

“Si te divertís, no aprendés nada”

Claves para el análisis del juego infantil contemporáneo



Carolina Duek

Universidad de Buenos Aires.

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2020.

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2020.

Resumen

El artículo presenta los principales hallazgos de un proyecto de investigación (PICT 2015-1329) cuyo objetivo general era la identificación y el análisis de las apropiaciones del juego en el contexto escolar como medio para alcanzar fines no vinculados directamente con el juego. La hipótesis que organizó el trabajo sostenía que en los contextos urbanos contemporáneos existe una definición particular del juego sostenida por diferentes actores que la practican, utilizan, proponen y se vinculan con ella. La investigación se desarrolló en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la ciudad de La Plata. El abordaje metodológico fue cualitativo y las herramientas de relevamiento de información fueron entrevistas realizadas durante 2018 y 2019 en ambas ciudades a niños y a niñas de entre 6 y 9 años, que concurrían a escuelas públicas y que tenían, al menos, un hermano o hermana en la escuela primaria. Los hallazgos que presentaremos aquí se vinculan con las representaciones del juego y del aprendizaje en la escuela y en el hogar. ¿Qué se puede aprender de un juego? ¿Qué se puede aprender jugando? Retomaremos la palabra de los y las informantes para presentar evidencia sobre las categorías que construimos para desplegar el análisis realizado.

Palabras clave: infancias, juego, aprendizaje, escuela, adultos.

“If you are entertained, you don't learn anything” Keys for the analysis of contemporary children's play

Abstract

The article presents the main findings of a research project (PICT 2015-1329) whose general objective was the identification and analysis of the appropriations of the play in the context of the school but as a means to achieve ends not directly related to play. The hypothesis that organized the research argued that, in contemporary urban contexts, there is a particular definition of the game supported by different actors who practice, use, propose and are linked to it. The investigation was developed in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires and in the city of La Plata. The methodological

approach was qualitative and the information gathering tool were interviews carried out during 2018 and 2019 in both cities with boys and girls between 6 and 9 years old, who attended public schools and who had at least one brother or sister in primary school. The findings that we will present here are related to representations of play and learning at school and at home. What can you learn from a game? What can be learned by playing? We will return to the word of the informants to present evidence about the categories that we built to deploy the analysis

Keywords: Childhoods, Play, Learning, School, Adults.

Presentación

La relación de las infancias contemporáneas con el juego es compleja e interesante. Es compleja porque en cada escena lúdica, en cada intercambio y en cada elección y descarte se articulan las trayectorias, representaciones, construcciones y discursos que rodean a cada uno de los niños y niñas que juegan. Y es interesante porque supone la puesta en escena de apropiaciones discursivas, de textos, fragmentos, recortes y posibilidades que aparecen en el habla, en el cuerpo y en las interacciones con otros y otras en diversos espacios. En suma, el juego es un terreno fértil en y desde donde analizar las relaciones entre los niños y las niñas, sus acciones, dinámicas y afirmaciones y, a la vez, identificar sus descartes, omisiones y limitaciones. “El juego es pura apariencia, es lo que aparece y no es más allá del tiempo-espacio consagrado para jugar” (Scheines, 1985: 15). Para el juego hay tiempos y espacios, reglas y posibilidades, palabras y silencios: pero es en él en donde encontramos núcleos significativos para comprender los vínculos de las infancias con los espacios en los que transcurren su cotidianidad, sus relaciones con pares y adultos y, cómo no, con el mundo que las rodea.

Jugar es un vínculo que se reactualiza en cada acción; un vínculo con el contexto en el que se despliega pero, también, un vínculo con otros, presentes y ausentes en la escena. Jugar es una práctica significativa que sintetiza no solo los contextos sociales en los que se ubica, sino las expectativas, las miradas, los discursos y los temas de agenda (Rockwell, 2009). Es por ello que un análisis del juego, siguiendo a Malajovich y Windler (2000), nos exige una mirada sobre los dos ejes que lo componen: la estructura y el contenido. La estructura varía en función de los sujetos, pero el contenido está vinculado directamente a la cultura de la época, a la pertenencia social y a las condiciones de vida de los sujetos que desarrollan el juego. Abordar el juego y desarrollar investigaciones en torno de sus significados para las infancias nos ha permitido ubicarlo, con argumentos teóricos, conceptuales y metodológicos, como una práctica significativa, como una gran puerta de entrada para el análisis de la cultura contemporánea, sus discursos e invariantes.

Es en este marco y con estos puntos de partida en relación con el juego que presentaremos, en las páginas siguientes, los hallazgos más significativos de un proyecto de investigación titulado “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas” (Duek, Proyecto de investigación, PICT 2015-1329, 2017-2020).

