida de tiempo y el intercambio y cruce de información entre los alumnos como traiciones a un ideal de persona (¡se copia! ¡le sopla!)

Y no nos referimos solo a los alumnos. Esta tendencia también se dirige contra sus empleados. De estas y otras maneras parecidas desalienta la posibilidad de la actitud creativa, que es vista como peligrosa ya que cuestiona los lugares de poder y de saber. Hemos conocido directivos que desechaban propuestas de los docentes para mejorar el servicio o para alguna fiesta o actividad solo porque no se les había ocurrido a ellos.

Mucha gente mediocre que presume de creativa, por su posición en el sistema educativo frustra las posibilidades de muchas personas de siquiera disfrutar de algunas actividades. Muchos usuarios y muchos empleados del sistema, con este marco, se consideran incapaces de crear, de ser creativos. Por ejemplo, conocemos personas que no cantan, que les da vergüenza hasta cantar en familia o para placer personal, por las experiencias y comentarios de sus profesoras de música.

Con algunos amigos llamamos a esto “síndrome del patito amarillo”. Cuando alguien quiso pintar un patito de verde o algo así, la señorita le dijo: “Nene, el patito es amarillo”, y le quitó toda la seguridad en su manera de ver y de expresarse y la confianza en poder mostrar sus productos sin que los destruyeran.

En realidad, cuando uno produce algo personal, esa producción es uno mismo que se muestra y se expone a las miradas. Si la mirada del otro es de censura y burla, de desvalorización de nuestra forma de expresión o de nuestra producción, lo que en verdad está haciendo es desvalorizarnos. Y eso es lo que genera inseguridad, titubeo, frustración y falta de confianza, en nosotros y en los otros.

También estos preconceptos intervienen para calificar y clasificar las posibilidades de las personas. Partiendo desde este marco referencial se entiende que se diga que los débiles mentales no tienen creatividad, vieja discusión en educación especial.

Como en todos los temas que vimos hasta aquí, en este asunto también priva la postura productista (para diferenciarla de lo que es lícito, la productividad), centrada en llegar a algún producto final.

Pero nosotros, maestros, apuntamos al enriquecimiento del proceso de las personas, lo que sin duda redundará en un mejor producto final: ese es nuestro campo y el objetivo de nuestro accionar.

Recordemos lo que Winnicott escribió sobre la diferencia entre psicoterapia y educación:

*“Ahí, en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de la otra persona, existe la posibilidad de introducir enriquecimiento. **El maestro apunta a ese enriquecimiento. El terapeuta, en cambio...**”²²*

Cuando el maestro no tiene esa actitud, las posibilidades de jugar, de crear, de disfrutar la libertad, se empobrecen o desaparecen. Por ello colocamos la adaptación de la poesía “Un niño”, de Helen Buckley, en la portada del encuentro: para que nos ayude en la comprensión de esta situación.

En la página 79 del libro citado, Winnicott agrega una frase reveladora:

“Ahora examinaré un rasgo importante del juego, a saber: que en él, y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.”

Winnicott habla de **ser** creadores. Ello implica una actitud vital, un hacer, una forma de estar en la vida y con la vida, de enfrentar los problemas y las alegrías que la misma trae consigo. Y denomina juego a esta actitud. Volvemos a encontrar el vínculo, la actividad y los jugadores. Sin vínculo no hay libertad para ser creador.

Nos hemos referido, más arriba, a la disposición general del sistema educativo con referencia a este tema. Y reiteramos que no son las grandes palabras las que nos ayudarán pues por sí mismas nada significan. Pero si nos atrevemos a reemplazar el término “creatividad” por las palabras “actitud creativa” en cualquier texto que habla del tema, ello en principio nos ayudará a encontrar orientaciones válidas para nuestro trabajo. Los docentes somos quienes, independientemente de las orientaciones institucionales ocultas, y sin tener que hacernos cargo de ellas como su instrumento, podemos ejercer la función de ser facilitadores del desarrollo de la actitud creativa de nuestros alumnos.

En un contexto tal es lícito hablar de productividad en cuanto nos referimos a procesos con un resultado. Pero no es posible hablar de montos, de cantidades de creatividad. Muchos libros acerca del tema desean hacernos creer que es posible rendir una cantidad, un monto de creatividad y que con los consejos que se dan, el tamaño de la creatividad crecerá rápida y progresivamente.

Seguimos hablando de actitudes, de la forma de ser y estar en el mundo, en relación con todo. Es posible facilitar el desarrollo de la actitud creativa, es posible planear situaciones de aprendizaje significativas y de evaluar su desenvolvimiento. Y es lo que puede trasladarse y cultivarse durante toda la vida y en todas las situaciones de la vida.

²² WINNICOTT, Donald; *Realidad y Juego* – Barcelona, Gedisa, 1985- Pág. 75.

La línea de pensamiento expresada por Robert Weisberg en su libro "*Creatividad - El genio y otros mitos*"²³, puede ayudarnos a ensanchar nuestro campo de análisis y quizás a definir algunos caminos de acción concreta.

El autor sostiene una línea intermedia entre la noción de genialidad y las tesis extremas del conductismo watsoniano, ubicando el análisis en un nivel personal y cotidiano.

Al tratar de sintetizar los rasgos más salientes de sus hipótesis, podríamos definir cuatro principios que no siempre se tienen en cuenta al tocar el tema:

- 1º- La actitud creativa se manifiesta, siempre, ante una situación problemática.
- 2º- Cualquier nueva solución que dé un individuo será considerada creativa, independientemente de cuántos otros individuos antes, después o al mismo tiempo, lleguen a esa solución.
- 3º- Esta solución debe ser eficiente. Quiere decir que debe resolver verdaderamente la situación planteada.
- 4º- Que esta respuesta depende de la cantidad y de la calidad de la información previa que el individuo posea.

Haremos un breve análisis de las cuatro proposiciones.

En principio se supone que la actitud creativa abarca toda las posibles actividades que realizan las personas, tanto laborales como expresivas, artísticas, profesionales, hogareñas, cotidianas en el más amplio sentido que podamos darle al término.

No está limitado a expresiones que serán vistas, apreciadas, comentadas, gustadas, por miles o millones de personas. Puede ser para uso exclusivamente personal. Puede ser un producto, una actitud, un movimiento corporal o una comida.

Lo cotidiano supone o sugiere lo rutinario y automático. Pero hasta en este nivel de tareas hay espacio para lo inesperado, para lo visto desde otro lugar. La respuesta, también inesperada, centrada en la actitud del sujeto como un intento de resolver la situación problemática, la nueva pregunta. Cualquier ama de casa resuelve todos los días con actitud creativa el problema de las comidas cotidianas.

En la escuela de educación especial nos encontramos permanentemente con situaciones problemáticas que los alumnos resuelven de una manera no esperada por nosotros. Por ejemplo, colocamos una soga a unos 20 cm. del piso y le pedimos a los chicos que pasen la soga por arriba de la misma. Nosotros queríamos que estuvieran erguidos, levantaran una pierna, la colocaran del otro lado y luego pasaran la otra. Muchos lo hicieron. Un chico se agachó, pasó las manos y las apoyó del otro lado de la soga y luego pasó una pierna por encima y después la otra. No era lo que esperábamos porque queríamos trabajar equilibrio, sensaciones de distancia y de profundidad, nociones espaciales. El niño resolvió el problema como pudo, con originalidad y nos enseñó algo nuevo para nuestro trabajo. Porque con su hacer también pudimos trabajar esos aspectos.

²³ WEISBERG, Robert; *Creatividad: el genio y otros mitos* - - Barcelona, Labor, 1989

El punto tres coloca varias cosas en su lugar.

No es la conducta excéntrica, extraña y rara lo creativo. Es la respuesta nueva ajustada a la situación y que verdaderamente la resuelve. Si saltan los tapones y se corta la luz en el momento en que están leyendo esto, unas formas de recuperarla que quizás podrían ser creativas y que incluso nadie haya pensado ni realizado antes, podrían ser pegar con la cabeza contra la llave de la luz o invocar a la lamparita con lúgubres aullidos o danzas. Más allá del susto que podrían llevarse vuestros familiares o vecinos, no consideramos que serían respuestas eficientes, es decir que consigan que la luz vuelva. En cambio, si utilizan por primera vez un material que hasta donde sepan (p.e. una moneda), podría servir para arreglar los tapones, y funciona, habrán dado un salto creativo.

El punto cuatro también es revelador de algo que no siempre se dice y es que la voluntad de resolver la situación problemática debe apoyarse en los conocimientos previos que se posea para que sea eficiente y funcione. Para poder transformar una oreja o un rostro, Picasso dibujó centenares de orejas y rostros de manera tradicional y pudo, por su actitud artística, estética y humana abrirse a la influencia de otras maneras de mirar. Para poder cocinar con lo que hay también se recurre a lo ya sabido y a los consejos intercambiados para que la preparación tenga buen sabor y presencia.

Desde este lugar también podríamos reconocer en el error un intento creativo de resolver una situación problemática con los conocimientos previos que el individuo tiene y que éste considera eficiente.

Una de las funciones del observador de su proceso (el docente), es ayudar al alumno a comprender que su manera de resolver esa situación no es eficiente, que tiene que incorporar otros elementos para lograrlo.

Si la situación solo se califica no hay verdadera comprensión del error ni, por lo tanto, verdadero aprendizaje ya que lo único que se logra es un adoctrinamiento; queremos decir, que se acepte solo por que lo dice "Fulano".

Cuando llegamos aquí salta un cuestionamiento:

"Pero si yo le pregunto a cada uno de mis 30 alumnos todos tendrán un buen motivo para el error. Yo lo entiendo. Entonces, ¿no corrijo? ¿Y cómo van a aprender?". En el encuentro 9, Luis F. Iglesias nos cuenta cómo un maestro transforma la corrección en una real situación de aprendizaje.

De lo que estamos hablando aquí es de una actitud. De ninguna manera decimos que no hay que corregir. Al contrario, la corrección es parte del proceso: ineludible, imprescindible. Pero corregir no es calificar.

Calificar es parte de una pedagogía centrada en el producto, utilitaria e individualista. Corregir debería ser parte de una pedagogía centrada en el proceso, co-operativa y personalizada.

Hay una diferencia sustancial entre corregir y calificar. solo por calificar o sancionar no se corrige. Les pedimos que recuerden la experiencia de la profesora de literatura.

Si lo trasladamos a otros ámbitos, ninguna calificación o clasificación o sanción tipo "Esto es bueno" "Esto es malo" por sí sola ayuda a modificar situaciones que atentan contra el propio individuo involucrado en la misma. Con esto no

queremos decir que no expresemos nuestro principio de valor, sino que esto debe estar acompañado de otras actitudes.

La idea de esta discusión es poder ayudarnos a comprender que más allá de lo que ponga y disponga el sistema institucional, nuestro jugar o no jugar, nuestro propio hacer creativo, nuestra propia actitud creativa, puede facilitar o ahogar el desenvolvimiento de la actitud creativa de las personas con que trabajamos. Que pueda desarrollarse y desplegarse en plenitud no depende solo de nosotros, sino de situaciones sociales mucho más complejas.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

Quiero saber un poco más
para crecer con mi país,
para ayudar a transformar
la realidad de cada día...

Entre el cielo y la tierra
mil preguntas,
mientras el sol madura
y el viento desparrama la semilla...

Pero hay que estar alerta
con tanta maravilla:
solo sabiendo
el hombre la domina...

María Teresa Corral - "Quiero crecer con mi país"
CD "Estás creciendo"

HABÍA UNA VEZ...

JUEGO Y PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA

¿Enseñamos a aprender, aprendemos a enseñar?

Ningún proceso de vida es lineal, sino un camino de constante ir, venir y devenir²⁴, que se divierte²⁵ en opciones que se abren y enriquecen de sentido permanentemente; la organización interna del libro sigue este proceso como para que en los diferentes encuentros nos topemos con ideas y situaciones nuevas y otras ya delineadas en los anteriores.

Para poder hallar la relación entre juego y aprendizaje es necesario que exponamos lo que entendemos por aprendizaje y el modo en que se realiza en el ser humano, el proceso por el cual las personas adquieren habilidades, aptitudes, actitudes.

Un organismo vivo interactúa con su medio. La característica externa propia de lo viviente y por ende del ser humano es la actividad en la interacción con el medio. La actividad de lo vivo es autónoma, tiene significado, sentido interno.

Esta característica es inherente al hombre por el solo hecho de estar vivo. Es activo y aprende en esa interacción

ACTIVIDAD

Esta actividad lo lleva a conocer, al conocimiento de los objetos que lo rodean. A veces se denomina como conocimiento a un saber completo terminado; pero no es lo mismo un amigo que un conocido. Denota aquí un cierto alejamiento, una distancia con el objeto, menor intimidad.

En este texto tomaremos la palabra *conocimiento* en ese sentido. En el de conocer como el tomar nota (notar) de la existencia de objetos.

ACTIVIDAD → CONOCIMIENTO

Este tomar nota lo lleva a establecer vínculos con algunos de esos objetos. Aprende. Es decir que selecciona de un entorno los elementos significativos, que tienen sentido de acuerdo con la etapa evolutiva en sentido amplio y complejo, no solo fisiológica o mental, sino también espiritual y social. Esto incluye las experiencias, las expectativas propias y del entorno, la atención que recibe y todo lo afectivamente significativo.

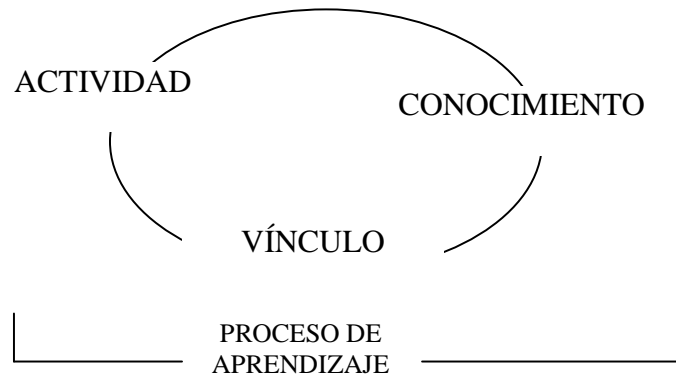
En el ser humano no es la necesidad la que orienta a la persona a una actividad y al aprendizaje; el sentido de esa necesidad es lo que induce a las personas a realizar una actividad, establecer vínculos y aprender.

Los aprendizajes generan nuevas actividades, nuevos conocimientos y nuevos vínculos y aprendizajes, en una sucesión continua y no reducible a los

²⁴ Tomamos la segunda acepción del Diccionario de la Real Academia, que tiene dos indicaciones: la realidad entendida como proceso o cambio; proceso mediante el cual algo se hace o llega a ser. Las dos apuntan al proceso...

