



V ENCUENTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA

9, 10 y 11 de noviembre 2021

Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

Eje temático: Reflexión sobre la práctica docente

Nombre y Apellido del/les Autor/es del Artículo: Juan Facundo Brero,
Sofía Schiavo & María Soledad Manrique

Título del Artículo: “Habilitar y habitar el juego en la formación:
la vivencia de cuatro formadorxs universitarixs”



DIRECTORES DE LA PUBLICACIÓN

Alan Baichman
Julia Morena Guido

AUTORIDADES DEL CCC FLOREAL GORINI

Director: Juan Carlos Junio
Subdirector: Horacio A. López
Director Artístico: Juano Villafañe
Secretario de Formación e Investigaciones: Pablo Imen
Secretario de Comunicaciones: Luis Pablo Giniger
Secretaria de Planificación: Natalia Stoppani
Secretaria de Programación Artística: Antoaneta Madjarova

© Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Ciudad de Buenos Aires –
www.centrocultural.coop
© De los autores
ISSN 2525-1759



RESUMEN

Como parte de un proyecto que busca aportar al conocimiento del jugar en la formación de adultxs, el trabajo analiza la perspectiva de cuatro docentes universitarixs acerca de un juego creado como parte de la propuesta de una materia: “el juego del/a asesor/a pedagógico/a”. El análisis se realizó a través de la creación de categorías inductivas por medio del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) aplicado a entrevistas en profundidad realizadas a cada unx de lxs docentes. El análisis arroja como resultados que ante la tensión que lxs docentes identifican entre lo pedagógico y lo lúdico, los objetivos pedagógicos ligados al desarrollo de las capacidades de análisis prevalecen y el “juego del asesor”, es dejado de lado. En los momentos en los que el juego es sostenido, tres de lxs cuatro docentes se mantienen por fuera de él: invitan a jugar a lxs estudiantes, pero no juegan ellxs mismxs. Adjudican las dificultades que encuentran para entrar en el juego a características personales asociadas al temor, a la pérdida de control y a características ligadas a la cultura institucional universitaria, adversa al juego.

DESARROLLO

Introducción

Este trabajo, es parte de un proyecto mayor que busca aportar al conocimiento del jugar en la formación de adultxs. Con este fin, se consideró el empleo del juego en el diseño e implementación de un dispositivo de formación en el nivel universitario. En este trabajo en particular, hacemos foco en la perspectiva de lxs cuatro docentes a cargo de la propuesta, a través del análisis de entrevistas en profundidad a cada unx de ellxs.

La inquietud por este tema surge de la relevancia que se le adjudica al juego como facilitador del desarrollo humano (Rodulfo, 2013) y de la escasez de oportunidades para el mismo que se documentan en este nivel (Ortiz-de-Urbina Criado, Medina Salgado y De La Calle Durán, 2010). Más allá del aporte teórico del estudio al conocimiento sobre el jugar en la formación, nos interesa particularmente la posibilidad de aportar conocimiento a lxs docentes de la cátedra que tuvieron esta iniciativa, para optimizar las posibilidades que el juego ofrece a lxs estudiantes de Educación. La materia en la cual el “juego del asesor” se propuso es parte de la Licenciatura en Cs. de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta materia forma parte del Ciclo General de la carrera y tiene por objetivo central que lxs estudiantes desarrollen capacidades de análisis de situaciones de enseñanza y de formación. Así, la tarea de devolución a unx docente cuya clase se analiza durante el curso, es entendida como un entrenamiento del rol profesional para lxs estudiantes. Esta tarea de devolución al docente comenzó a ocupar un lugar importante en el dictado de la materia

dos años antes de la presente experiencia. A partir de ello, en el año 2020 surgió la iniciativa de plantear todo el trabajo realizado por lxs estudiantes en la materia, como parte de un asesoramiento a una docente. Se trataba de generar un juego imaginario en el que se interpelara a lxs estudiantes como si fueran un equipo de asesores durante toda la cursada. El análisis que irían realizando - y por el cual son evaluados en la materia - alimentaría la tarea de asesoramiento.

En este escrito nos enfocamos en el modo en que lxs docentes a cargo de las comisiones de talleres interpretaron el “juego del asesor” y cómo fue su experiencia. Específicamente el trabajo busca empezar a responder a las siguientes preguntas: ¿Qué entienden por formación?, ¿y por juego? ¿Encuentran alguna relación posible entre jugar y formarse? ¿Establecen vínculos entre su experiencia personal y profesional con el juego? ¿Cuáles? ¿Qué entienden que están haciendo cuando habilitan a lxs estudiantes a jugar al asesor? ¿Qué posición adoptan en el juego? ¿Qué dificultades advierten para proponer y sostener el juego? ¿Se puede relacionar la vivencia personal del juego o las concepciones del jugar de cada unx, con la posibilidad de habilitar un espacio de juego en su clase? ¿Qué condiciones son necesarias para que el jugar sea posible?