Sobre el diseño metodológico y el marco muestral

El proyecto de investigación planteó como uno de sus objetivos generales la identificación y el análisis de las apropiaciones del juego en el contexto escolar como medio

para alcanzar fines no vinculados directamente con el juego. Este objetivo, articulado con el análisis de las prácticas lúdicas y de las representaciones mediáticas y en plataformas digitales sobre el juego, componía el marco de trabajo de la investigación que se desarrolló en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. La hipótesis que organizó el trabajo sostenía que en los contextos urbanos contemporáneos existe una definición particular del juego sostenida por diferentes actores que la practican, utilizan, proponen y se vinculan con ella. Esa definición de juego sería el resultado de una relación del juego con múltiples campos y áreas de interés que lo retomaron como *útil* y se apropiaron de él para alcanzar objetivos curriculares, pedagógicos y de desarrollo. Todas las definiciones y apropiaciones existentes sobre el juego coexisten y componen un arco productivo para la comprensión de la cultura contemporánea.

El abordaje metodológico del proyecto fue cualitativo. Es decir, no pretendemos presentar las conclusiones y los hallazgos del trabajo de campo en términos de inferencias sobre el total de la población alcanzada teóricamente por el diseño muestral, sino que nos proponemos dejar asentadas líneas de reflexión y de trabajo futuras que operan como horizontes de indagación a continuar en los próximos años. Los resultados de la investigación nos permiten fundar nuestras lecturas, experiencias e intercambios con nueva información obtenida directamente de los niños y las niñas y de sus palabras en tanto voces relevantes para pensar y analizar sus juegos. Nos proponemos, en lo que sigue, desplegar líneas de análisis que jerarquicen la palabra de los niños y de las niñas en relación con sus juegos, con sus intereses y percepciones en torno de las interacciones lúdicas en la escuela, en sus aprendizajes y en sus hogares. Jerarquizar su palabra es fundamental no solo a nivel metodológico sino que lo es, también, a nivel ideológico: son ellos y ellas quienes tienen que tomar la palabra para hablar de sus prácticas lúdicas, de sus vínculos y expresarse sobre lo que es significativo en su cotidianidad y en sus relaciones afectivas.

Las entrevistas fueron realizadas durante 2018 y 2019 en ambas ciudades mencionadas a niños y a niñas de entre 6 y 9 años que concurrían a escuelas públicas y que tenían, al menos, un hermano o hermana cursando la escuela primaria. La elección de este segmento etario se vincula con dos variables: en primer lugar, la continuidad con investigaciones anteriores (con el mismo recorte), lo que nos permite la construcción de comparaciones y seguimientos a lo largo del tiempo y, en segundo lugar, con la relación que los niños y las niñas de esa edad establecen con y mediante el juego entre sí, con adultos significativos y con los objetos lúdicos a los que acceden (para ampliar consultar Duek, 2014). Estas características, sumadas al requisito de tener un mínimo acceso a Internet de forma doméstica o mediante dispositivos de terceros, completaron el marco muestral del proyecto y permitieron el reclutamiento de niños y niñas de diferentes escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de La Plata para escuchar sus voces en términos de informantes clave respecto de la relación entre el juego, los tiempos, los espacios, las apropiaciones y los usos cotidianos de la práctica.

Fueron entrevistados 43 niños y niñas con una distribución equitativa en términos de género y en grupos de dos o de tres. La decisión de realizar las entrevistas de forma grupal se vincula con indagaciones previas (Duek, 2013, 2016; Duek y Benítez Larghi, 2018) en las que identificamos que, de forma individual, los niños y las niñas de 6 a 9 años tenían más dificultades para conversar en una entrevista. Es por ello que, mediante pruebas piloto y experiencias de investigación propias, propusimos que cada niño o niña entrevistado invitara a un compañero o compañera de la escuela, del barrio o de actividades extracurriculares con quien/es se conociera bien y con quien/es tuviera una relación de confianza. Las entrevistas fueron realizadas en el hogar del niño o niña reclutado/a a donde se invitaba a los y las compañeros/as de entrevista. De este modo, logramos discusiones, interacciones entre los y las informantes, desmentidas

y aclaraciones que permitieron el despliegue de dinámicas vinculares, de tensiones, acuerdos y desacuerdos que fueron muy interesantes y relevantes para la investigación. En línea con Guber, consideramos a la entrevista como una relación social “a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (2011: 70). En el caso particular de entrevistas a niños y niñas, la presencia de uno o dos pares facilita el habla, la interacción y la participación (Duek, 2020).

Finalmente, todos los niños y niñas entrevistadas fueron informadas de la grabación de la entrevista (en registro de audio solamente) y se les exhibieron los consentimientos informados firmados por los adultos a cargo antes del comienzo de las entrevistas. Más allá del consentimiento adulto, se avisó a los niños y niñas que podían no participar de la entrevista si no tenían predisposición o ganas. A los fines de preservar la privacidad y el anonimato de los y las informantes, hemos modificado los nombres de pila y los objetos y espacios de juego cuando eran muy explícitos o podían ser localizados en tiempo y espacio asociados con ellos y ellas.