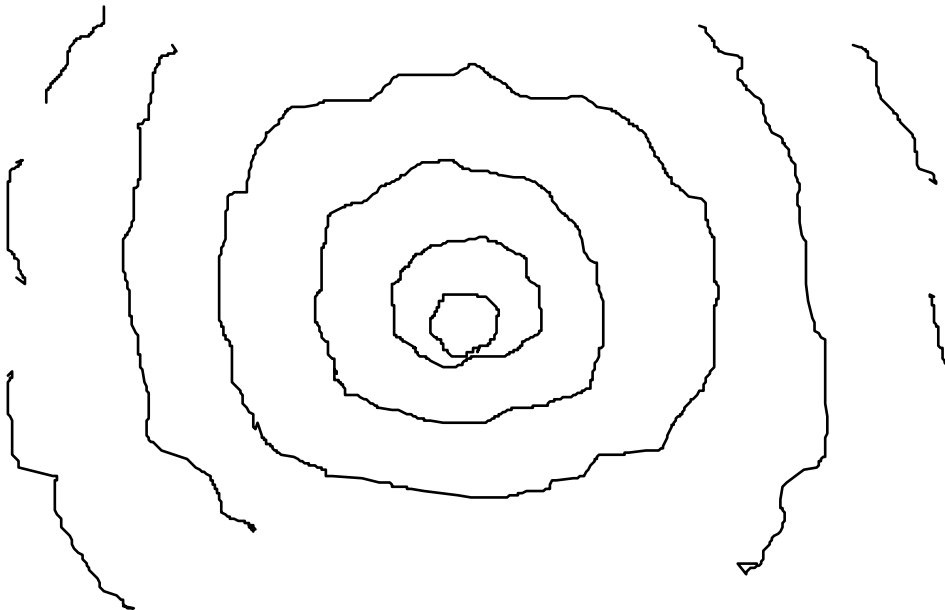
²⁵ Una actividad no es divertida por ser jocosa, sino porque abre caminos para los participantes. El origen de la palabra *divertir* proviene del latín *divertēre*, llevar por varios lados (Diccionario de la Real Academia Española).

esquemas que presentamos²⁶, los que son válidos nada más que como intentos de aproximarnos a una explicación.



A este proceso continuo lo denominaremos PROCESO DE APRENDIZAJE. Este proceso no es circular, sino en forma de espiral.

Si pudiéramos graficarlo, la mejor imagen no sería una recta sino la de una piedra lanzada en un lago (o laguna, charco):



Se forman círculos en la superficie del agua. Ya en el primer círculo está toda el agua. Con eso queremos decir que todos los elementos bióticos y abióticos del entorno agua están ahí, pero a medida que los círculos se amplían, hay cada vez más agua y se pueden encontrar cosas de las cuales no pudo tomar registro en el primer círculo.

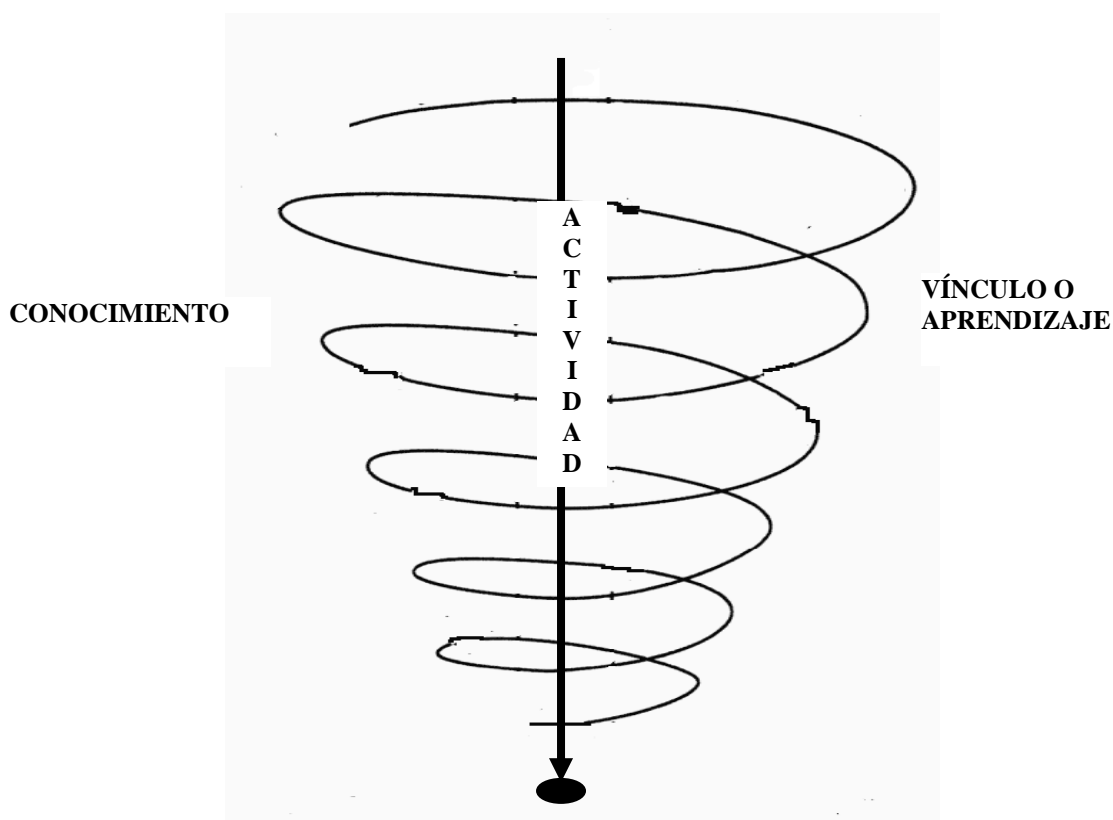
Cuando un bebé nace, está todo el mundo presente. Las luces, los colores, las personas, los ruidos, los afectos... De todo eso el bebé tomará y significará lo que para él ya tiene sentido. Pero al modificarse su posición, tanto física como mental, y de acuerdo a la etapa evolutiva en la que esté, percibe la presencia

²⁶ Los esquemas son nuestros. GJ

de más elementos. Los significa de manera diferente e incluye más de esos elementos en su comprensión, lo que en el esquema se corresponde con círculos más amplios, que abarcan más agua.²⁷

Puede cada vez más vincularse con esos elementos, lo que también es decir que aprende más acerca del agua. En el primer círculo selecciona algunos de esos elementos y a medida que su comprensión se amplía incluye la significación de más elementos en el círculo, el cual también se ensancha. No es que no estuvieran ya, sino que ahora puede percibirlos y vincularse con ellos.

Pero este proceso se produce al mismo tiempo en profundidad. Si pudiéramos hacer un corte transversal y ver de costado la piedra en su descenso, veríamos algo parecido a lo siguiente:



A medida que la piedra desciende los círculos se amplían desde abajo hacia arriba. Como el proceso es dinámico, no dibuja círculos sucesivos sino espiras y lo que se forma es una espiral. Los límites se ensanchan, todo ya va formando parte de la única espiral, cada vez más extensa, cada vez más extendida. Pero en la profundidad todavía se dibujan y aparecen los que semejan ser los pequeños círculos iniciales.

El eje dinámico de esta espiral es la actividad. La piedra en su descenso, en movimiento, aunque sea mecánico, es la que genera la espiral.

²⁷ Cuando el bebé nace necesita adaptarse a un mundo nuevo, al cual deberá conocer y comprender. Sus capacidades perceptivas van forjando una noción de ese mundo, pero su incapacidad motriz limita su posibilidad de exploración. Muchos de sus intentos de explorar se hallarán en la base de su futura actividad de juego. ABERASTURY, Arminda; *El niño y sus juegos* - - Buenos Aires, Paidós, 1994

Los puntos polares, de oscilación, son conocimiento y vínculo.

Una de las implicaciones iniciales de este modelo es que el proceso de aprendizaje no puede darse en extensión si al mismo tiempo no lo hace en intensidad, en profundidad. Queremos decir que los contenidos, por sí mismos, sin vínculo y sin sentido, no hacen posible su incorporación. Es necesario poder jugar (vincularnos como jugadores con la actividad) para que esta incorporación se produzca.

Volvemos a preguntarnos: ¿A qué se llama aprender? ¿A algo que es leer para un examen, para una “prueba” o para responder casi correctamente un múltiple *choice* en una hoja o interactivamente en una computadora y que se olvida casi instantáneamente una vez pasado ese momento?

Este esquema, esta espiral, trasladada a la situación del proceso en la escuela, tendría como puntos polares los **contenidos** y el **vínculo**. Los contenidos están todos ahí, pero en general la transmisión de los mismos en el sistema educativo es extensa; se miden resultados que respondan a las previas expectativas. La intensidad solo puede darse por la calidad del proceso.

Y reafirmamos nuestra postura de que las personas aprenden, de verdad, aquello que han incorporado en su cuerpo, en su carne, en su sangre y que ha sido una experiencia afectivamente importante en su vida, que ha tenido sentido en su vida y para su vida. Y llamamos profundidad, intensidad, a este verdadero aprender, que se relaciona con cualquier aprendizaje, tanto intelectual cuanto físico, social o espiritual y a cualquier edad.

Conciencia del proceso de aprendizaje

Ahora bien, el proceso de aprendizaje puede ser consciente o inconsciente. Antes de continuar, haremos una precisión de los términos consciente e inconsciente que utilizamos en este libro.

Para nuestros fines, significan el darse cuenta o el no darse cuenta de los aprendizajes que hacemos. No nos damos cuenta de la mayoría de los aprendizajes sociales que hacemos y de los escolares tampoco. En este contexto, no significan lo que en otro marco teórico como el psicoanálisis. Las usamos por comodidad o costumbre, pero acotadas en los términos señalados.²⁸

Un proceso de aprendizaje inconsciente tiende a la formación de estructuras rígidas, lo que lleva a conductas o respuestas de tipo estereotipado. De esta manera, se hace más difícil incluir en nuestros esquemas nuevos aprendizajes o nuevos enfoques; y frente a situaciones nuevas se tiende a responder de la misma manera en que se lo hizo en otras circunstancias, aún cuando no tengan similitudes aparentes.

Pero el proceso de aprendizaje también puede ser consciente. Un proceso de aprendizaje consciente facilita la posibilidad de incluir flexibilidad en las

²⁸ Recomendamos un libro emocionante, una verdadera aventura interior: STEVENS, John G; *El darse cuenta* (título más que apropiado) - - Santiago de Chile, Cuatrovientos, 1976-, inscrito en la línea de pensamiento de Fritz Perls.

matrices de aprendizaje, favorece la modificación de las estructuras rígidas y de evitar las respuestas estereotipadas.

Las matrices de aprendizaje se han definido como el estilo personal de vínculo con los objetos; si en ese estilo podemos incluir flexibilidad de concepto, juicio, análisis, adaptación, significado, protagonismo, ello nos hará más capaces de aprender, más aptos para poder jugar.

Básicamente hay dos elementos en relación en la situación de aprendizaje, de aula: el maestro y el grupo de los alumnos. Cada uno en su rol, pero todos aprendiendo y enseñando en un juego de mutuo intercambio y crecimiento. Este proceso es tan indivisible que Pichon-Riviere lo ha denominado ENSEÑAJE. Solo la ilusión o la omnipotencia o la deficiencia de formación de un docente pueden hacerle creer que él es el único que enseña y cerrarse a la comunicación con sus alumnos. No poder aprender de las personas con las que compartimos tanto tiempo de nuestra vida nos empobrece, no solo como maestros y como alumnos, también como personas.

La conciencia, el darse cuenta del proceso de aprendizaje, puede estar en el observador o en el participante. En la escuela es el maestro el observador privilegiado del proceso que realiza cada alumno y el grupo en su conjunto. El rol de observador no es pasivo; es el enseñante, el que muestra, orienta y advierte.



La conciencia del proceso puede estar en cualquiera de los dos términos, observador o participante o en los dos simultáneamente. Ello a su vez influye en el proceso que se realiza. **El proceso de aprendizaje ideal sería aquel que facilite que cada vez más los participantes sean conscientes de su proceso y se apropien del mismo.** El observador sería así el facilitador del proceso en varios niveles: a) como organizador de situaciones de aprendizaje; b) facilitador de recursos; c) observador de las situaciones de aprendizaje espontáneas; d) proporcionando el marco referencial (horarios, espacios, valores, etc.)

Para poder avanzar en la construcción del proceso de aprendizaje es imprescindible encontrar los elementos necesarios para que aparezca el juego. Y ellos son, en el hecho educativo tomado como situación de aprendizaje, **el docente (observador y facilitador), el grupo de alumnos participante y la actividad que los reúne.** Y que puede transformarse en juego, en la expresión actitudinal de una relación comprometida.

Cualquier proceso de aprendizaje es una posible situación de aprendizaje.

Cuando el proceso de aprendizaje es inconsciente, generalmente no hay modificación de estructuras ni posibilidades de generalizar la experiencia; es

decir: saber qué es lo que se ha aprendido, y aplicar lo aprendido, flexible y operativamente, en diferentes circunstancias, y podemos afirmar que es un aprendizaje extenso, sin profundidad.

El proceso de aprendizaje consciente facilita la posibilidad de modificación y traslado eficiente, no mecanicista, de lo que se ha aprendido.

Pero en la realidad de la vida en cada proceso, consciente o inconsciente, hay una mezcla de ambos elementos.

Tomaremos como ejemplo la paradoja planteada por las maestras de una escuela, y que ya mencionamos, acerca del hecho que muchos niños van de compras, trabajan en el "cirujeo" de residuos y, en la vida cotidiana, operan efectivamente con decimales, suman o restan, y sin embargo no pueden resolver las cuentas o los problemas que se presentan en el aula.

Trataremos de explicarnos esta paradoja para encontrar caminos de acción que permitan superarla y transformarla en un proceso de aprendizaje consciente.

No sabemos cómo estos niños aprendieron a operar, pero podemos inferir algunas hipótesis desde el marco referencial que he planteado.

Cuando estos niños pueden significar elementos de su vida cotidiana adquiere sentido el poder dominar algunas habilidades relacionadas con medidas o con números porque es una exigencia del medio para no quedar inermes.

Pero como no se dan cuenta de todo lo que aprenden, no hay conciencia del aprendizaje, lo aprendido se manifiesta solo en la situación concreta y altamente significativa. No lo pueden trasladar a otro contexto como el de la escuela, poco significativa, abstracto y apartado de la situación circunscripta por el significado.

En este proceso, podemos ver la mezcla de elementos, pero la orientación general lo señala como un proceso de aprendizaje inconsciente.

Estamos ante la necesidad de encontrar una síntesis entre los dos extremos. Formación extensa o formación intensa no tendrían que ser términos opuestos, sino los inseparables componentes de una concepción del hombre como integral, como libre, como digno de respeto. Los componentes de una relación comprometida, de un juego. El camino, como siempre, es el reconocimiento del otro como interlocutor (jugador) válido y de su experiencia de vida.

Cuando estudiamos el profesorado se nos decía que el motor del aprendizaje es la necesidad. El ser humano necesita comer, abrigarse, protegerse, etc. y en esos procesos va aprendiendo.

Si partimos de la necesidad como motivación del aprendizaje, las clases de la escuela se pueden visualizar como situaciones o construcciones ficticias de necesidad, que proponen problemáticas que es necesario resolver y para ello se requiere solo de los elementos que se dan en el aula: los ponemos frente a un problema y como ustedes tienen la necesidad de resolverlo, van a recurrir (aprender) a los elementos que les damos.

Para acentuar el carácter de necesidad, se le dice al alumno que en caso de no resolver estas situaciones será sancionado, no podrá progresar en la escuela ni en la vida.

Cuestionamos intensamente esta concepción de motivación. En el ser humano lo que guía el aprendizaje es el sentido de la necesidad. El sentido de “lo que estoy haciendo, en lo que estoy participando”. El sentido de la necesidad es lo que mueve a las personas y las conduce al aprendizaje.