El jugar, la formación y el jugar en la formación

Como objeto de estudio complejo (Morin, 1996), el jugar entre los seres humanos puede ser abordado desde múltiples perspectivas, sin agotar su definición. En este trabajo, consideramos el jugar como una experiencia que ocurre en relación con algo o alguien, que integra realidad externa y realidad interna y que se caracteriza por asociarse a un estado placentero (Rodulfo, 2013), a una actividad desinteresada. Asimismo, reconocemos que es un fin en sí mismo y no un medio, es decir, que la mirada lúdica despoja al objeto de su función fija. Jugar implica entregarse a una búsqueda errática (Scheines, 1998) e implica un modo de construir sentido (Sarlé, 2010). Por su parte, Winnicot (1971), lo concibe como el hecho capital de la existencia psíquica, una “emergencia incondicionada”, espontánea. Desde una mirada filosófica, Gadamer (1991), lo caracteriza como un impulso o movimiento libre que da cuenta de la fuerza de lo vivo por expresarse. Jugar es así fundar un orden o legitimarlo (Scheines, 1998), y en este sentido, se opone a la reproducción, remitiendo a lo creativo. En la mirada freudiana se concibe el juego como lo opuesto a lo real -donde prima el principio de no contradicción-, no como lo opuesto a lo serio; es decir, ligado a la ficción que permite la elaboración de nuestros deseos inconscientes a través de la exploración de nuestras zonas desconocidas.

Ahora bien, en este trabajo, abordamos la invitación al juego en relación con el desarrollo de capacidades que tiene lugar en la formación preprofesional (Barbier, 1999). Entendemos la formación como dinámica del desarrollo personal (Ferry, 1997; Souto, 2016). Como un



proceso que involucra cambios que operan en diferentes niveles (Manrique, 2019) de la subjetividad (Aulagnier, 2016) y de la identidad profesional (Bolívar, 2007; Abraham, 1987; entre otros). La formación, tiene lugar a través de un trayecto singular que supone la autonomía de cada unx, y que puede ser apuntalado a través de mediaciones de terceros (Blanchard Laville, 2013).

En la relación entre el jugar y la educación, Sarlé (2010), quien estudia el juego en la infancia, advierte una relación circular de acuerdo con la cual, los aprendizajes anteriores refuerzan la riqueza potencial del juego, y, además, si bien nadie juega para aprender, durante el juego se aprende. La utilización del juego en la formación universitaria aparece mayormente vinculada a propuestas de simulación y de juego de roles. Si bien se lo aborda desde distintos enfoques y disciplinas, existe un acuerdo sobre su potencial para promover aprendizajes significativos, promoviendo el pensamiento crítico y la adquisición de habilidades analíticas (DeNeve y Heppner, 1997; Barbato, 1999; Krain y Lantis, 2006). Al mismo tiempo se considera que el juego de roles favorece la asunción de ideas y posiciones distintas a las propias aumentando la comprensión y tolerancia de situaciones diversas (Ríos, 1993), y promoviendo la participación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones (David, 1997; Porter, 2008). Sin embargo, nos interesa destacar que, en la bibliografía disponible, el juego en contextos formativos aparece valorado por su “utilidad”, y el impacto en los aprendizajes. Como sostuvimos anteriormente, si consideramos a las instancias de juego genuinas, como un fin en sí mismas, queda planteada la siguiente tensión ¿cómo entender el juego en contextos de formación, si asumimos que no debe tener ninguna utilidad ulterior?

En este marco, y con el fin de continuar enriqueciendo estas conceptualizaciones, presentamos el análisis desarrollado en base a las entrevistas realizadas a lxs cuatro docentes que diseñaron y llevaron a cabo un dispositivo de formación que involucraba el juego en sus clases universitarias.

Metodología

Participaron de esta investigación cuatro docentes de una materia de la carrera Cs. de la Educación de la FFyL de la UBA, que serán mencionados con nombres ficticios: Lucia, Marcos, Gloria y Sonia.