El juego y los contextos

La fundación *Legó*, creada en 1986 como parte de la compañía de juegos de construcción danesa, se ocupa de investigar sobre el juego y el jugar como parte de sus acciones vinculadas con la empresa. *Legó*, originalmente fundada en 1932, se dedica desde 1949 a la fabricación de ladrillos y objetos para la construcción en plástico. Su lugar en el mercado de los juegos y juguetes se ha transformado a la luz de los cambios en los contextos de venta y de consumo: en su catálogo se encuentran productos con licencias de películas, de series de televisión, diseños de objetos con una perspectiva vinculada con STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática, según sus siglas en inglés) y sus posibles herramientas lúdico-pedagógicas para sus jugadores, robots, inteligencia artificial y dispositivos electrónicos. Es decir, la compañía tuvo que reinventarse y adecuarse a los contextos de sus jugadores para seguir ocupando un lugar relevante en el mercado. En 2020, publicó un informe de investigación realizado en el Reino Unido (Universidad de Sheffield) y en Sudáfrica (Universidad de Ciudad del Cabo) en el que indagaron la relación entre el juego, el jugar, la tecnología y la escuela. Una de las conclusiones del informe sostiene que el uso que los niños y niñas “hacen de los recursos a los que acceden depende de un rango de factores que incluyen la situación económica de la familia, dónde viven, la historia del juego en sus familias (...) y el lenguaje que se habla en sus hogares” (Legó Foundation, 2020: 10). La definición de los contextos para el juego y para el aprendizaje es central en nuestra investigación: ¿cuáles son los recursos con los que cuentan nuestros informantes? ¿A qué herramientas acceden para la construcción de vínculos y de escenas de juego?

El informe de *Legó* pone en evidencia dos dimensiones analíticas a indagar. En primer lugar, la relevancia de la investigación social (llevada a cabo por una empresa hegemónica del mercado de los juegos y juguetes) relacionada con los usos y con las apropiaciones de los objetos de y para el juego para pensar las prácticas de los niños y de las niñas. En segundo lugar, el hallazgo (que sostenemos desde nuestras investigaciones previas) de que los niños y las niñas siguen jugando en múltiples espacios y con diversos objetos. Frente a preocupaciones adultas por el aprendizaje y el uso de redes y plataformas, la investigación presenta evidencias según las cuales los niños y las niñas no solo juegan, sino que aprenden en relación con diferentes soportes, interacciones y espacios.

Uno de los aportes más relevantes para pensar el juego, el aprendizaje y las infancias es la obra de Brougère (2013) quien, para analizar el juego infantil, sus tiempos, espacios y

significados, construyó el concepto de “cultura lúdica”, la que definió como un conjunto de procedimientos que hacen posible el juego. Las reglas, los vínculos, los adultos que rodean a los niños y a las niñas que juegan, las posibilidades y las limitaciones forman parte de la cultura lúdica que se transforma, actualiza y repiensa en función de los contextos y de los sujetos con y a través de los cuales se construye permanentemente. “El juego como toda actividad humana no se desarrolla ni adquiere sentido sino en el marco de las interacciones simbólicas, de la Cultura” (Brougère, 2013: 7). En este sentido, “el jugar forma parte de una estructura lúdica colectiva, por lo que lejos de pensar al juego como un atributo individual, lo concebimos como un entramado cultural. Así, el juego precede al jugador como el lenguaje precede al sujeto” (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020: 48). Una aproximación al juego es, necesariamente, un acercamiento a la historia de los jugadores, de las experiencias, de las historias, de la palabra y de las relaciones que lo sostuvieron como práctica significativa. En síntesis, “el juego es una actividad de representación que, a su vez y primordialmente, constituye una instancia de producción en el intento de asimilar el mundo social tal como se presenta ante los sujetos y aprehenderlo para la vida adulta” (Duek, 2012: 72).

El juego útil

Uno de los objetivos de la investigación se vinculaba, dijimos, con la construcción de una definición que visibilizara el lugar del juego en diferentes contextos en los que es utilizado como una herramienta *para*, como un medio para llegar a un fin no lúdico. El contexto central para la investigación y para los hallazgos que aquí presentamos es la escuela, ese espacio central para la vida cotidiana de los niños y de las niñas en múltiples sentidos simultáneamente: el aprendizaje curricular, los vínculos, los espacios, las formas de ser estudiante, los recreos, el juego, la mirada de y hacia otros, entre otras dimensiones relevantes. Sarlé (2008) sistematiza, siguiendo a Mauridas Bousquet (1986), tres posturas diferentes en la forma en que se vinculan el juego y la enseñanza. Creemos que, más allá de los años que transcurrieron desde aquella sistematización, las posiciones y las discusiones siguen vigentes. Una postura sostiene la necesidad de defender el juego libre en la escuela, un juego sin reglas, sin ataduras ni lineamientos. Otra postura afirma la necesidad de intervenir en el juego dándole un objetivo, un juego que *sirva* para algo, que llegue a una meta, que se articule con otros contenidos no vinculados al juego. Finalmente, la última de las posturas mencionadas se relaciona con la consideración de que el juego no tiene que estar presente en la escuela y se asocia con el juego considerado como pérdida de tiempo, como lo opuesto a lo productivo, educativo, instructivo (claramente esta postura no tiene un correlato posible para el nivel inicial sino para el resto de los niveles y espacios educativos).