Necesario implica que algo es ineludible, forzoso, sí o sí. Alimentarse es necesario, pero si el comer no tiene sentido, si ese comer no está significado desde lo afectivo, nos dejaremos morir. Por ejemplo, en el llamado hospitalismo de los bebés o en los trastornos de alimentación como bulimia o anorexia.

Si partiéramos del sentido de la necesidad como el verdadero disparador de todo aprendizaje, podríamos modificar la noción mecanicista del aprender y su planeamiento para superar la mera transmisión de contenidos, organizando y presentando situaciones de aprendizaje significativas en las cuales los alumnos puedan jugar con los contenidos para elaborar conocimiento.

Uno de los maestros argentinos que ha dejado un camino en esta dirección, que podemos recorrer y continuar, es Luis F. Iglesias. Creemos imprescindible una relectura de Iglesias, que se conozca su trayectoria y propuestas en los profesorados y la adecuación de los principios que se desprenden de su obra a las actuales circunstancias sociales y a las posibilidades técnicas. Si se lo lee como una selección de recetas, como si fuera un cocinero multimedial, por supuesto no se lo entenderá y se fracasará en la puesta en marcha de proyectos. En el encuentro sobre propuestas, intentamos una relectura del maestro Iglesias tratando de precisar las líneas generales que puedan servirnos de orientación.

No podemos afirmar que una técnica, por sí y fuera del contexto en que fue realizada, pueda resolver los acuciantes interrogantes que plantea la realidad. Pero es posible destacar el rasgo que unifica estas experiencias: la aplicación de una técnica nueva requiere una actitud nueva. Y lo que se debe subrayar, sostener, mantener y propiciar es la existencia de esta actitud. Que es personal, que responde a búsquedas personales y que puede ser expresada a través de infinitas actividades y metodologías y sus posibles combinaciones. Y que es esta búsqueda personal la que nos encuentra y nos une en la construcción de una visión de conjunto, de un juego de equipo.

Repetimos que cualquier metodología puede transformarse en un juego pero que el juego no es una metodología. La elección de una metodología debe ser personal y responder a la actitud personal. Porque si una experiencia exitosa o un libro exitoso se transforman en otros rígidos moldes, perdemos el fondo de la cuestión y la oportunidad de crecer y de crear, y perdemos la posibilidad de proporcionar oportunidades para que otros crezcan creativamente. En definitiva, perdemos la posibilidad de jugar.

Una experiencia

Para ilustrar estos conceptos hemos transcrito, en el Apéndice, un trabajo presentado en unas jornadas de educación especial, realizadas en diciembre de 1990, sobre una experiencia realizada en una escuela de recuperación y cuyas autoras fueron las maestras Andrea Patricia Argüelles y María Sonia Zugazúa, con nuestro aporte.

Formamos un grupo de trabajo y de estudio con estas dos docentes. Este informe fue elaborado luego de un año de trabajo intenso, no solo desde lo teórico, sino también desde lo vincular; desde lo físico, desde el sostén afectivo y anímico, del duro trabajo cotidiano de estas dos maestras; de la desestructuración de esquemas propios, de los alumnos e institucionales. Fue escrito con urgencia, en el entusiasmo de mostrar el resultado de nuestra labor.

En este resumen de un año de vida hay muchas cosas no escritas. La frustración de no encontrar los caminos para llegar a los alumnos, por ejemplo. Recordamos varias anécdotas de ese período: los alumnos se sentaban y lo primero que hacían era colocar el cuaderno en el pupitre, aunque no escribieran nada. La desesperación de las docentes para poder hallar un sentido al aprendizaje de un chico que les decía que para dirigir una banda en el parque Lezama no era necesario saber leer o escribir. Como le gustaban los animales, la posibilidad de curarlos, de estudiar para curarlos, fue un gran motivador. Ayudar a una niña a aprender a bañarse. Buscando y dando razones y motivos para que los chicos superaran la permanencia escolar en 1° grado, algunos durante 3 y 5 años.

Al final del informe hay una pequeña tabla que muestra las modificaciones que se produjeron en cada niño en los ámbitos de la lecto-escritura y el cálculo. Y en el texto se pueden leer, entre líneas, las modificaciones grupales. Al año siguiente, las docentes, que no eran titulares, fueron a otras escuelas. Como en el caso de la profesora de secundario, lo que puede haber pasado con estos niños no depende solo de estos encuentros, sino de situaciones sociales mucho más generales. Aunque han pasado casi 20 años no percibimos cambios estructurales profundos, que puedan invertir la mirada y enfocar la atención en el niño y darle el espacio que se merece, como escribimos con esas maestras en este trabajo: **“Ya que las personas aprenden porque viven, no nos preguntamos: ¿por qué no aprenden?, sino: ¿qué están aprendiendo y qué es lo que saben?”**

El esquema de comunicación que tratamos de destruir va de la mano con otro que dice que es necesario presentar los contenidos en forma gradual y lineal para que los niños aprendan.

Se nos dijo que el aprendizaje, y por lo tanto el planeamiento de la enseñanza, es parecido a un viaje en tren, desde A hasta Z. (A___B___C___D...___Z), lineal y graduado. Que hay que prever sacar con tiempo los pasajes, conocer algo del clima que hallaremos en destino y durante el viaje para llevar ropa adecuada, reservar alojamiento, etc. Pero nadie nos dice nada del transcurrir del viaje y de las preguntas que pueden surgir en ese trayecto.

Por ejemplo: ¿mis alumnos no conocerán M? ¿Y si paso antes por X porque ya saben algo de esa parada y luego vuelvo a F? ¿Este tren es el único camino para llegar a Z?, ¿y si queremos pasar Z y seguir, aunque sea dando un rodeo a localidades absurdas? ¿Y como iremos sentados? ¿Podremos intercambiar información entre nosotros sobre los lugares que conocemos? ¿Tendremos que mirar todos juntos por la ventanilla o podremos hacer cosas diversas en el mismo espacio? ¿Podremos movernos por el pasillo e ir al baño cuando tengamos ganas, ya que igual seguimos en el tren y en el viaje? La persona que nos acompaña, ¿se emocionará junto con nosotros o se excitará ante la

posibilidad de la aventura? ¿Y como se llamará, que cosas le gustarán, cómo se llevará con sus hijos, tendrá novio, o mamá y papá?

¿Quién planifica?

Luego aparecieron los mapas conceptuales en los que se guiará a los niños por caminos predeterminados según el criterio de la persona que los preparó y que supone que los llevarán de conceptos más generales a otros cada vez más específicos y que se continúan unos a otros, o viceversa. El planeamiento de proyectos nos provoca una sensación similar. ¿Quién elabora los proyectos, que injerencia y protagonismo tienen los niños? En un libro de Graciela Bixio²⁹ se nos dice que “el planificar tendría que ser una acción tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer... sabiendo de antemano que siempre es y será una acción **falaz, modificable y re-creable**³⁰”. Y se mencionan y ejemplifican los aspectos de la planificación que responden a las preguntas: *qué, cómo, con qué, con quién, cuándo y dónde*. Pero consideramos que falta un interrogante, una cuestión que realmente haría la diferencia: **quién**.

El planeamiento debe ser una herramienta para el maestro y para los niños. ¿Por qué los niños no pueden planificar junto con el maestro? ¿Por qué no pueden examinar en conjunto cómo marcha el aprendizaje, las dificultades y los caminos para resolverlas? Por supuesto, de acuerdo a su etapa evolutiva podrán participar de diferentes maneras. Porque si queremos una sociedad democrática, ¿por qué no podemos plantearnos un aula democrática? No confundimos democracia con amiguismo o “dejar hacer”; estamos hablando de responsabilidades compartidas, no dictadas. Si queremos dotar de sentido al aprendizaje, todo el proceso debe tener sentido para el niño.

Volvamos un poco sobre Juego y Aprendizaje

La vida no se presenta de manera lineal y graduada a las personas. La vida se presenta toda junta, de golpe, y, en cada momento, uno se conecta (vincula) con aquello que puede conectarse. El proceso de aprendizaje es un proceso vivo, de vida, o no es nada. Lo aprendido es aquello que hemos incorporado a nuestro cuerpo, a nuestra memoria, que ha marcado nuestra manera de vincularnos con la vida. Y si lo hemos hecho con todos nuestros sentidos la comprensión no es solo intelectual y objetiva, sino que compromete a todo lo que somos, especialmente a nuestra afectividad y al sentido que damos a las experiencias que realizamos. El aprendizaje es holístico y la creencia en que se aprende mejor en concentración, en silencio y sin moverse es pretender que hay un solo modelo y una sola manera de aprehender el conocimiento, válido para todas las personas independientemente de la edad que tengan, de las experiencias de vida que tengan, de los intereses y necesidades que las motivan. La única motivación para concentrarnos en una tarea es el grado de vínculo que podemos establecer con ella, si nos gusta, nos interesa, nos apasiona. En definitiva, si podemos jugar.

²⁹ BIXIO, Cecilia; *Cómo planificar y evaluar en el aula* - - Buenos Aires, Homo Sapiens,

2005

³⁰ Las negritas son nuestras. GJ

Se considera que podemos utilizar juegos para hacer más fácil o dinámico o entretenido el aprendizaje, también para facilitar la introducción y la asimilación de contenidos. Esto ya lo hemos discutido y dimos nuestra opinión en el encuentro sobre metodología. El uso de las palabras, el peso que cada palabra tiene para la relación del hombre con la vida está tan pervertido en la sociedad globalizada que están perdiendo sus sentidos. El término “divertido” se usa tanto para vender productos “alimenticios” para niños como gaseosas, didácticas y todo otro tipo de productos como para sugerir actitudes de vida. La palabra “amor” se usa para vender motos, jabón en polvo, hamburguesas, etc.

Si en el aprendizaje de las matemáticas, o del lenguaje, o de los colores, o de otros contenidos curriculares hubiera libertad, creatividad, comunicación, encuentro, crecimiento, movimiento, alegría, placer y demás características señaladas, ¿qué diferenciaría a una actividad llamada juego de éstas? Si en el aprender o en el enseñar cualquiera de las materias curriculares hubiera características de las atribuidas al juego, veríamos que no podríamos diferenciar una de otra.

¿Qué ocurre con el aprendizaje o la enseñanza de las materias curriculares que no son una aventura, ni un crecimiento, ni un encuentro y donde la libertad, el movimiento y la comunicación brillan por su ausencia?

Otras preguntas que deberíamos responder surgen como consecuencia de la anterior: ¿es posible modificar la situación de la educación solamente con cambios metodológicos, incorporación de dinámicas o de contenidos? ¿O con el retoque de estructura de ciclos y niveles?

Escapa a las intenciones de este libro analizar las consecuencias de los retoques educativos. Escapa también a los propósitos expresos profundizar en las razones y motivos de tales cambios. Lo que sí queremos reiterar es nuestra convicción de que los problemas de aprendizaje no se resuelven solamente con cambios en la metodología de transmisión. Es necesario un cambio actitudinal, que puede expresarse con cualquier metodología. Y un cambio profundo de la institución escuela.

Este cambio actitudinal debe darse en los dos términos de la ecuación áulica, los maestros y los alumnos. Pero corresponde a los adultos la reflexión y el avance, el proponer caminos, el adelantarse a las situaciones problemáticas para facilitar el avance de las personas y de los grupos con los cuales trabajamos.

Frente a los problemas y crisis que enfrenta la sociedad actual, que no es de conocimientos sino de actitudes y de valores y del uso correcto de los saberes acumulados para mejorar la vida de todos, la discusión en torno a estas cuestiones es inapelable y urgente. Y la discusión sobre las ideas que están detrás de las reformas también.

Construyamos en serio, jugando.

Uno de los términos de moda es “constructivismo”, la construcción del aprendizaje; pero no se puede pretender que se desarrolle y crezca por sí mismo, confundiendo hacer actividades o tareas, con la construcción de la persona. Cuando hablamos de la construcción del aprendizaje, ¿de qué hablamos? ¿Qué es lo que hay que construir?

Estamos convencidos de que lo que se puede ayudar a construir es la manera personal de estar en el mundo, de relacionarse con lo otro, con los otros. Pero en estas instituciones escolares, dos se recibirán de médicos. Uno será como el Dr. Esteban Maradona o el Dr. Mazza o se anotará en Médicos Sin Fronteras. Otro instalará un lujoso sanatorio privado o una institución prepaga. Los dos han recibido idéntica instrucción pero se han construido de manera diferente. No estamos haciendo juicios éticos o críticos, sino una observación de la realidad. Cada uno elegirá su camino y su manera de ser y estar, cada uno tomará de la vida lo que pueda y nosotros no podemos ni queremos juzgar. Sabemos cómo quisiéramos ser y tratamos de compartirlo. En ese hacer nos encontramos con otros, en coincidencias y disentimientos.

Porque deseamos una escuela en la que la cooperación, el movimiento, la actitud creativa (la investigación, la duda, el error, la búsqueda), la participación activa, el protagonismo de los niños, el intercambio de información y la ayuda mutua sean respetados y favorecidos con acciones y actitudes concretas. Y creemos que solo así podrá la escuela ayudar a superar esta crisis de humanidad.

Y enfatizamos y repetimos que la escuela debe ser un espacio que promueva el cuestionamiento y que se cuestione, que desestructure y se desestructure; que suscite preguntas y que se haga preguntas; que se proponga como una aventura verdadera, excitante y misteriosa: la aventura del descubrir, del aprender, del crecer; *que sepa abrir las puertas para salir y para entrar a jugar.*

Si queremos jugar con nuestros alumnos y facilitarles la construcción de su aprendizaje, no podemos solo calificar resultados sino también compartir procesos. No podemos sancionar bien o mal, también debemos guiar en el proceso del descubrimiento. Alentar al que tropieza. Estimular al que busca, al que descubre, al que pregunta y se pregunta y nos pregunta. Suscitar dudas y no establecer certezas inducidas desde afuera.

Creemos que la información debe saturar las estrategias educativas que están al servicio de las personas, que se necesita mucha información y que la misión de la escuela es enseñar. Enseñar la historia de la sociedad, los logros alcanzados, las habilidades y las aptitudes para utilizar las tecnologías, el mundo en que vivimos; a decodificar signos e imágenes, pero también a decodificar actitudes, a establecer una relación conciente y adulta con los medios de comunicación; a desarrollar realmente un pensamiento independiente y cuestionador, creativo; a vincularse con uno mismo, con los otros, con la Tierra y con el universo.

Porque enseñar no es dictar. Enseñar es mostrar, señalar, advertir. Enseñar es abrir caminos, es poder internarse en la aventura de recorrer caminos. Y en ese caminar juntos, enseñar también es *mostrar-se, señalar-se, advertir-se*. Por esto más arriba escribimos acerca del docente como el enseñante.

¿Es lo mismo proponer actividades entretenidas para introducir contenidos, que poder jugar con los contenidos para elaborar conocimiento? Si la leemos así diremos que la respuesta es evidente, ya que surge de la propia pregunta. Sin embargo, este interrogante es básico e ideológico en grado sumo, tiene que ver con una idea de persona, de sociedad, de mundo. Y se la contesta de muchas maneras. De la respuesta que en la práctica se dé a esta pregunta, dependerán la posibilidad de jugar, de ayudar a la formación de personas

libres, a la promoción de los grupos humanos con los que trabajamos. En el encuentro de despedida exponemos nuestra respuesta.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

Hagamos de cuenta
que había una escuela
donde se podía saltar y correr,
tocar la campana
cuando te aburrían
la clase de canto,
la regla de tres...
Y donde nos daban
muy pocos deberes
y muchos quehaceres...