La tercera de las posturas citadas aparece mucho en investigaciones educativas y en las propias (Duek, 2012, 2016) en la palabra de adultos con niños y niñas a cargo. Testimonios como: “No lo/la mando a la escuela a jugar, para eso juega en casa” se repiten en escuelas de distintas regiones del país en la palabra de familias de clases sociales diferentes. El imperativo de la productividad y de la utilidad aparece con fuerza ubicando al juego como una actividad no-productiva, no-útil, como una pérdida de tiempo. Huizinga (1938), en su texto inaugural del campo de investigación, afirmaba que el *Homo ludens* (el hombre que juega) expresa una función tan esencial como la del *Homo faber* (el hombre que fabrica) y propone reubicar al juego en un espacio significativo desplazando dicotomías que lo ubicaban siempre en el lugar del “pasatiempo”. Más allá de los casi cien años que tiene el texto de Huizinga, hay una concepción del juego como pérdida de tiempo que, en un mundo capitalista con el imperativo del trabajo como actividad principal, atraviesa el mundo adulto con fuerza y se proyecta sobre las escuelas, los y las docentes y los niños y niñas como estudiantes. Jugar en la

escuela es una pérdida de tiempo si se considera que el juego es un mero pasatiempo, sin objetivo ni sentido.

Quienes defienden el juego libre, creativo y sin ataduras son aquellos que ubican al juego como práctica significativa, constructora de subjetividades y de vínculos con pares, adultos significativos y con los discursos que los rodean (Milstein y Mendes, 1999; Pavía, 2006; Nunes, 2013; Lusetti y Mecozzi, 2016; Fajn, 2017; Aizencang, 2018; Da Costa Spolaor *et al.*, 2019; Schargodorsky, 2019; solo por mencionar algunos aportes relevantes). No encontraremos en ellos y ellas ninguna objeción potente para pensar el juego en la escuela sino una consideración (y, en algunos casos, una urgencia) de incorporarlo a la cotidianidad y a las rutinas escolares.

Es por ello que nos centraremos en la segunda postura a los fines de la presentación de los hallazgos de la investigación, aquella que promueve el juego en la escuela vinculado con un objetivo. Jugar *para* y jugar *por* son construcciones que responden a la objeción del juego como pérdida de tiempo. “Estamos jugando al dominó *para* aprender los números” y “El juego que hicimos es *para* mostrarles cómo resolver un problema” son algunas de las afirmaciones que aparecen en las investigaciones en la palabra de docentes y directivos de las escuelas (Duek y Enriz, 2015).

Sutton Smith desplegó argumentos respecto de la mirada crítica sobre el juego y el aprendizaje en la escuela que identificaba claramente desde mediados del siglo XX: “Esas trivialidades [los juegos] son entretenidas, pero no muy importantes. Mientras que un niño de diez años entierre su cabeza en la aritmética, todo está bien” (1975: 197). Lo que Sutton Smith nos muestra es la jerarquización de las actividades en la escuela y la forma en la que la mirada adulta construye lo “tranquilizante” y lo “preocupante” en relación con la productividad de las actividades desplegadas. Pero el juego, esa práctica tan significativa, aparece en la escuela constantemente, de forma espontánea entre los niños y las niñas; y es precisamente por esto que las apropiaciones del juego como medio para obtener un fin no lúdico son cada vez más frecuentes. Estas estrategias de apropiación del juego y de reconversión de la práctica lúdica en un instrumento operan, muchas veces, como formas de tranquilizar a las familias y de convencer a los niños y a las niñas de que, mediante el juego, se puede “aprender divirtiéndose”. “Jugamos a lavarnos las manos” aparece como una afirmación que no solo utiliza la noción de juego para una actividad no lúdica sino para intentar transformar un imperativo en un juego. Aizencang (2005) llama a este tipo de operaciones “disfraz lúdico”: se quiere mostrar como juego, pero es una actividad no-lúdica.

Para cerrar este recorrido de las apropiaciones y del uso del juego como medio *para* un fin no lúdico, retomaremos el trabajo de Herrera Beltrán y Buitrago (2010), quienes identificaron, en su análisis de la relación entre juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX, una transformación del juego que puede identificarse (y conjeturarse extendida) en América Latina. Las autoras afirman que la documentación relevada da cuenta de la preocupación existente por el desarrollo infantil y la necesidad de orientar las acciones pedagógicas hacia lo productivo: “El juego dirigido instalado en el lugar de la producción y la utilidad fue inventado en la escuela moderna, como fundamental a la hora de educar, connatural a la infancia y a la pedagogía” (2010: 70). Se inventó un juego útil en la escuela para que sirviera como ficción (o como disfraz) para otros objetivos y acciones funcionales a la escuela.

En el próximo apartado exploraremos, mediante la voz de los y las informantes, qué vínculos existen entre los juegos y el aprendizaje en sus vidas cotidianas.

Principales hallazgos

Hacia una clasificación

Los niños y niñas entrevistadas fueron, como ya mencionamos, reclutadas en torno de ciertas características que definieron la muestra. Dado que concurrir a una escuela pública, tener un hermano o hermana cursando la escolaridad primaria y tener algún tipo de acceso a Internet dejaban a miles de chicos y chicas en la muestra, recurrimos a la bola de nieve como técnica de trabajo en la que nos apoyamos (Parker *et al.*, 2019). Identificamos dos nodos de comienzo en cada ciudad —Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata— y realizamos las entrevistas siguientes por medio de referencias de los y las entrevistadas previas.

Dijimos, también, que la investigación era de corte cualitativo. Es por eso que diseñamos una entrevista que recorría, de forma abierta, la vida cotidiana de los niños y las niñas, sus inquietudes, juegos, deseos, experiencias lúdicas, educativas, formativas (curriculares y extracurriculares). Una de las preguntas que diseñamos para trabajar sobre la noción de juego útil y sobre el vínculo entre escuela y juego decía: “¿Vos pensás que se puede aprender jugando?”. El objetivo de esta pregunta, en relación con los específicos de la investigación, era el relevamiento de las representaciones en torno del juego por parte de los niños y de las niñas.

Los emergentes son interesantes y productivos para nuestro proyecto presente y para futuras líneas de indagación. Un hallazgo de la investigación se vincula con la heterogeneidad: los niños y las niñas tienen consideraciones distintas y diversas en torno de la relación entre el juego y el aprendizaje. Esto nos ubica en un plano relevante para pensar las infancias *realmente* en plural, dado que son múltiples no solo en torno de las variables geográficas, de clase, de género, entre otras, sino que la multiplicidad de opiniones y la diversidad de representaciones aparecen dentro de los mismos núcleos de pertenencias.

Otro de los hallazgos vinculado con el anterior tiene que ver con las respuestas recibidas. Desde ellas, hemos sistematizado tres grandes grupos de respuestas que agrupamos en torno de variables en común. Un primer grupo lo llamamos “el aprendizaje invisible”; el segundo, “jugar para aprender”; y el tercero, “el juego no es aprendizaje”. Cada uno de ellos será presentado con ejemplos y testimonios en los apartados siguientes.

El aprendizaje invisible

Frente a la necesidad de construir una clasificación de las respuestas de los niños y de las niñas nos encontramos con una serie de afirmaciones para pensar el juego y su relación con el aprendizaje. Juan, 9 años, habitante de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, afirma que con los juegos:

Aparte de que te entretenes, también vas incorporando, pero no te das cuenta, te vas incorporando lo que te están como enseñando (...) Se puede aprender jugando y no darse cuenta. Es como que te están enseñando algo en un pizarrón.

No darse cuenta funciona, para este informante, como un saldo positivo de sus juegos. Como no se da cuenta, aprende casi sin querer mientras se entretiene. Y aparece el pizarrón como superficie de síntesis de contenidos a aprender, como un espacio en el que se plasma lo que se está aprendiendo en ese momento. Y es muy interesante porque aparecen aquí con fuerza, por un lado, formas de vincularse con acciones y con contenidos y, por otro, la facilidad y la sencillez con la que nos aproximamos a ellos. No hay que esforzarse —¿como en la escuela?— porque, mientras aprendés, no te das cuenta. Pero para explicar el aprendizaje, Juan tuvo que recurrir a una metáfora

escolar. Porque, en su imaginario, son los elementos del aula los que construyen un camino hacia el aprendizaje.

Mi papá juega, para aprender inglés juega un juego que no sé si es un juego, pero tenés que armar palabras, pero en inglés. Ponen letras y así (...) Yo también lo juego, tiene música, y sin querer aprendés las palabras. (Mariano, 8 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

En este testimonio reaparece la idea anterior: se aprende de un juego casi sin quererlo ni buscarlo. Mariano menciona un juego en un dispositivo electrónico mientras que Juan sostiene, en otro fragmento de la entrevista, que depende de qué “le pongan” [*sic*] al juego se puede o no aprender de él sin mucho esfuerzo.

No les pedimos a los y las informantes que clasifiquen ni que operacionalicen lo que es, para ellos y ellas, el aprendizaje en relación con el juego. Tomamos su palabra como parte de la construcción discursiva que presentan frente a una tercera persona de sus pensamientos. La consideración del aprendizaje no esforzado, invisible, “sin querer” y sin “darse cuenta”, pone en escena una certeza: algunos chicos y chicas creen que aprenden de múltiples fuentes en sus vidas cotidianas... aunque no siempre pueden identificar qué aprenden ni cómo. La reiteración de estas expresiones en muchas de las entrevistas nos puso en alerta respecto de la relación con el aprendizaje y los saberes: ¿quiénes enseñan? ¿Cómo se aprende? ¿Dónde se aprende? Los y las informantes incluidos en esta dimensión de la clasificación responden que enseñan diferentes fuentes; se aprende, también, mientras te divertís; y ese aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar y no necesariamente en uno central —la escuela—.