Chico Novarro – Disco de vinilo “Para niños de 5 a 50 años” - 1974

IA DESALAMBRAR, A DESALAMBRAR!..

Luego de tomar un poco de aliento, seguimos con los temas iniciados en los encuentros anteriores.

Esta separación en tiempos, este desinterés de la escuela por el individuo a favor de esquemas y contenidos no se podrá resolver con reformas superficiales, pues, insistimos, el tema es actitudinal, está relacionado con fines últimos.

Si mantenemos el esquema de que el juego es una actividad que puede ser manipulada, utilizada y reducida para introducir contenidos, deberíamos preguntarnos si no estamos reemplazando el contundente refrán “la letra con sangre entra”, por otro no menos feliz: “la letra con juego entra”. Para evitar ello es que elaboramos una definición que supera el activismo y coloca la atención en lo vincular, en lo relacional. Porque en todos los intentos de definir al juego, hasta ahora se ha hecho hincapié en las características y funciones de algunas actividades a las cuales se las llama juegos para diferenciarlas de otras que se presume que no son juegos. Y se sigue manteniendo la suposición de tiempos, espacios y actividades separadas, unos para lo serio y otros para lo no serio. Se reafirma la dicotomía del hombre y su condena a estar y ser dividido.

Pero, ¿cómo trasladar, cómo hacer útiles estos conceptos en nuestra labor cotidiana? ¿Es posible? ¿Cómo comenzar a unir esos tiempos antes de que se reorganice la estructura escolar, administrativa, etc.?

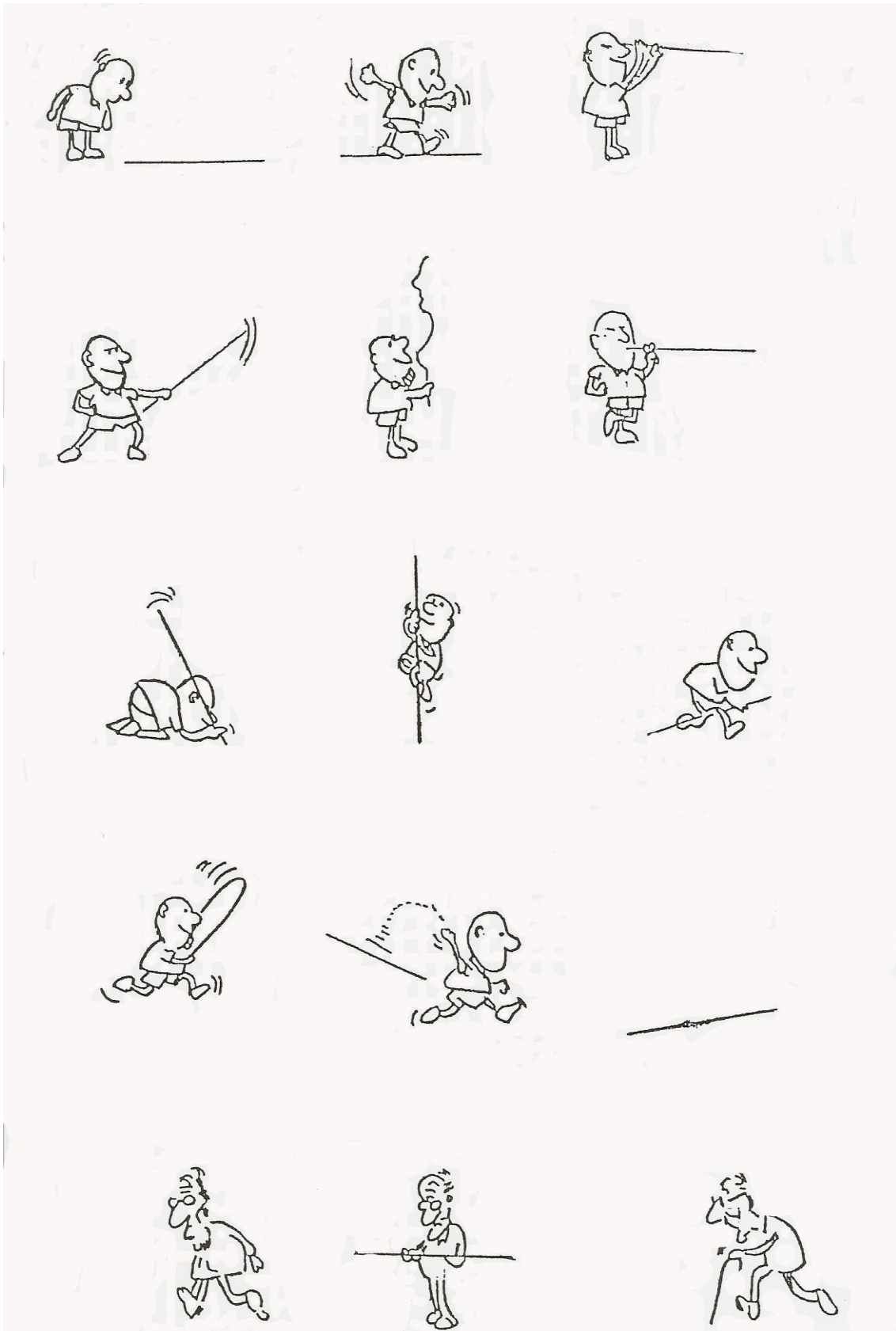
Creemos que hay pasos intermedios que son practicables de inmediato y que podemos utilizar personalmente, ya que los cambios deben ser posibles pero sobre todo deben estar en la conciencia y el compromiso individuales, en el cambio personal.

Un nuevo desafío

Hemos encontrado este objeto tirado en el piso. Puede ser un palo, un bastón de gimnasia, un trozo de manguera... Por favor, imaginen y anoten todas las maneras posibles de jugar con este objeto:

Espacio para jugar

Ahora miren el dibujo que sigue, que es del dibujante Caloi, aparecido en un *Clarín Revista*, de hace más de 18 años.



Sobre este dibujo, les pedimos que noten y anoten las diferencias y las semejanzas entre lo que ustedes escribieron y lo que el niño de la historieta realiza, y que piensen y escriban una respuesta a la siguiente pregunta:

En la actividad o actividades que está realizando el niño, ¿qué intervención puede tener o hacer un docente y para qué?

Espacio para respuesta

No sabemos cuáles han sido sus respuestas, pero les contamos que la mayoría de los maestros a los que hicimos esta pregunta, respondieron de cómo enriquecer la actividad del niño proponiéndole nuevas posibilidades; otros hicieron centro en la seguridad; algunos quieren indicarle o explicarle el uso correcto de algunos de los elementos que el niño hace aparecer en el contexto. En fin, hay un montón de posibilidades de intervención, pedagógica.

Opinamos que hay una intervención posible que no está enseñada, ni siquiera considerada como parte de las estrategias didácticas y que es posible, eficaz y de aplicación inmediata:

Es el ver, el mirar.

Si observamos las actividades del chico, podemos darnos cuenta del saber que este niño tiene, de los conocimientos que posee. Este niño sabe lo que es un lápiz, un telescopio, gusta de la aventura, conoce muchos códigos sociales, distingue diferencias y particularidades de profesiones, entre otras cosas. Se relaciona con los objetos que crea, juega...

Lo que este niño sabe y hace puede y debe ser rescatado, valorado, incorporado y utilizado en la tarea del aula. La observación de las actividades no solo me dice lo que sabe; también qué es lo que está aprendiendo; cómo está creciendo; cómo está asimilando su relación con el mundo; cómo se relaciona con las personas y con los objetos; las habilidades, actitudes y aptitudes sociales que posee y las que está adquiriendo.

Sucede que no se enseña verdaderamente a mirar, a observar y a participar, sino a diagnosticar. El diagnóstico docente se centra sobre lo que el niño no tiene, sobre lo que le falta. La observación recobra y redime lo que el niño tiene. El objetivo del diagnóstico es el producto. La observación tiene su interés puesto en el proceso.

La observación así realizada de todas las actividades que hacen los alumnos, ya sea en el recreo o en el aula, puede ayudar a superar la división y la departamentalización de las personas, ya sean alumnos o maestros, y a construir ese espacio de encuentro y de juego, de relación y de compromiso.

Una maestra de segundo grado de una escuela de Liniers, nos contó que solo de grande relacionó los $\frac{3}{4}$ kgs. de pan que compraba en la panadería cuando era chica, con lo que había aprendido sobre fracciones en la escuela. Al pensar en esto, sintió que a sus alumnos también podría pasarles lo mismo con los contenidos escolares. Al hacer una salida por el barrio, en una vidriera, ella les preguntó a sus alumnos por qué uno de los cartelitos decía \$ 0,25. Un nena le

contestó: “¡porque vale 25 centavos, *seño!*”, con un tono de no creer que la maestra preguntara eso como si no lo supiera. A partir de allí, se dio cuenta de que sus alumnos operaban con decimales y comenzó a aprovecharlo en sus clases. Desde entonces, en su segundo grado, los chicos hacen operaciones con decimales en forma exitosa y eficiente.

En ese momento esta maestra pudo observar a sus alumnos, a relacionar sus observaciones con sus recuerdos e inquietudes personales y, desde allí, desde el establecimiento de ese vínculo, utiliza una metodología que, según sus propias palabras, tiene la esperanza de “lograr que estos chicos ganen tiempo y aprendan más, aunque nosotros lo hayamos perdido en su momento”. No nos importa si es correcta su expresión, lo que tratamos de rescatar es una actitud.

Si volvemos a mirar el dibujo de Caloi, veremos a un personaje del cual no nos ocupamos hasta ahora: el niño abandona la línea, la arroja y desaparece. Luego se asoma un viejito que ve la misma línea, la dobla y la usa como un bastón.

Hay algunas posibilidades de análisis.

Nos podemos preguntar si el niño o el anciano están haciendo o han hecho un proceso de aprendizaje. Es evidente que el chico está realizando un proceso de aprendizaje, pero, ¿qué es lo que está aprendiendo? ¿Y el anciano? ¿A ustedes qué les parece?

Las respuestas habituales en los grupos están centradas en los objetos que el niño fabrica y entonces se genera mucha confusión sobre la actitud del anciano.

Por ejemplo, si el viejito es un nuevo personaje, nos podríamos preguntar por qué se relaciona con lo que encuentra solo en su aspecto utilitario. Ésta es una conducta social tan natural y extendida que si la viéramos aislada no nos llamaría la atención. Su actitud puede generar preguntas, incluso risas o compasión, porque se muestra en relación con la actitud del niño; entonces se nos dice, por ejemplo, que en la vejez se es menos creativo.

Pero también es legítimo que podamos imaginar que este viejito es aquel mismo niño que podía vincularse vitalmente con las cosas pero que, al no poder realizar un proceso de aprendizaje conciente, al no poder darse cuenta de lo que estaba aprendiendo, sigue incorporando pautas y normas de la misma manera y ahora, de “grande”, repite en sus relaciones la manera normal, utilitaria, de uso, en la cual no entran el juego ni el amor.

Si retomamos lo que dijimos acerca de la observación, nos daremos cuenta de que lo que este niño está experimentando son las posibilidades de la línea, no de los otros objetos. Está aprendiendo sobre las posibilidades y límites de la línea, del nuevo objeto.

Él conoce ya qué son y para qué sirven las cosas que representa con la línea. Está experimentando y aprendiendo sobre las posibilidades de simbolización y de representación que le ofrece ese objeto.

Por ello, nuestra acción docente debe ser doble:

Por un lado, rescatar lo que él ya sabe

Por el otro, ampliar las posibilidades de experimentación con lo que está descubriendo y ayudarle a conceptualizar este proceso. Esta es una situación de aprendizaje.

Otra realidad que podríamos analizar es la del aprendizaje de las personas que estudian para enseñar (aunque el criterio podría extenderse legítimamente a muchas situaciones, universidades, escuelas y carreras, aquí lo limitamos a las carreras ligadas a la enseñanza en el sistema educativo).

Podemos distinguir claramente dos aspectos. Uno es la decisión consciente de aprender y otro diferente es la conciencia de lo que se aprende. Esto lo vemos cotidianamente en muchos de los egresados de los diferentes profesorados.

La decisión de inscribirse en una carrera determinada para aprender y luego poder transmitir lo aprendido, es consciente; pero lo que se aprende de verdad tiene un alto grado de inconsciente. Este aprendizaje inconsciente suscita posturas y actitudes en el aula que no tienen otra explicación que el paso por el profesorado (y el sistema educativo en su conjunto). Las personas nos apoyamos en los esquemas construidos y a los modelos que hemos incorporado para enfrentar las situaciones nuevas. Sobre estas cuestiones ya nos extendimos lo suficiente cuando mencionamos los elementos inconscientes en el momento de la transmisión de contenidos, lo que se llama enseñanza y cuando describí lo que considero carencias de formación.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

Si la historia
la escriben
los que ganan,
eso quiere decir
que hay otra historia,
la verdadera historia
quien quiera oír
que oiga...

Lito Nebbia - "Quien quiera oír que oiga"

EN BÚSQUEDA DEL TIEMPO PERDIDO

En el contexto de la globalización del sistema económico y político basado en el consumo permanente y en la exclusión social y económica de vastos sectores de la humanidad, no es por casualidad que en los profesorados de formación docente no se mencione a los educadores que en nuestro país llevaron adelante los objetivos y la práctica de la llamada escuela nueva con aportes realmente originales, con técnicas y estrategias de facilitación y conducción del aprendizaje, ni que tampoco se enseñen las contribuciones teóricas, las experiencias realizadas y las técnicas utilizadas por los mismos.

El corpus realizado por estos educadores, apoyado en estudios universales, es una experiencia netamente nacional, cuestionadora de la idea de escuela tradicional. Pero esta globalización necesita que la escuela, en su organización, siga las pautas de control administrativo, más allá de lo que la psicología y la pedagogía como ciencias hayan podido avanzar y aportar contenidos para el conocimiento del niño y sus necesidades. Las diferentes propuestas didácticas en uso, aunque reconozcan que la escuela debe cambiar, en la realidad tratan de adaptarse a la organización escolar dada. Muchas de las investigaciones sobre la manera de aprender, de la apropiación del conocimiento por parte de los niños, mantienen esta orientación. Junto con la globalización de un sistema social también existe una globalización de las ideas que intentan convencernos de que las cosméticas didácticas son el cambio de la escuela. No es con retoques didácticos parciales que la escuela pueda ser útil a sus nuevos alumnos y a la sociedad. La escuela necesita cambiar, pero cambiar drásticamente, en los conceptos mismos de escuela, de aprendizaje, de enseñanza. La escuela, tal como la conocemos hasta ahora, no puede seguir. Esto no podrá realizarse hasta que no se reconozca que lo que se llama "escuela tradicional" pervive todavía, seguramente no en la intencionalidad pedagógica y didáctica, pero sí en las estructuras burocráticas y administrativas que las rigen y que atentan contra las innovaciones y búsquedas. De este no reconocimiento de la saludable existencia de la escuela tradicional surge la desesperada necesidad de hallar motivación. Tratar de encontrar los mejores métodos de motivación para que los niños aprendan ha desvelado a teóricos y prácticos; sostenemos que esto responde a la necesidad de adaptar al niño a la estructura escolar y no al revés, como sería deseable.