Jugar para aprender

Un segundo y muy presente conjunto de afirmaciones de informantes vincula el aprendizaje con el juego de forma directa e intencional. La repetición, la preparación para el futuro, el entrenamiento, la práctica y la consecución de contenidos escolares en y desde el juego aparece con mucha fuerza en la palabra de los y las informantes:

El “Juego de la oca” te enseña a tomar el agua sin manos, a pasar el laberinto, a tirar los dados, te ayuda a contar porque en los dados te ayuda a contar. (Yamila, 9 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Yo con los juegos aprendí a sumar, con los dados. Se sacan, por ejemplo, el número 3 y un 8 y tenés que sumar y ahí aprendés que da 11. (Marina, 9 años, La Plata)

En estos dos extractos tenemos varios puntos en común. En primer lugar, la identificación de las acciones vinculadas con las reglas de juego como parte de posibles aprendizajes: tirar los dados, pasar el laberinto o tomar agua sin manos (son prendas del juego si se llega a un casillero con esas indicaciones). En segundo lugar, la suma asociada con la matemática y con destrezas que se aprenden en y desde diferentes contextos. Sumar dos números de dos dados aparece como un saldo positivo, en la palabra de los y las informantes, respecto del juego. Suman y aprenden; agarran un vaso con la boca y están aprendiendo, y así...

Otra forma de “jugar para aprender” se relaciona con la repetición; cuanto más jugás, más aprendés de estrategias, tácticas y formas de moverse entre reglamentos, límites y posibilidades:

Cuanto más jugás tal vez podés aprender una táctica de juego (...) No sé, de repente apretás cualquier botón porque estás desesperado y aprendés que podés activar una

nueva arma, un ataque especial y matás a alguno que otro. (Román, 9 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Se puede aprender a maniobrar las compras jugando al supermercado (...) Jugábamos con Mariano, corríamos todos los bancos, unos compraban y otros vendían cosas que traíamos de casa vacías y después intercambiábamos (...) eso te ayuda a aprender a organizar la plata. (Sofía, 8 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

En el GTA [el videojuego Grand Theft Auto] aprendés reflejos (...) aprendés a esquivar, cosas por el estilo. (Mauro, 8 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

En estos testimonios los juegos aparecen directamente vinculados al aprendizaje de destrezas que se desprenden de su práctica: repetición, estrategias, administración de bienes y reflejos son algunos de los núcleos identificados por los informantes aquí citados como representativos de la totalidad de las entrevistas. Hay una asociación directa entre el jugar y el aprender. Se aprende jugando, se juega y se aprende. Es interesante esta definición por parte de los niños y las niñas porque son ellos mismos quienes construyen un objetivo no lúdico en el juego. Si seguimos la clasificación de Mauridas Bousquet (1986, citado en Sarlé, 2008), encontramos que esta definición de los y las informantes se vincula con la construcción de objetivos para el juego.

Pero en este punto es importante diferenciar las definiciones. La búsqueda de objetivos no-lúdicos para el juego se relaciona con una preocupación adulta respecto de la productividad de todas las acciones de los niños y de las niñas. Por el lado de los chicos y de las chicas, encontramos otra consideración que se vincula con su propia experiencia y con su evaluación de lo que hacen y de cómo lo hacen. Por supuesto que no podemos descartar la intervención del discurso del mundo adulto por sobre sus percepciones y representaciones. Pero es importante, a los fines del análisis de los resultados, marcar la diferencia sobre cómo se puede explicar la construcción de las representaciones de los niños y de las niñas.

La productividad aparece asociada con las destrezas que se aprenden, tal como mencionamos previamente. Pero hay un testimonio que, por su excepcionalidad, creemos interesante presentarlo aquí:

La profesora de inglés me dijo que jugar a la señorita o hacer ejercicios te hace bien porque, por ejemplo, vos después querés ser profesora de inglés y ya sabés porque jugaste y es más fácil. (María, 8 años, La Plata)

En este testimonio aparecen múltiples dimensiones relevantes: la docente como referente y orientadora, la práctica y la ejercitación como capitales a futuro y la consideración del juego simbólico como entrenamiento para la vida adulta. La identificación de adultos-clave en la vida de los niños y de las niñas no es nueva y se reactualiza con los vínculos a lo largo de la historia. Tampoco es novedosa la noción de entrenamiento para la vida adulta. Benjamin (1989) identificaba los juguetes como miniaturas de la vida adulta y como representación de posibles —futuras— acciones esperables de las infancias hacia adelante. Manson y De La Ville (2013) definían los juguetes, a fines del siglo XIX y a comienzos del XX, como formas de entrenamiento y de acercamiento de niños y niñas al mundo de los adultos que los esperaba en el futuro. Encontramos, en la palabra de María, la síntesis de una historia de las consideraciones del juego como medio para prepararse para el mundo adulto pero, también, la forma en la que se construye, desde la palabra de una docente, cada práctica lúdica del presente como facilitadora de las futuras. El juego *para*, el juego como *medio* para una acción o ganancia no-lúdica: estamos en el terreno del juego útil, ese juego que *sirve* y se define como productivo para el presente con miras al futuro de los y las jugadores que lo sostienen.

El juego no es aprendizaje

La última de las categorías provenientes del análisis de las entrevistas agrupa las consideraciones de los y las informantes que piensan que jugando no se aprende nada. Esta asociación tiene, al igual que la anterior, un correlato con afirmaciones adultas respecto del juego.

Noooo, los juegos son otra cosa (...) No ayudan a tu cerebro, te lo marchitan. (Ana, 8 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Si te divertís, no aprendés nada, nunca pasa eso. (Santiago, 8 años, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Yo aprendo con mis maestras en la escuela y con mis papás. (Mateo, 9 años, La Plata)

La diversión y el entretenimiento aparecen como lo opuesto al aprendizaje muy claramente en dos de los testimonios. En uno de ellos hay una tensión entre entretenimiento y aprendizaje; en otro, una consideración negativa sobre los juegos. Cabe aclarar que la informante se refería a los videojuegos cuando decía que “marchitaban” el cerebro. Mateo identifica adultos significativos para el aprendizaje: no son sus pares, no son los juegos ni las interacciones con ellos y ellas los que permiten el acceso al aprendizaje sino el mundo de los adultos. Una mediación con y a través de ellos y ellas abre las puertas del aprendizaje.

Por supuesto que retomar la palabra de los y las informantes supone relevar sus representaciones para poder, desde ellas, construir hipótesis e interpretaciones. Pero no supone, claro está, tomar su palabra como definición última de sus prácticas. La diferenciación entre el juego y el aprendizaje aparece en esta categoría de forma clara y atraviesa transversalmente los testimonios recabados. La separación de espacios, tiempos, contenidos y posibilidades de aprendizaje se asocia con lugares y con sujetos clave: docentes, madres y padres. El lugar de aprendizaje es la escuela o el hogar, y quienes lo vehiculizan son los adultos (no los pares). Pero el aprendizaje está, también, asociado a lo no-divertido. Si es divertido, no se puede estar aprendiendo algo. Entonces, este esquema nos brindaría la siguiente conclusión: se aprende con adultos significativos (docentes, padres y madres), de forma no divertida y se juega con pares divertidamente y no se aprende. Si hay diversión no puede haber aprendizaje: “nunca pasa eso”, dice Santiago, y contribuye a construir, con sus palabras y las de sus pares, una forma más de pensar el juego y el aprendizaje según la mirada de los niños y de las niñas de la muestra.

Jugar y aprender: un cierre posible

A lo largo del artículo presentamos evidencias teóricas y del trabajo de campo que apuntalan la necesidad de reflexionar e intervenir en la construcción de diferentes definiciones del juego por parte de los actores que las sostienen y piensan. Propusimos, a los fines de la exposición, jerarquizar la voz de los niños y de las niñas para ver, en y desde ella, cómo construían la relación entre el juego y las posibilidades de aprender algo mediante prácticas lúdicas. El análisis de los contextos y la discusión sobre el juego como medio para alcanzar objetivos no lúdicos aparecieron como dimensiones clave para entender las prácticas: los niños y las niñas juegan, interactúan, se vinculan, eligen y descartan diferentes dinámicas, temas, personajes y secuencias en función de sus trayectorias y posibilidades. Y no, necesariamente, en función de sus posibilidades de aprendizaje.

En consecuencia, no es sorprendente que hayamos encontrado, en el análisis, diversas construcciones de la relación entre el juego y el aprendizaje. Lo que sí es llamativo,

y forma parte de los hallazgos centrales del proyecto, es la forma en la que pudimos agrupar de manera representativa (en relación con la muestra) las líneas y tendencias de los testimonios. *El aprendizaje invisible, jugar para aprender y el juego no es aprendizaje* son las tres categorías que construimos para el análisis; y nos han permitido dar cuenta de cómo el juego debe ser repensado y orientado de diferentes formas por los y las adultas que rodean a los niños y a las niñas.

No se trata de convertir todos los juegos en apuestas educativas o metas educativas (la *hiperpedagogización*, como la llamamos en Duek, 2013), sino de reflexionar sobre la necesidad de diferentes y múltiples despliegues del juego en diversas instancias de la cotidianidad infantil.

El rol de los y las adultas significativas es crucial en abrir puertas, ventanas y alternativas a las que los niños y las niñas tienen en sus hogares, con propuestas distintas, innovadoras y reflexivas. Asumir ese rol como padres, madres, docentes, directivos y profesionales vinculados con las infancias nos exige, necesariamente, desprendernos de cualquier prejuicio que tengamos sobre y con el juego en relación con su no-productividad y su dimensión de “pasatiempo”. A su vez, nos exige desplazar al juego como herramienta *para* y ubicarla como práctica significativa en sí misma. Con reglas, objetivos, dinámicas e interacciones que se despliegan en esa escena, ya no como disfraz lúdico, sino como juego significativo para quienes lo juegan y sostienen. Observar los juegos “con ojos” de chicos y chicas no supone ponernos en su lugar (operación imposible, fácticamente) ni tampoco tomar su palabra como definitiva. Lo que sí nos permite esta operación conceptual es identificar las formas mediante las cuales los niños y las niñas construyen su relación con y a través del juego, con pares y con adultos, individual o grupalmente, en sus hogares, en la plaza o en la escuela, para poder intervenir en las representaciones que las sostienen.