Hay muchísimos docentes que en el aula hacen experiencias valiosas, esforzadas, peleando contra las dificultades, la burocracia y la incompreensión de algunos de sus colegas. Hay muchos directivos que organizan la escuela pensando y practicando la horizontalidad y la participación activa de la comunidad educativa. Pero no es sistémico. Depende de la buena voluntad y esfuerzo personal y cuando el docente se jubila o debe ir a otra escuela, el sistema educativo absorbe y desactiva estas experiencias, en el sentido de que no las difunde entre el conjunto de docentes para que se pueda conocer y decidir si algunas de sus facetas pueden servirnos en nuestra labor. Más allá de reuniones o encuentros en los que se leen y luego se archivan esos trabajos, el sistema no está preparado para estudiarlos y rescatar sus posibilidades.

Pero afortunadamente no estamos solos; los docentes somos herederos de una gran cantidad de colegas, de maestros, que han escrito mucho sobre su labor.

De todo el conjunto de esta memoria colectiva seleccionamos algunos nombres con los que encontramos hondas coincidencias y que han dado esperanzas a nuestros desalientos, que nos guiaron en nuestras equivocaciones y a los que reconocemos como maestros en el sentido total de la palabra. Y como toda selección, es arbitraria, pero al mismo tiempo consideramos que como ejemplo y muestra es suficientemente representativa de todas las posturas pedagógicas en favor de los niños y de la vida.

José Ingenieros

En el libro de José Ingenieros, *Las fuerzas morales*, un conjunto de “sermones laicos” como los llamó su autor, hay uno dedicado a la educación como práctica social y como fuerza moral, a la institución escuela y a los docentes.³¹ La esencia de las ideas expresados por Ingenieros en la segunda década de 1900, hace más de 100 años, no se ha podido todavía implementar y seguramente no se discute, al igual que las de los educadores que escogimos porque se los considera viejos y desactualizados, pero creemos que es un problema de ceguera ideológica y, por qué no, también pedagógica.

En unas breves líneas, Ingenieros esboza y propone un programa que esencialmente propone la democratización de la escuela. Pero no solo como oferta, también como experiencia social y su disponibilidad al servicio del desarrollo del niño, y describe como debe ser el lugar en que los niños estudien:

“Llena de sol, de aire, de libertad, la escuela empezará siendo hogar y jardín. Las primeras nociones morales pueden aprenderse en un ambiente de cariño y de amor; las primeras nociones naturales se adquieren jugando en la naturaleza. Una caricia, un ejemplo, enseñan más moral que un epítome; un insecto, una flor, un arroyuelo enseñan más ciencia que un museo.”

No es casual que Ingenieros utilice la palabra juego. Jugando con los elementos, vinculándonos con ellos, es cuando realmente aprendemos, cuando los podemos incorporar como experiencia y sentido; cuando se nos hacen prójimos. En nuestros días esta postulación no implica dejar de lado la tecnología virtual, sino combinar todas las posibilidades que nos brinda con las experiencias directas. Desde que el hombre apareció sobre la tierra creó una realidad virtual, una sociedad artificial, tratando de modelar y explicar al mundo para su uso, pero manteniendo fuertes vínculos con la naturaleza. La saturación ideológica que se ejerce desde los medios de comunicación y la publicidad, unida a la manipulación de los temores, están llevando a reemplazar la realidad concreta por la virtual. La globalización del sistema capitalista necesita este alejamiento de las personas con el medio para poder explotarlo sin resistencias. Las guerras que se desarrollan en distintas partes del mundo y las amenazas, algunas sutiles y otras no tanto, mediante bases

³¹ INGENIEROS, José; *Las fuerzas morales* - - Córdoba, Argentina, Buena Vista Editores, 2007

militares desparramadas por toda la geografía del planeta no solo persiguen el control de las reservas naturales sino también el diseño de imponer un modo de vida uniforme que facilite su explotación.

Ingenieros sigue, en lo esencial, la definición de todos los filósofos y pensadores sobre la educación, como el arte de capacitar al hombre para la vida social. Pero a partir de allí, sostiene que:

*“En el pasado educar fue domesticar, sometiendo todas las inclinaciones a una instrucción uniforme, reduciendo todas las vocaciones a un común denominador. En el porvenir será abrir horizontes a cada personalidad, respetando todas las diferencias, aprovechando todas las desigualdades naturales... Todas las posibilidades deben presuponerse en cada uno... Capacitar al hombre para la vida civil importa no descuidar ninguna de las tendencias que expresa como gustos y deseos. Todo lo que él puede aprender se le debe enseñar, sin poner límites a la cantidad ni a la calidad del **aprendizaje**”.*³²

*“La educación es eficaz cuando respeta la vocación de los niños, no violentando su temperamento ni sus inclinaciones... nada hay más estéril que el estudio forzado de lo que no se comprende, nada más triste que privarse de aprender lo que se desea”.*³³

Estas palabras fueron escritas hace más de 100 años. La escuela sigue siendo esencialmente lo que Platón postuló en su momento, una institución que adapte al hombre a la sociedad perfecta imaginada en cada momento por las clases dominantes, ayudando a mantener el orden establecido y el pensamiento único.

Luis F. Iglesias

Entre los maestros argentinos mencionados ocupa un lugar destacadísimo el profesor Luis F. Iglesias. Desde la humilde escuela rural unitaria nos sigue reclamando un cambio actitudinal, un cambio institucional, un cambio pedagógico, un cambio social. La voz del maestro está viva en sus textos, en el diario de ruta de los días y trabajos de un maestro, en el viento de las estrellas... Todos sus textos han sido reunidos en cuatro volúmenes que llevan por título general *Pedagogía Creadora*³⁴, título que resume todas las enseñanzas del maestro. La presencia constante de la palabra “juego” nos habla del vínculo comprometido del maestro y los alumnos en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

¿Cuáles son, para nosotros, los rasgos fundamentales de la teoría y la práctica de Luis Iglesias que intentamos discernir?

- 1) La cooperación y la colaboración entre los alumnos. El intercambio de información y la elaboración en conjunto no estaba visto como desorden o como copia, sino como uno de los rasgos esenciales de la técnica para la conducción del aprendizaje. En la escuela del maestro Iglesias, los

³² Subrayamos la palabra aprendizaje, que está indicándonos el protagonismo del alumno

³³ Op. citada

³⁴ IGLESIAS, Luis F; *Pedagogía creadora* - - Buenos Aires, Ediciones Bach, 1973

alumnos de grados superiores podían ayudar a los de grados inferiores y en un mismo grado los que finalizaban primero podían hacer lo mismo con sus compañeros. Si los alumnos que se adelantan pudieran ayudar a sus compañeros en vez de tener que esperarlos inactivos, el grupo avanzaría más parejo, los alumnos más aventajados no se aburrirían y no “molestarían” al maestro, y la práctica de la solidaridad y el compañerismo sería real.

- 2) El movimiento. Levantarse, ir a la biblioteca a buscar libros y materiales, la discusión grupal, las experiencias pautadas en los guiones que se realizaban, las consultas entre alumnos y al maestro generaban el movimiento y los sonidos naturales de un espacio en el que las personas estaban concentradas y enfocadas en su tarea. Todo eso no es desorden, sino concentración en la tarea. Absolutamente lo contrario de lo que se postula en la escuela acerca de que el silencio favorece la concentración y el estudio, cuando en realidad lo que favorece es el control y la manipulación.
- 3) El contacto permanente con los materiales de estudio y con la información disponible. Las carpetas de consulta eran armadas por los niños con la ayuda del maestro, quien proporcionaba los recursos y junto con los niños completaba y evaluaba la carpeta. De esta manera, los niños manipulaban los materiales y estaban como inmersos en el tema, leyendo, discutiendo, armando los espacios y los textos, desde primer grado jugando con los materiales (desde nuestra postura sobre el concepto juego están vinculándose vitalmente con los mismos). La información buscada no era, como pasa actualmente con la computadora, el “copiar y pegar” sin elaboración. Se puede buscar información por Internet utilizando todo su potencial, pero la elaboración, el manejo de los materiales conseguidos, la construcción de la carpeta, hacen que la información copiada pueda ser incorporada de una manera holística. Esta sería una de las maneras de jugar con los contenidos para elaborar información y conocimiento.
- 4) El autocontrol y el seguimiento del progreso. Cuando los niños terminaban una tarea, tildaban la planilla de control y la dejaban en el lugar correspondiente de la biblioteca. Luego, cada alumno hacía un informe del progreso logrado, las tareas realizadas, etc., los que eran entregados al maestro. No es necesario que se siga esta operatoria basada en los conocimientos pedagógicos del momento. Lo que debemos rescatar es la construcción de un aula democrática, en la que se suscita responsabilidad individual y colectiva, no a través de sermones o disquisiciones sino en la práctica concreta.
- 5) La corrección. El maestro, *“rodeado por sus alumnos, conversa con ellos, señalando error por error, indicando las formas correctas racionalmente, los inicia y afirma en las disciplinas de la valorización y autocrítica”*.³⁵ Ya nos referimos a este tema: cuando el error se señala en el cuaderno con rojo u otro color se está calificando el desempeño del alumno y no se ayuda a corregir la hipótesis falsa. Señalar el error de esta manera produce adoctrinamiento: lo acepto porque lo dijo el

maestro. Dijimos que desde el punto de vista de la actitud creativa el error puede ser visto como un intento creativo de resolver una situación problemática con la información previa que el sujeto tiene. Pero para que la solución hallada sea creativa, también debe ser eficiente, es decir que resuelva en firme la situación. El maestro Iglesias nos sigue mostrando que solo un docente que puede corregirse (modificar sus puntos de vista, aceptar la forma de mirar del otro, revisar sus esquemas y construcciones), puede corregir. Entiende que el error volverá a presentarse *“porque es más lento y difícil el proceso de la rectificación de hábitos incorrectos que el de su misma formación”* y *“que solo la maduración y la insistencia porfiada hacen conquistas sólidas”*.³⁶ Se da y les da tiempo a los niños, conversa con sus alumnos, son personas en relación vinculados vitalmente en una tarea común de crecimiento, están jugando. Mientras los alumnos realizan su tarea hay tiempo para revisar su trabajo en clase y la corrección puede ser personal, en una conversación entre el alumno, o un grupito de alumnos en los que se detectó la misma hipótesis incorrecta, y el maestro.

- 6) La democracia en acción: las actividades planificadas no son un corsé. Con la misma actitud con que se permite y se impulsa la vinculación horizontal entre los alumnos, se relacionan los alumnos con el maestro y la planificación, con las responsabilidades y las tareas. Se eligen en asamblea los responsables de las bibliotecas, del laboratorio, de la cruz roja, taller y museo, de la estación meteorológica, del mural y del diario, y se evalúa el desempeño de los anteriores encargados.

El maestro nos dice:

*“Para la creación de un clima sereno en las actividades de la escuela, importa esencialmente que muchos días sean los niños quienes digan qué es lo que quieren hacer, cómo y cuánto. Aunque no es ésta una noma general de nuestra didáctica y solo queremos referirnos a la necesidad de dar al niño una participación verdadera en todo el proceso de su aprendizaje”*³⁷.

Y leemos, en la transcripción de una página de su diario de ruta:

“El hermoso tiempo que viene cantando por las mañanitas a todos nos tiene aquí felices, abiertos, tolerantes, amigos. Y estos días no se perderán jamás. Nadie piensa ni siquiera en la existencia de un instrumental de aburrimiento y tortura, que sin embargo sigue en uso por ahí, lo sabemos.

Trabajamos a gusto... Ellos me dicen:

-Ahora vamos a leer la lectura...

-Ahora queremos dibujar y escribir sobre los animales...

*¿Yo les he de decir: NO?, ¿He de recordarles, en días como el de hoy, los horarios y los programas? No pienso así y dejo que ellos me lleven. Unas veces me llevan ellos, otras veces los llevo yo; vamos dando y tomando...”*³⁸

- 7) La educación estética. En el aula no había solo libros, mapas y carpetas. En un rincón un tocadiscos y un proyector con el cual los alumnos

³⁶ Op. citada

³⁷ Op. citada

³⁸ Op. citada

hacían sus propias películas en tiras de papel parafinado (para hacerlo funcionar debían hacer cargar la batería en un molinito cercano a la escuela). La revista mural *Viento de estrellas*, el espacio en que los alumnos exponían sus acuarelas y dibujos.³⁹ Los libros de pensamientos nos siguen emocionando con su lectura; los niños relatan sus días, sus anhelos, su visión del mundo y de la vida. Su lectura también era compartida entre todos.

Hasta aquí hemos tratado de resumir un proceso de vida que responde a la orientación humana y pedagógica del profesor Iglesias, a un esquema que nos ayude en nuestra tarea cotidiana. Como en todas las experiencias, no debemos confundir el mapa con el territorio. Desde su escuela, desde el periódico *Educación Popular* que dirigió, nos apela a que encontremos nuestros propios caminos y nos ofrece generosamente su experiencia para ayudarnos en tal tarea.

Olga y Leticia Cossettini

Entre 1935 y 1950 tuvo lugar una luminosa experiencia pedagógica y de vida en la ciudad de Rosario, (provincia de Santa Fe). Como en el caso de Iglesias, queda su recuerdo solo para especialistas. Y fue muy criticada por “cierta anquilosada pedagogía que expresaba su prevención frente a aquel testimonio vital.”⁴⁰ En el año 1991 se realizó un medio metraje en 16 mm. titulado *La escuela de la señorita Olga*, dirigido por Mario Piazza con Tristán Bauer en fotografía y cámara. Fue ampliamente difundido y felizmente visto por muchísimas personas, cosechando numerosos premios.

La experiencia fue organizada y dirigida por la profesora Olga Cossettini, en la Escuela Experimental “Dr. Gabriel Carrasco”, del barrio Alberdi. Este era el nombre oficial, pero el nombre con que la conocía la gente, nombre dado por la señorita Olga era: “Escuela Serena”. El alumnado se componía tanto de hijos de pescadores y jornaleros como de comerciantes, de pequeños industriales independientes, de profesionales. Su hermana Leticia, infatigable colaboradora de Olga y entusiasta docente, llevó un diario en el que escribió los trabajos y los días de la escuela, de sus alumnos, de sus docentes y la comunidad participante. Luego se publicó como *Diario de Clase*, algunas de cuyas páginas transcribió en un pequeño libro editado por Eudeba en el año 1963, un libro lamentablemente no reeditado e inhallable, que tiene por título: “Del juego al arte infantil” y que nos sumerge en su idea de persona, en la práctica correspondiente y en la propuesta educativa. Son páginas delicadas, amorosas, que muestran el clima que se vivía en toda la escuela

Los rasgos más profundos de la experiencia tienen coincidencias notables con la de Iglesias. La solidaridad como fuerza generadora. La escuela abierta a la comunidad y a la experiencia. No era el edificio, eran también

“el río, sus plantas y peces, la tierra y el campesino, el taller del artesano, la investigación en el laboratorio y en la biblioteca; era el libro, el museo

³⁹ El profesor Iglesias ha publicado *Didáctica de la libre expresión* - - Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979, con gran parte de la producción de sus alumnos y con la explicitación de la manera en que se facilitaba y fomentaba la creación plástica y literaria en su escuela.