La búsqueda constante de utilidad en el juego y de encajarlo “dentro del sistema de utilidades y beneficios de la ‘vida real’ escamotea su auténtico sentido: su esencia ontológica y existencial” (Scheines, 2017: 38). Nuestra responsabilidad es con el juego y con los niños y las niñas en tanto sujetos libres, creativos, con alternativas y con una mirada adulta que los y las sostenga en sus deseos y posibilidades, y los y las ayude con sus limitaciones. Promover el juego libre y desplazarlo de la utilidad como horizonte y como expectativa permite un retorno a su esencia. Acordamos con Scheines en este punto, así como con Sarlé, quien afirma que la escuela “como contexto social y cultural, tiene objetivos muy diferentes a otras instituciones y las actividades que allí se realizan buscan generar situaciones para alcanzar esos objetivos” (2008: 8). Entonces, si analizamos los contextos y las posibilidades de las prácticas en cada uno de ellos, debemos reclamar políticas públicas, y no solamente educativas, que retomen el juego como práctica significativa y que lo promuevan y sostengan en espacios no escolares con herramientas, propuestas y orientaciones que lo ubiquen en un lugar propio: como práctica significativa en sí misma, como un tiempo y un espacio *distinto* a los demás y como una apuesta política para la libertad y para la creatividad de las infancias contemporáneas.

Bibliografía

- » Aizencang, M. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial.
- » ----- (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Lúdicamente*, 14 (7). Buenos Aires.
- » Benjamin, W. (1989). *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Brougère, G. (2013). El niño en la cultura lúdica. *Lúdicamente*, 2 (4): 2-17. Buenos Aires.
- » Da Costa Spolaor, G.; Rodrigues de Sousa, G.; Grillo, R. y Prodócimo, E. (2019). Prô, quando vamos brincar? o recreio na escola de tempo integral. *Lúdicamente*, 15 (8): 3-16. Buenos Aires.
- » De La Ville, V. y Manson, M. (2013). Los fabricantes de juguetes y juegos franceses y su responsabilidad social respecto del niño (1891-1911). *Lúdicamente*, 2 (4): 2-17. Buenos Aires.
- » Duek, C. (2012). *El juego y los medios. Autitos, muñecas, televisión y consolas*. Buenos Aires, Prometeo.
- » ----- (2013). *Infancias entre pantallas*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- » ----- (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- » ----- (2016). Contemporary games and new platforms: the construction of new spaces of play and interaction. *Intercom*, vol., 39, N° 1, RBCC, San Pablo.
- » ----- (2020). Infancias contemporáneas: algunas claves para su análisis. En Bruner, N. (comp.). *El juego en los límites II*. Buenos Aires, EUDEBA.
- » Duek, C. y Benítez Larghi, S. (2018). Las construcciones del género en tiempos de Internet: modos de expresión y riesgos percibidos en las redes sociales durante la niñez. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 9, N° 2.
- » Duek, C. y Enriz, N. (2015). Juegos, interacción y sociabilidad. Vida cotidiana y representaciones sociales en y a través del juego. En Galak, E. y Gambarotta, E. (comps.). *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires, Biblos.
- » Fajn, S. (2017). *Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos*. Buenos Aires, NOVEDUC.
- » Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Herrera Beltrán, C. y Buitrago, N. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Pedagogía y saberes*, N° 33: 63-72, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Colombia.
- » Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Emecé.
- » Lego Foundation (2020). *Children, technology and play*. Reino Unido, University of Sheffield./Sudáfrica, University of Cape Town/ Dubit Ltd, UK.
- » Lusetti, L. y Mecozzi, M. (2016). La Argentina en la escuela patagónica. Escuelas, agentes educativos y prácticas en la norpatagonia de la primera mitad del siglo

- XX. En Méndez, L. y Podlubne, A. (comps.). *Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Educación, museos y prácticas corporales en la patagonia norte, 1910-1955*. Buenos Aires, Prometeo.
- » Malajovich, A. y Windler, R. (2000). *Diseño curricular para la educación inicial. Marco general*. Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
 - » Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos e escuelas primarias*. Buenos Aires, Miño y Davila.
 - » Nunes A. (2013). Entre juegos y tareas: Una etnografía de las actividades cotidianas de los niños A'uwë-Xavante (MT, Brasil). *Lúdicamente*, 2 (4): 2-17. Buenos Aires.
 - » Parker, C.; Scott, S. y Geddes, A. (2019). Snowball Sampling. En Atkinson, P.; Delamont, S.; Cernat, A.; Sakshaug, J. W. y Williams, R. A. (eds.). *SAGE Research Methods Foundations*.
 - » Pavía, V. (2006). *Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, NOVEDUC.
 - » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
 - » Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
 - » Schargorodsky, J. (2019). El juego en el Diseño Curricular de la Escuela Primaria de CABA. Una lectura a partir de Huizinga y Caillois. *Lúdicamente*, 15 (8). Buenos Aires.
 - » Scheines, G. (1985). *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires, EUDEBA.
 - » ----- (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, Espiritu Guerrero.
 - » Villa, E.; Nella, J.; Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación. Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Carolina Duek

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Comunicación y Cultura por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora adjunta del Conicet.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3103-0363>, duekcarolina@gmail.com