⁴⁰ COSSETINI, Leticia; *Del Juego al arte Infantil* - - Buenos Aires, Eudeba, 1963

de bellas artes, el relato poético, el concierto fonoelectrico; la medición y el cálculo, la piedad y la ternura, era el Teatro de Niños, la fiesta de las cañas en primavera, era el coro de “Niños pájaros”. Aun con programas oficiales, las materias perdían sus artificiosos contornos y lográbamos una actividad constructiva y creadora”⁴¹

En esa escuela se rescataba el lugar de protagonismo de los niños en su aprendizaje; la libertad de movimiento era una consecuencia deseada que correspondía a la idea de persona; se fomentaban la solidaridad y el compañerismo. No había una estructura curricular rígida ni se dividía el tiempo en módulos inalterables; las materias curriculares, las actividades lúdicas, el escribir, dibujar y pintar, la relación con la naturaleza y la comunidad, formaban una red por la cual se podía comenzar por cualquiera de sus nodos y seguir a cualquier otro integrando los contenidos de las diferentes materias.

La democracia en acción: se había creado una cooperativa cuya dirección era formada por alumnos que eran votados por sus compañeros, previa campaña electoral.

Leticia Cossettini nos cuenta cómo partían de la observación, de las actividades de los niños para llegar al conocimiento, a las actividades estéticas; también el propósito que guiaba sus prácticas: *“Era una escuela que aspiraba a hacer seres armoniosos, no poetas ni artistas, ni pintores, ni músicos, ni mimos, no en desmedro del conocimiento y de la realidad...”*⁴² Encuentra necesario hacer esta aclaración pues el centro de las críticas que se le hacían a la experiencia consistía en que las actividades estéticas atentaban contra la calidad y cantidad de conocimiento.

En la Escuela Serena volvemos a encontrarnos con la idea de totalidad de la persona, opuesta a la departamentalización de la escuela tradicional, que todavía persiste y se hace cada vez más fuerte. En esa manera de generar un vínculo potente entre las personas y con las actividades que realizaban, encontramos los componentes de lo que definimos como juego.

María Hortensia Lacau

A diferencia de los profesores Iglesias y de las hermanas Cossettini, María Hortensia Lacau compartió su vida profesional con adolescentes. Profesora de castellano y literatura en los colegios Carlos Pellegrini y Nacional Buenos Aires, fue directora de colecciones para niños y adolescentes de las editoriales Plus Ultra y Kapelusz. Toda su actividad, tanto en la escuela como en las editoriales, se dirigió a des-pedagogizar la literatura, la lectura. Escribió un libro en el que exponía sus ideas: *“Didáctica de la lectura creadora”*. No me cansaré de repetir y repetir que no debemos confundir el mapa con el territorio. En su libro, Hortensia Lacau nos hace una invitación a recorrer el territorio, a aventurarnos en la espesura y apoyándonos en su búsqueda, a encontrar nuestra propia voz.

Tal fue el objetivo de su práctica con los alumnos, recuperar el placer de la lectura. Leer porque *me gusta*, porque *me hace crecer*, no para hacer análisis desapasionados y neutrales tratando al libro como si fuera un cadáver o solo un esquema, convirtiendo una actividad creadora, placentera, en una tarea

⁴¹ Op. citada

⁴² Op. citada

obligatoria y tediosa; sino para que pueda vincularme con la obra y con el autor en un juego de descubrimiento y crecimiento. Asimismo su propuesta aspiraba a que los lectores pudieran escribir sobre su experiencia con el libro, a expresar su sensibilidad y su potencial, a poder hallar su manera de mirar el mundo, a hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, a encontrar su lugar de jugador.

Así lo dice Hortensia Lacau en el prólogo de su libro:

*“En suma, quien hace suya la pasión de la lectura, nunca podrá dejar de leer. A las palabras amistosas, solidarias, maternas, orientadoras – tales quisieron ser las mías-, al constante y humano diálogo mantenido desde la cátedra con los alumnos, se sumó este esfuerzo de hacer amar la lectura y de enseñar a escribir gustosa y vitalmente, con el propósito de que el lector se sienta el protagonista de su aprendizaje. Así podrá darle un sentido y una realidad humana y estética a la práctica diaria”.*⁴³

La profesora Hortensia Lacau fue directora del Normal 4, de la ciudad de Buenos Aires, desde 1954 a 1959. En tan breve período, elaboró y puso en práctica una experiencia pedagógica de la cual no tenemos material escrito alguno, pero sí testimonios de sus alumnas en una página de Internet dedicada a su memoria⁴⁴ y, por fortuna, pudimos recoger recuerdos personales de algunas de ellas. Después de 50 años, siguen recordando esa experiencia que fue tan importante para sus elecciones profesionales y de vida.

Esta escuela se caracterizó siempre por la disciplina rígida, a la que volvió luego de los cinco años en que la profesora Lacau fue su directora. Lo primero que hizo fue restaurar la confianza de las alumnas en si mismas e impulsar la autodisciplina. La profesora Zulma Prina, alumna en ese momento, recuerda que Lacau decía: “Mis alumnas son señoritas responsables que no necesitan celadoras”. De esa manera se podía circular libremente por el establecimiento, usar la biblioteca y las dependencias escolares. Los fines de semana la escuela estaba abierta a los alumnos, que podían concurrir para preparar trabajos, consultar libros. Los profesionales de primera línea con los que se rodeó facilitaban a las alumnas sus bibliotecas personales y recibían a los grupos en su casa. Hortensia Lacau visitaba a todas las divisiones, participaba con las alumnas en actividades y las conocía a todas. La brevedad de la experiencia nos dice de las resistencias que despertó en algunas autoridades e incluso en muchos de los docentes de la institución, que ejercieron un sabotaje organizado que terminó con su renuncia por el nombramiento de una profesora como vicedirectora saltando los requerimientos del estatuto docente.

Algunas conclusiones

En las experiencias relatadas hallamos los elementos que definen al juego: jugadores-vínculo-actividad. La escuela tradicional obstaculiza las relaciones interpersonales con la división de tiempos entre lo serio y no serio, la interacción vertical y de adoctrinamiento. En estos pocos ejemplos que hemos presentado se promueve y estimula la interacción horizontal, se hace responsable activo al niño de su aprendizaje y de actividades; se reconoce su lugar, su rol de jugador. El maestro también recupera su espacio de jugador:

⁴³ LACAU, María H.; *Didáctica de la lectura creadora* - - Buenos Aires, Kapelusz, 1966
⁴⁴ www.mariahortensialacau.com.ar

sostiene y enseña (en el sentido que le hemos dado), participa y observa. Y en el establecimiento de lo vincular se estructura el juego de crecimiento. Para todos.

ESPACIO PARA ANOTACIONES, REFLEXIONES Y OTRAS YERBAS...

¡HASTA PRONTO!..

“El maestro del porvenir tendrá a su cargo la función más grave de la vida social. No será un autómata repetidor de programas que otros hacen, sino un animador de vocaciones múltiples que laten en el niño buscando aplicaciones eficaces. Despertará capacidades con el ejemplo: enseñará a hacer, haciendo; a pensar, pensando; a descubrir, descubriendo; a amar, amando... Educar debe ser un arte agradable...”

José Ingenieros – *Las fuerzas morales*

En el proceso necesario de un cambio cultural hacia una patria inclusiva, las palabras centenarias de José Ingenieros debería ser reconocidas y recordadas por las autoridades de todas las provincias y del estado nacional en el momento de diseñar políticas educativas y servir de guía a la teoría y a la práctica de todos los docentes.

Sé que suena utópico, pero si muchos pudieron y pueden, todos podemos.

Estamos caminando los últimos tramos de este itinerario. Es tiempo de hacer una síntesis de los pasos andados y de los senderos recorridos.

En principio reconoceremos que el libro que tienen en las manos, este libro, ya no es más el texto que escribimos solos.

Ahora es otro libro, un libro personal, escrito en colaboración. Porque está enriquecido y reinterpretado por cada uno de ustedes con sus anotaciones, sus reflexiones, sus discrepancias y encuentros.

Quisimos que fuera así, un libro imperfecto, una situación de aprendizaje real que se completara con vuestra participación activa.

Tratamos de que también la forma reprodujera, aunque fuera en parte, lo que creemos, sentimos y pensamos.

Quisimos crear esta situación para que este texto fuera una herramienta en sus manos.

Si contuviera nada más que nuestras ideas y sugerencias, repetiríamos lo que tratamos de combatir: adoctrinar o hacer creer que una receta puede solucionar los problemas de la práctica educativa.

Hemos transitado temas diferentes, pero ligados todos porque son reconocidos como elementos integrantes de lo que se conoce como juego. Hemos tratado de mostrar y demostrar como no es la actividad lo que define que hay juego, sino el vínculo que se expresa en lo actitudinal.

Para ello, debimos analizar el propio término “juego” y otros como aprendizaje, comunicación, creatividad, libertad, encuentro, crecimiento, pues ellos expresan las características que todos reconocemos como pertenecientes al juego.

Para que haya juego es necesario que por lo menos dos quieran jugar. Hasta en los juegos “solitarios” hay un interlocutor interno. Narciso se enamora de su reflejo. El “no juego”, la obscenidad del juego, se produce cuando se fuerza y se obliga a las personas a participar de una actividad a la que no están dispuestas.

Hemos intentado llevar los términos analizados hasta sus últimas estructuras para encontrar a los jugadores, los vínculos que los unen entre sí y con la actividad, y para encontrar los caminos que ayuden a convertir, conscientemente, ese vínculo, en un juego.

Esta relación comprometida es la estructura del vínculo. Pero todo vínculo se expresa vitalmente en el gesto, en la actitud, en la actividad. Por ello hay una identificación entre el término “juego” y algunas actividades.

Pero que haya juego no depende de la actividad que se está realizando, sino de la estructura de la relación, de la calidad del vínculo. Cualquier actividad puede ser juego y cualquier actividad puede ser no juego. En el aula, en el hecho educativo y en toda situación de aprendizaje está siempre latente la posibilidad de juego.

En todo proceso grupal hay dos niveles de tarea:

- a) La tarea explícita, aquello para resolver lo cual hemos sido convocados, o para lo que nos juntamos;
- b) La tarea implícita, que es la construcción del propio grupo, la remoción de las dificultades que impiden la concreción del proyecto y para que el tiempo empleado en participar en el grupo pueda ser vivida como una experiencia importante, estimulante, de crecimiento. Sentir que pasar por esa experiencia no fue frustrante.

La tarea explícita, en nuestra relación, era que ustedes leyeran un libro y utilizaran algunos espacios para anotar ideas.

La tarea implícita fue construir y completar esta situación de aprendizaje entre nosotros, creando un vínculo al que nosotros sentimos importante. Ello solo fue posible si ustedes quisieron jugar y hacerse dueños de su propio proceso de construcción, cuestionándonos y cuestionándose.

Ahora, podrán comparar lo que han realizado con las expectativas que anotaron al comenzar la lectura.

Quizás ahora estemos en condiciones de exponer una respuesta a la pregunta planteada acerca de si era lo mismo proponer actividades para introducir contenidos, que poder jugar con los contenidos para elaborar conocimiento.

Poder jugar con los conceptos o con los contenidos implica la libertad psicológica de aquel que se siente seguro de operar con los elementos sin prejuicios, sin temor a experimentar, desafiando a las ideas y los esquemas rígidos, corriendo el riesgo de equivocarse sin ser sancionado.

Y en esta respuesta está implícita también la libertad psicológica de aquel que deja jugar, que no tiene miedo a ver cuestionado su rol de poder, que conquista la autoridad por lo que sabe y por la pasión que pone en transmitirlo, no por el lugar que ocupa. El conducir un grupo no da privilegios, sino muchas obligaciones.

Estas actitudes entrañan el poder desarrollar una relación muy especial con uno mismo y con su proyecto de vida.

¡Si pudiéramos, si supiéramos ayudar y respetar a nuestros alumnos en la construcción de su propia visión!

Hemos sentido la tentación de extender algunas conclusiones a otras áreas de la conducta humana, pero no nos pareció adecuado ni ético. El tema que hemos tratado es suficientemente amplio como para proveer elementos de meditación que ojalá sirvan para revisar supuestos.

Ahora también estamos en condiciones de poder incorporar recursos y actividades específicas e inscribirlas en una visión menos ingenua y literal de las mismas y más relacionada con nuestra propia vida. Hay muy buenos libros

con muchísimas ideas para utilizar. Hay muy buenos cursos que brindan excelentes recursos.

Seguramente algunos conceptos pudieron ampliarse, otros reducirse, otros aún ser mejor explicados o estar necesitados de un mayor desarrollo. Pero lo que hemos dejado caer en estas páginas son, sin dudar, parte y síntesis de nuestra pasión por la vida y por el crecimiento. Son parte y síntesis personal de cosas vividas, pensadas, leídas, compartidas, discutidas y practicadas. Un tema que apenas hemos mencionado, y sobre el cual nos hemos prometido escribir un nuevo libro, son las experiencias de la llamada educación popular, que es decir la alfabetización de adultos, las experiencias en barriadas populares y en población marginada y carente, en sectores campesinos. Creemos que son la mejor expresión de la relación entre juego y aprendizaje.

Creemos firmemente que el proceso de enseñanza-aprendizaje ideal sería el que permitiera que la conciencia del proceso, el darse cuenta de todo lo que se aprende, fuera pasando del observador al participante. Para ello es necesario que aquel desaparezca como protagonista para que aparezca el juego en ese lugar.

Esperamos sus comentarios y observaciones para poder seguir creciendo con lo que ustedes nos aporten. Porque nosotros, como este libro, no estamos terminado, sino en un proceso constante de construcción.

Pueden escribirnos a nuestro correo electrónico: gejelin@gmail.com

Aquí está el final, por ahora, de nuestro caminar juntos. Gracias por sus compañías.

Hasta pronto.

APÉNDICE

EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA DE RECUPERACIÓN

TRABAJO PRESENTADO EN LAS JORNADAS DE
EDUCACIÓN ESPECIAL DE DICIEMBRE DE 1990

JORNADAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

MUNICIPALIDAD DE LA CDAD. DE BUENOS AIRES

DICIEMBRE DE 1990

TITULO DEL TRABAJO:

"EL FRACASO EN LA ESCUELA DE RECUPERACIÓN: Crisis institucional; conflicto docente. Propuestas"

AUTORES: ANDREA PATRICIA ARGUELLES

SONIA ZUGAZUA

GERARDO JELIN

LA REFLEXIÓN SOBRE NUESTRO TRABAJO NOS HA GENERADO MUCHOS INTERROGANTES Y HEMOS TRATADO DE INICIAR UNO DE LOS CAMINOS POSIBLES PARA RESPONDERLOS.

DEBIDO A LA BREVEDAD DEL ESPACIO ASIGNADO PARA ESTE TRABAJO NOS HEMOS LIMITADO A DESARROLLAR SOLO LAS GRANDES LÍNEAS TEÓRICAS Y DE ACCIÓN.

SIENDO CONCIENTES DE QUE ES IMPOSIBLE REDUCIR UN PROCESO DE VIDA A ESTAS POCAS PÁGINAS, QUEDAMOS A DISPOSICIÓN DE TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE QUIERAN AMPLIAR O ACLARAR CUALQUIERA DE LAS CUESTIONES AQUÍ PLANTEADAS.

INTRODUCCIÓN

El grupo de niños con el cual trabajamos en este año estuvo formado por 15 alumnos pertenecientes a 1º A y 1º B de la Escuela de Recuperación N° 4, de los cuales:

NOMBRE	EDAD	PERMANENCIA EN 1er. GRADO (ESCOLARIDAD EN AÑOS)	
		EN ESC. COMÚN	MÁS RECUPERACIÓN
Estela	11	1	4
Horacio	10	2 y ½	1 y ½
Pablo	10	2	3
Diego	9	1 y ½	1 y ½
Gustavo	9	2	1
Ariel	9	1 y ½	1 y ½
Vanesa	9	2	2
Víctor	8	2	1
Natalia	8	1	1
Leonardo	8	2	1
Romina	8	-----	2
Roque	8	2 y ½	½
Laura	8	1	2
Carlos	7	1	1
Néstor	6	½	½

Al encontrarnos con el grado vimos que la característica general de estos chicos era que se negaban a aprender los contenidos que la escuela transmite, rechazando toda propuesta de lecto-escritura, inclusive en las primeras situaciones de aprendizaje que se iban sucediendo, aferrándose al “no puedo”, “no sé”. Desconocen que es aprender, para que se habla, para que se escribe, para que se concurre a la escuela. Todo esto, unido a las veces que repitieron el grado, hizo que la escuela dejara de ser un centro de interés.

Las causas de los reiterados fracasos se han depositado en el alumno, mencionándose entre otras: indiferencia tanto del niño como de la familia, bloqueo afectivo, abandono familiar, inasistencia a los tratamientos, inadecuada orientación y derivación; acompañando a esto el señalamiento de

todo tipo de carencias: afectivas, económicas, marginación social.

Frente a esta realidad nos preguntamos: ¿Qué les pasó a estos chicos que repitieron tantas veces 1er. grado? ¿Por qué faltaban reiteradamente a la escuela? ¿Cuál era su relación con la escuela? ¿Cómo fueron perdiendo interés por investigar, por conocer, por comunicarse? ¿Qué les pasaba que cada año se comenzaba con los mismos contenidos y éstos no se conservaban? ¿Porqué “se olvidaban de todo”?

Frente a estos interrogantes sentimos insatisfacción con las propuestas que teníamos para ofrecer y nos preguntábamos: ¿podemos intentar un cambio para ayudar a los chicos a superar las dificultades y a nosotros a superar nuestra propia insatisfacción? Frente a lo rutinario y a la repetición, ¿qué cambios podríamos proponernos?, ¿qué grado de responsabilidad tenemos en el fracaso de los chicos?

Para empezar a buscar algunas respuestas, desde la actitud nos pusimos a disposición de los chicos, para hacernos eco del registro que ellos tienen de su propio proceso. ¿Qué sienten en la escuela? ¿Qué les pasa frente a las actividades propuestas, a los límites, en la relación con el docente, con las autoridades, con normas disciplinarias? ¿Cómo se sienten ellos como personas? ¿Cómo llegaron a esta escuela? ¿Cuál es su modo de relacionarse, de comunicarse? ¿Qué cosas saben? ¿Qué cosas pueden enseñarnos?

Sentíamos que estábamos frente a niños que habían archivado en algún rincón de su ser la creatividad, su capacidad de asombro, quizás su interés por la investigación y la comunicación. ¿Por qué pasó esto? A la escuela, ¿le interesan estas cosas? ¿Y a nosotros?

Sentimos que era necesario trabajar desde lo que el alumno “trae”, conocer su modalidad de conectarse con los objetos, investigar todo lo que esa persona sabe, brindarle situaciones en las que puedan desarrollar todos sus medios y recursos expresivos: hablar, contar, compartir, dibujar, pintar, dramatizar y siempre, jugar.

Por ello vimos necesario también abandonar la forma tradicional de transmitir información, en la cual el alumno solamente recibe y prácticamente no participa de su proceso constructivo, tratando de reemplazar un sistema de trabajo basado en la comunicación unidireccional de temas por otro en el cual el docente actuaría como facilitador de los procesos de crecimiento, con una actitud atenta y oportuna para enriquecer la propuesta de los niños, proponiendo nuevas situaciones y experiencias, ayudando a los niños a enfrentar las situaciones de conflicto y haciendo del aula un lugar agradable donde se aprenda a vivir democráticamente, con todo lo que ello implica de mutuo respeto.

REFLEXIONES SOBRE LA TAREA COTIDIANA

En el encuentro con nuestro grupo de chicos comenzamos a charlar sobre la escuela de recuperación... ¿Qué significaba para ellos concurrir a esta escuela? ¿Por qué habían llegado? ¿Qué pensaban de ello? ¿Qué cosas habían vivido en años anteriores y como se sentían ahora? Les costaba mucho responder a estos interrogantes, solo escuchábamos sí o no y a veces no recibíamos respuestas.

Para poder enriquecer estos espacios de diálogo pensamos, desde nuestro grupo de estudio, compartir los juegos que salían espontáneamente y proponer otros teniendo en cuenta los comentarios que hacían los niños entre ellos. P. ej.: juegan al combate y ofrecimos distintos modelos de organización para hacer posible la participación de todos y hacer más rico el contenido de la actividad.

A partir de familiarizarse con esta forma de accionar pudieron generalizarla y transferirla a otros juegos que organizaron por sí solos. A medida que hicieron propio este espacio se permitieron disfrutarlo recreando juegos y/o inventando otros. El grupo se fue fortaleciendo y pudieron escucharse, respetarse, colaborar, opinar y reflexionar sobre las actitudes de los otros.

Cada situación nos exigía dedicarle mucho tiempo de escucha, de contención, de espera para que todos puedan dar su opinión. Esto fue, desde lo cotidiano, el punto de partida para el funcionamiento semanal de las asambleas.

Frente a la tarea diaria de estar con el grupo necesitamos compartir lo sentido en otro ámbito ya que la organización escolar no permite un espacio para reflexionar e intercambiar lo que sucede en el aula, ni para contener nuestra ansiedad de intervenir y acelerar los resultados dando las respuestas antes de los niños las descubran. Este espacio de acompañarnos en los sucesos diarios, de apoyo permanente, se fue transformando espontáneamente en nuestro grupo de estudio, en el que podíamos depositar la urgencia de revisar nuestro rol como docentes, nuestra modalidad de trabajo y fundamentalmente, el concepto de niño-alumno que teníamos.

Así comenzamos a reunirnos semanalmente una, dos o más veces de acuerdo a la necesidad de encontrar respuestas, estrategias y criterios comunes dentro de una ideología de trabajo que fuimos descubriendo. Intervino en este proceso Gerardo Jelin, coordinando y enriqueciendo la propuesta con su aporte desde lo recreativo y fundamentalmente desde lo humano, insistiendo en la necesidad de trabajar para la formación del grupo, facilitando espacios de diálogo, cooperación y confianza. Como resultado de la reflexión en el grupo de estudio establecimos principios generales e hipótesis de trabajo para orientar nuestra tarea.

PRINCIPIOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Si tienen diversos materiales y recursos expresivos, los niños podrán encontrar otras formas de comunicación y expresión.

Si escuchamos y respetamos sus opiniones en las decisiones a tomar, los niños cambiarán actitudes, tornándose participativos y solidarios pudiendo así decidir y decir lo que quieren.

Si el niño puede sentir que el aprendizaje lo logra él por la forma en que piensa, por su compromiso y participación en la tarea, no será necesario reforzar con ejercitación repetitiva.

Si podemos cambiar el mensaje y valorizar el aprendizaje del niño, y el nuestro, podrá modificarse la actitud de hastío de los niños frente a la tarea. Por ejemplo, nos propusimos que la tarea sea un premio y no un castigo.

Si nos centramos en lo que el niño brinda, en lo que él le interesa, en la experiencia de vida que aporta al grupo, la posibilidad de reflexionar sobre esto, se convertirá en situaciones de aprendizaje cotidianas.

Si el niño puede sentirse dueño del espacio, lo cuidará y enriquecerá.

De acuerdo a lo anterior nuestra mirada está puesta en el proceso y no en los resultados. Por eso intentamos abrir espacios para que se justifiquen y fundamenten las opiniones y decisiones; para que se fortalezca la identidad individual; poniendo a disposición de los chicos el uso del espacio y del tiempo; priorizando la decisión grupal por encima de las opiniones individuales, incluso las nuestras.

Sobre la base de estas hipótesis nos planteamos una serie de objetivos para facilitar la acción cotidiana.

OBJETIVOS:

Proporcionar una extensa serie de estímulos que permitan ejercitar y desarrollar una amplia gama de habilidades y destrezas tanto motrices como expresivas.

Contribuir al desarrollo de la capacidad de expresión y enriquecimiento de las representaciones.

Impulsar las vivencias de acción democrática.

Promover la participación de los alumnos en la selección de objetivos, actividades y medios de evaluación.

Proporcionar oportunidades para que cada alumno pueda tomar decisiones y fundamentarlas.

Fortalecer el sentido de pertenencia grupal, la capacidad para trabajar en equipos.

Promover la interrelación con alumnos y docentes de otros grados.

Reforzar las actitudes de cooperación y solidaridad

Favorecer los sentimientos de autovaloración y estima y el conocimiento de la individualidad.

Estimular el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación.

Promover el desarrollo de una actitud de curiosidad e investigación frente a los fenómenos sociales y naturales.

Respetar el proceso constructivo que el niño realiza para incorporar las nociones de lecto-escritura y el cálculo.

Proporcionar situaciones variadas para que el niño pueda, con su bagaje, construir su propio aprendizaje y reformular sus propias hipótesis a partir de la reflexión y confrontación grupal.

Promover experiencias directas en las cuales el alumno sea protagonista de sus propias acciones.

Favorecer en el niño la capacidad de iniciativa para generar hipótesis aplicables ante cualquier sistema convencional permitiéndole su comprensión.

Proporcionar situaciones de aprendizaje que permitan conocer el bagaje de cada alumno.

MARCO TEÓRICO

Desde el principio nos propusimos trabajar con un criterio constructivista, utilizando para esto los nuevos enfoques. También tuvimos en cuenta algo de las teorías sistémicas y de grupo, considerando al grupo como una totalidad y a los integrantes como emergentes grupales, y no por lo que expresa por su singularidad.

Tomamos una parte del planeamiento por proyectos, evaluando y analizando críticamente cada paso que dimos o que íbamos a dar.

Una de las primeras preguntas que nos hicimos fue: ¿Qué quería decir enfoque? Hemos escuchado: “he aplicado el enfoque”, “he trabajado con el enfoque”, “le apliqué el enfoque y no dio resultados”. El enfocar es una manera de mirar. Si enfoque es una manera de ver algo, de poner en foco, de ver claro, nos preguntamos si era posible planificar una manera de ver o ver de una manera determinada. Pensamos que esto es el resultado de un proceso, de una construcción de una manera de ver. Entonces el centro del trabajo pasa a

ser la construcción de ese proceso y no la aplicación rutinaria de fórmulas. Porque entendimos que para poder respetar el proceso de los chicos tenemos que respetar nuestro propio proceso.

Nos preguntábamos también acerca de cuáles son las características esenciales del juego para que nos sirviera de orientación y guía en la tarea cotidiana. Lo que nos ayudó fue una hipótesis elaborada por Gerardo luego de su experiencia con diferentes grupos y que es la de considerar al juego como un modelo vincular, como una forma de relación de las personas con los objetos, en una secuencia que podríamos definir como conocimiento-vínculo-aprendizaje. Luego vimos que ese modelo relacional es la forma en que las personas realizan la percepción de la realidad y el proceso de aprendizaje.

Encontramos también que la alegría, el placer, el compartir, el prepararse para un resultado deseado también eran otras características de lo que denominamos juego, junto a constituirse en espacio de libertad, de creatividad, de invención, goce, descubrimiento; y nos preguntábamos si era posible trasladar las características de ese modelo vincular a todas las actividades que se desarrollan en el aula, intentando superar las falsas opciones, la dicotomía del niño en diferentes tiempos, como si hubiera un tiempo para jugar y otro para lo serio.

Entonces nos preocupamos para que estas características que señalamos antes fueran las notas dominantes de todas las actividades.

Nosotros estudiamos que el hombre aprende por necesidad, para resolver situaciones pero hemos encontrado que la que define esa necesidad es el sentido que tiene para la persona.

Esto tuvo implicancias para nuestra concepción del rol docente, del rol del alumno y para nuestra concepción del trabajo en el aula. Ya que si partimos de la necesidad ello hace que generemos situaciones artificiosas de necesidad en la cual el pibe debe aprender determinadas habilidades que lo ayuden a salir de ellas. Si hablamos de sentido estamos hablando de un proceso de descubrimiento y entonces las situaciones cotidianas se transforman en constantes situaciones de aprendizaje de todos los contenidos que podamos pensar.

Otra pregunta que surge es el rol del docente, a la cual intentamos contestar proponiéndonos como facilitadores del proceso de aprendizaje de los niños y no como enseñantes de contenidos. El rol del facilitador se desenvuelve en tres niveles: a) como facilitador de recursos; b) como generador de situaciones de aprendizaje o como transformador de situaciones cotidianas en situaciones de aprendizaje y c) proporcionando el marco referencial (horarios, espacios, valores, etc.)

Nuestra modalidad de trabajo consta de un modelo relacional, un modelo metodológico y un modelo de planeamiento, tratando en su conjunto de responder al interrogante sobre si es posible pasar de una didáctica de producción a una didáctica de proceso y en la cual no hay una presentación gradual ni lineal de contenidos, sino que están presentes en su totalidad desde

el principio, desarrollándose en forma de espiral y los niños toman lo que necesitan para su proceso de aprender.

El modelo relacional, dónde lo dinámico es el vínculo, ya que la persona aprende porque vive, entonces la pregunta que tratamos de responder no es ¿porqué no aprende? sino ¿qué es lo que está aprendiendo y qué es lo que sabe?

El modelo metodológico, en que el elemento dinámico es el juego, y que trata de responder a la pregunta de si es posible hacer de la actividad un juego permanente.

El modelo de planeamiento, donde el elemento dinámico son las situaciones de aprendizaje y que trata de responder a la pregunta de cuál es el sentido del aprendizaje para el niño.

MODIFICACIONES PRODUCIDAS EN EL CAMPO DE LA LECTO-ESCRITURA Y CÁLCULO:

Estas modificaciones que anotamos a continuación, son parte de un proceso total, el cual no se puede aislar ni dividir en partes.

NOMBRE	AL INICIAR LAS CLASES	AL FINALIZAR LAS CLASES
Estela	Hipótesis silábica. No escribe oraciones. No desea escribir. Realiza cálculos simples.	Hipótesis alfabética. Escribe relatos Cortos. Sumas y restas con dificultad. Opera con números mayores de mil.
Horacio	Copia textual. No produce escritura espontáneamente. Se niega a escribir. Opera con números hasta 20. Suma y resta	Utiliza hipótesis silábica en transición a la hip. Alfabética. Opera con números de 3 cifras. Sumas y restas con dificultad.
Pablo	Se niega a realizar tareas, a mostrar lo que sabe.	Escribe utilizando hip. silábica en transición a la hip. alfabética. Opera con números mayores mil. Sumas y restas con dificultad.
Diego	No desea escribir. No desea operar.	Hipótesis silábica. Sumas y restas con dificultad. Opera con números mayores de mil
Gustavo	Hipótesis silábica. Suma y resta. Opera con números hasta cien.	Transición hip. silábica a hip. alfabética. Suma y resta con dificultad. Opera con números hasta mil.
Ariel	Se niega a mostrar lo que sabe, tanto en lecto-escritura como en matemáticas, en forma escrita.	Escribe utilizando hip. silábica. Dificultad para aceptar sus producciones. Opera con números de 3 cifras. Resuelve sumas y restas con dificultad (ábaco).

Vanesa	No escribe espontáneamente. Trata de reproducir palabras estereotipadas con m – s – p. Opera con números hasta 20. Suma y resta	Utiliza hip. alfabética. Lee todo tipo de texto. Opera con números mayores de mil. sumas y restas con dificultad. Resuelve la multiplicación por suma repetida.
Víctor	Hip. silábica. No desea escribir. No desea operar.	Transición de hip. silábica a alfabética. Sumas y restas con dificultad. Opera con números hasta cien.
Natalia	Hip. silábica. No desea escribir. Opera con números hasta 50.	Hip. alfabética. Escribe oraciones. Sumas con dificultad. Resta. Opera con números mayores de cien.
Leonardo	Hip. silábica. Sumas y restas. Opera con números hasta cien.	Hip. alfabética. sumas y restas con dificultad. Opera con números mayores de mil. Escribe relatos.
Romina	Utiliza símbolos pre-gráficos. Hip. de cantidad, variedad y nombre.	Debido a su inasistencia no fue posible evaluar el proceso.
Roque	No puede expresar su concepción sobre el sistema de lecto-escritura. Copia textual. Opera con números hasta diez. Suma.	Hip. silábica. Opera con números de 3 cifras. Sumas y restas con dificultad.
Laura	Se niega a realizar cualquier tipo de tarea escolar, permanece en su banco tapándose la cara.	Escribe en forma presilábica evolucionada. Utiliza grafemas. Transición hacia hipótesis silábica. Opera con números hasta diez. Sumas y restas.
Carlos	Utiliza hip. de cantidad, variedad y del nombre. Usa símbolos pregráficos.	Utiliza hip. silábica. Reconoce el nombre de un objeto entre otros. Opera con números hasta veinte. Sumas y restas.
Néstor	Copia textual. Hip. de cantidad y variedad	Reconocimiento de letras. Utiliza algunas letras.

ANEXO:

por Graciela Scheines

Graciela Scheines falleció en el año 2001. Unos años antes de su muerte, sin conocerla más que por sus libros, busqué su teléfono en la guía y le pedí que prologara el primer original de este libro. Tuvimos fuertes coincidencias en muchos aspectos teóricos y también disidencias, y reconozco en ella a una estudiosa del tema “juego” en la Argentina. Mi respeto por su trabajo me llevó a solicitarle que lo leyera y le escribiera un prólogo. Muchas circunstancias de vida hicieron que pospusiera la publicación. Pero deseo destacar la generosa actitud de Graciela, quien cordialmente, sin conocerme, sin condiciones, aceptó leerlo y escribió un “A modo de prólogo” que quise incorporar en un anexo como agradecimiento a su actitud de vida y homenaje a su trayectoria intelectual y porque, sin dudas, su presencia en el libro, enriquece mi presentación. Gerardo

Si me obligaran a definir, diría que jugar es fundar un orden. No hay juego sin reglas, aunque éstas sean implícitas y no explícitas o aparezcan bajo la forma de convenciones lúdicas (la arena es helado, mi cama es un barco y la habitación un mar embravecido).

Pero si el orden es inherente al juego – ¡Ojo! Hablo de “el orden” y no de “la orden”, que son cosas muy distintas- solo se juega después de provocar el caos o instalar el vacío. Es necesario interrumpir el orden preestablecido, destruirlo transitoriamente –o salir afuera- para poder plantar los propios juegos. solo a partir de esa plenitud en que las cosas y las personas se vacían de sus significados acostumbrados (convencionales) y están ahí, amontonadas y disponibles, es posible jugar.

Podemos decir que el juego hay dos momentos igualmente importantes que se suceden uno al otro: la instauración del caos y la fundación de un nuevo orden, dinámico, flexible, participativo, donde las cosas y las personas se cargan de nuevos significados y funciones y se conectan entre ellas de maneras inéditas. Y eso es lo que hace Gerardo Jelin en este libro. Con prudencia y sabiduría, con respeto y responsabilidad este Maestro Municipal de recreación –así se presenta- va desmontando pieza por pieza el andamiaje educativo. Como un chico curioso con sus juguetes mecánicos, desarma la metodología del aprendizaje, cuestiona las relaciones aprendidas entre docentes y alumnos, pone la escuela sobre la mesa.

No pateo el tablero, no baja la estantería de un hondazo. Pesando y pensando (las dos palabras son la misma cosa) toma cada una de las piezas del sistema, la da vuelta del derecho y del revés, la somete a una crítica feroz y veraz, se queda con unas y desecha otras, remoza unas cuantas y finalmente arma su juego como un *bricolage*, reciclando, poniendo de otra manera, relacionando creativamente. Su juego se propone demostrar que la verdadera escuela, que es donde se cumple el proceso educativo a través de la comunicación vital entre alumnos y maestros y devela la currícula oculta, es posible.

No es un libro de juegos ni un manual de didáctica ni un recetario de recursos para el aula. Tampoco un ensayo sobre el juego. Es una confesión, su diario de bitácora, la necesidad de comunicarse con sus pares y expresar las miserias y grandezas de la tarea educativa. Es el libro de un maestro para maestros que aman su profesión y la defienden con dignidad, porque docentes hay muchos, pero maestros, unos pocos.

Cada capítulo es un “encuentro” con páginas en blanco para los que temen llenar los márgenes y las entrelíneas de los libros con sus propias ideas o

disidencias. La intención es que dejen de reverenciar la letra impresa como si fuera palabra revelada o Libro de Oraciones y se animen a jugar con el texto intercalando las propias reflexiones, reescribiéndolo o coescribiéndolo.

Para Jelin el juego no es un recurso didáctico más. Este maestro no reemplaza “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra” como si cambiara figuritas o sustituyera una premisa por otra. Para él el juego es una actitud más que una actividad. Una especie de bisagra que posibilita la articulación entre alumnos, docentes y materias curriculares, entre el aula y la vida.

Desde ese espacio de encuentro que el juego hace posible los chicos ya no son frasquitos que hay que llenar sino personas que hay que formar. Enseñar no se identifica con dictar sino con mostrar, señalar, advertir, y con mostrarse, señalarse y advertirse. Desde la actitud lúdica corregimos (pedagogía centrada en el proceso, la cooperación y la personalización) y no calificamos (pedagogía centrada en el producto). Miramos más que diagnosticamos, porque la observación valora y redime lo que el chico tiene, mientras que el diagnóstico docente pone el acento en lo que no tiene o le falta. Reemplaza el monólogo (no esperar nada nuevo, no poder aceptar nada nuevo, formar consumidores de un solo código) por la comunicación, que consiste en estimular la producción de lenguajes diferentes que intercambian experiencias. A partir de la actitud lúdica los roles (maestro-alumno) se caen como disfraces mal cosidos y aparecen las personas.

Este es un libro para quienes todavía creen en la grandeza de ser maestro, para los que se sienten orgullosos de serlo pese a los sueldos de hambre y las dificultades del sistema. Leyéndolo y pensándolo, escribiendo las páginas en blanco, los maestros argentinos podrán decir “¡A mi juego me llamaron!”. Porque *Juego y Aprendizaje* fue escrito para los que se debaten en soledad sabiendo que en el “drama pedagógico” ellos y sus pequeños alumnos son los actores principales. Si actuamos lúdicamente, con coraje, comunicándonos nuestras experiencias –parece decirnos Gerardo Jelin-, seguramente podremos evitar que el drama en el aula termine en tragedia nacional.

Graciela Scheines

BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTURY, Arminda; *El niño y sus juegos* - - Buenos Aires, Paidós, 1994
- ANDER EGG, Ezequiel; *Hacia una pedagogía autogestionaria* - - Bs. Aires, Humanitas, 1986
- ANÓNIMO; *Popol Vuh* - - México DF, Fondo Cultura Económica, 1991
- ARGÜELLES, ZUGAZÚA, JELIN; *El fracaso en la escuela de recuperación* - - Trabajo presentado en las Jornadas de Educación Especial de la Municip. Cdad. de Bs. Aires 1990
- BALLY, Gustav; *El juego como expresión de libertad* - - México DF, Fondo de Cultura Económica, 1992
- BARYLKO, Jaime; *El aprendizaje de la libertad* - - Buenos Aires, Distal, 1993
- BATESON, Gregory; *Pasos hacia una ecología de la mente* - - Buenos Aires, Lohlé-Lumen, 1999
- BIXIO, Cecilia; *Cómo planificar y evaluar en el aula* - - Buenos Aires, Homo Sapiens, 2005
- BRASLAVKY, Berta P. de; *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* - - Buenos Aires, Kapelusz, 1962
- BUBER, Martín; *¿Que es el hombre?* - - Buenos Aires, Fondo Cultura Económica, 1990
- BUCKLEY, Helen; *Chocolate caliente para el alma* - - Buenos Aires, Atlántida, 1996
- CAILLOIS, Roger; *Teoría de los juegos* - - Barcelona, Seix Barral, 1958
- COSSETTINI, Leticia; *Del juego al arte infantil* - - Buenos Aires, Eudeba, 1968
- DECROLY, O. y MONCHAMP, E.; *El juego educativo* - - Madrid, Morata, 1986
- ENDE, Michael; *Momo* - - España, Alfaguara, 2006
- FERNÁNDEZ, Alicia; *La Inteligencia atrapada* - - Buenos Aires, Nueva Visión, 1997
- FERRAN, Pierre; *La escuela de la calle* - - Madrid, Narcea, 1976
- FRANKL, Viktor; *El hombre en busca de sentido* - - Barcelona, Herder, 1995
- FREIRE, Paulo; *Pedagogía del oprimido* - - Buenos Aires, Siglo 21, 2006
- FREIRE, Paulo; *La educación como práctica de la libertad* - - Buenos Aires, Siglo 21, 2005
- HUIZINGA, Johan; *Homo Ludens* - - Madrid, Alianza Editorial, 1990
- IGLESIAS, Luis F.; *Pedagogía creadora* - - Buenos Aires, Ediciones Bach, 1973
- INGENIEROS, José; *Las fuerzas morales* - - Córdoba (Argentina), BuenaVista Editores, 2007
- JACQUIN, Guy; *Educación por el juego* - - Madrid, Atenas, 1958
- KLINE, Lloyd W.; *Búsqueda personal y educación* - - Buenos Aires, Guadalupe, 1973
- LACAU, María H.; *Didáctica de la lectura creadora* - - Buenos Aires, Kapelusz, 1966
- LEMUS, Luis A.; *Pedagogía – Temas fundamentales* - - Buenos Aires, Kapelusz, 1973

- LOWENFELD, Viktor; *Desarrollo de la capacidad creadora* - - Buenos Aires, Kapelusz, 1961
- MEIRIEU, Philippe; *Frankestein educador* - - Barcelona, Laertes, 1996
- PAPERT, Seymour; *Desafío a la mente-computadoras y educación* - - Buenos Aires, Galápagos, 1984
- PIAGET, Jean; *Seis estudios de psicología* - - Buenos Aires, Barral-Corregidor, 1974
- PICHON-RIVIERE, Enrique; *El proceso grupal* - - Buenos Aires, Nueva Visión, 1981
- REGGINI, Horacio C.; *Alas para la mente – Logo: Un lenguaje de computadoras y un estilo de pensar* - - Buenos Aires, Galápagos, 1986
- REYNOSO, Roberto y Otros; *Psicopatología y Clínica Infanto-Juvenil* - - Buenos Aires, Edit. Universidad de Belgrano, 1980
- RODARI, Gianni; *Gramática de la fantasía* - - Buenos Aires, Colihue-Biblioser, 1995
- ROGERS, Carl R.; *Libertad y Creatividad en la educación* - - Barcelona, Paidós Ibérica, 1991
- SCHEINES, Graciela; *Juguetes y Jugadores* - - Buenos Aires, Edit. Univ. De Belgrano, 1981
- SCHEINES, Graciela (compiladora); *Los juegos de la vida cotidiana* - - Buenos Aires, EudeBA, 1985
- SNYDERS, G.; *Pedagogía progresista* - - Madrid, Marova y Fax Edic, 1972
- STEVENS, John O.; *El darse cuenta* - - Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1994
- TONUCCI, Francesco (compilador); *A los 3 años se investiga* - - Buenos Aires, Losada, 2006
- TONUCCI, Francesco; *Con ojos de niño* - - Buenos Aires, Barcanova, 1987
- WALLON, Henri; *Los orígenes del pensamiento en el niño* - - Buenos Aires, Lautaro, 1965
- WATZLWICK, BEAVIN, JACKSON; *Teoría de la comunicación humana* - - Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973
- WEISBERG, Robert W.; *Creatividad – El genio y otros mitos* - - Barcelona, Labor, 1989
- WINNICOTT, Donald W.; *Realidad y Juego* - - Barcelona, Gedisa, 2006

PEQUEÑA BIOGRAFÍA DE GERARDO JELIN

Las biografías intentan responder a la pregunta de quien es el biografiado. Muchas veces solo se mencionan los logros académicos, los trabajos. Pero hay cosas que considero más importantes para definir a una persona. Por ej.: los muchos dolores y las muchas alegrías que van formando y transformando una historia de vida que no debe reducirse a lo “serio”, a datos laborales.

Mi nombre completo es Gerardo Jelin. Amo y soy amado, por mi pareja, por mis hijos, mis nietos, mis amigos, mis vecinos. Me encanta reconocer y ser reconocido en lo cotidiano. Tomo mate amargo, me gustan el asado y las pastas. Tengo tres hijos y 5 nietos. El día 13 de febrero de 2013, cumplí 71 años y considero que he vivido una buena vida, y que sigo disfrutando.

Mis trabajos:

Titiritero-Teatro de títeres La Veleta-Miembro de la Asoc. De Titiriteros de la Argentina (ATA). Funciones en todo el país.

30 años trabajando como maestro de recreación en la Escuela de Educación Especial N° 8 (domiciliaria), de la Ciudad de Buenos Aires. Talleres de títeres, de juegos y profesor de computación con personas con discapacidad física

25 años en la Escuela de Educación Especial N° 4, con niños y jóvenes con síndrome Down y con discapacidad mental. Talleres de títeres, de juegos y de computación.

20 años en el Centro de Formación Profesional n° 29, de la Ciudad de Buenos Aires. Cursos de capacitación docente en cursos de Juego, Narración y creación de cuentos y de Titeres, con programas propios. Profesor de computación de adultos en el mismo Centro n° 29

Cursos de capacitación docente en diversos lugares del país.

Director del club infantil y juvenil del Club Peretz, de Lanús, pcia. De Buenos Aires

Director del club infantil y juvenil del Club Cir, de Ramos Mejía, pcia. De Buenos Aires

Maestro y director en decenas de campamentos y colonias de vacaciones, incluso con niños y jóvenes con discapacidad mental.

Mis estudios:

Maestro Municipal de Recreación

Docente Especializado en Informática Educativa

Tres años de Psicología social en la escuela de Pichon-Riviere

Unos cuantos cursos de capacitación y actualización

Estoy cursando la carrera de formación del escritor en la Municipalidad de Tres de Febrero, pcia. De Buenos Aires.