La técnica de recolección de datos implicó la realización de entrevistas clínicas en profundidad a lxs docentes, que fueron desgrabadas en su totalidad. Como procedimiento metodológico se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) para crear inductivamente categorías que permitieron construir un sistema con las mismas. Los resultados constituyen un resumen de lo que cada una de estas categorías informa.

Resultados

En relación con el modo de concebir la formación, lxs cuatro docentes entrevistadxs, la consideran un espacio en el cual existe la creación y la construcción del sujeto en formación. No la entienden como algo acabado, sino, que se necesita del sujeto en acción, haciendo, para que esta tenga lugar en la vida de este. Además, la formación es entendida como un momento previo a la vida profesional, como un "entre". Y lxs cuatro, de alguna manera, coinciden en que por más que exista un formador, el sujeto debe habilitarse a esa formación.

Con respecto a la concepción del juego y del jugar lxs cuatro docentes comparten la idea de entrega. Una de las docentes, Lucía, relaciona el jugar con la pérdida de control, Marcos piensa en el juego como el espacio donde se deja de lado la razón. Por su parte, Gloria lo concibe como ese espacio donde se puede explorar y explorarse. Sonia, por último, relaciona el juego con el "hacer carne" las experiencias. Lxs cuatro tienen en común, la sensación de placer a la hora de jugar. Tres de ellxs mencionan la alegría como una emoción que siempre aparece, y el cuarto docente no menciona esta emoción, pero sí afirma en su entrevista, que jugar tiene que ver con dejar de lado lo serio y lo riguroso.

Con respecto a la relación que establecen entre el jugar y la formación, Lucía considera al juego como un "espacio de transición" entre el mundo profesional y la universidad. Para ella, la confianza es una condición necesaria para que se dé este espacio en el que aparecen construcciones compartidas, y en el que Sonia advierte que se favorece la grupalidad. Para Marcos y Gloria, sin embargo, parece haber una distancia o escasa conexión entre los procesos formativos que tienen lugar en la universidad y el juego. Ambos reconocen que este último está asociado principalmente con el nivel inicial de la educación, aunque Marcos advierte que "esto está cambiando". En cambio, la técnica de simulación sí aparece vinculada con la adquisición de capacidades propia de la formación universitaria. Por su parte, Gloria, asume que el juego favorece "que emerjan saberes" en situaciones de aprendizaje. Ella y Sonia aseguran que la institución universitaria parece dificultar el juego. Mientras que para Sonia el juego permitiría probar y equivocarse, ayudando a tolerar la frustración al error; Marcos le adjudica al propio dispositivo de formación esa función de "hacerlo propio y probar a ver".

Respecto de la relación personal de lxs docentes con el juego, tres de ellxs brindaron información. Gloria se autopercibe predispuesta al juego, a "largarse" ante lo espontáneo y a "poner el cuerpo". Por su parte, Lucía y Sonia, reconocen que han dejado de lado su vínculo con el juego al comenzar sus estudios universitarios y luego en su desarrollo profesional, a



pesar de advertir que era una actividad placentera. Ambas sostienen que a partir de su trabajo docente en la materia (en la cual se realiza esta investigación) pudieron volver a relacionarse y conectar con el juego.

Para lxs cuatro docentes, el juego del asesor propuesto a lxs estudiantes en la cursada del año 2020, cumplió una función similar: hizo de marco para que la propuesta pedagógica de la materia tuviera sentido. Es decir, que el análisis de las situaciones de enseñanza propuesto a lxs estudiantes tuviera un “para qué” vinculado al desempeño de un rol profesional. En cuanto a su posicionamiento personal en “el juego de asesores”, si bien lxs cuatro formadores valoran el juego, tres de ellxs afirman que no lo sostuvieron durante cada uno de los encuentros sincrónicos de taller, sino que prevaleció en ellxs la atención a la tarea de análisis y al desarrollo de habilidades por parte de lxs estudiantes para poder realizarlo. Esto es considerado como el eje de su rol como coordinadores del taller de análisis. En pocas palabras, su rol podría describirse como acompañantes de una deconstrucción del rol de estudiantes y una construcción de un rol profesional por parte de lxs cursantes, que les permita habilitarse una voz para decir algo con el uso de la teoría. Los docentes relataron que alternaron momentos más lúdicos con otros, que fueron los predominantes, en los que atendieron a la tarea del análisis “per se”, saliéndose del marco imaginario del juego del asesor. En los momentos en los que propusieron el juego, se ubicaron por fuera de él, permaneciendo sin jugar ellxs mismxs. Solamente una de ellas refiere haberse involucrado en el juego, asumiendo un rol imaginario que ella misma creó para jugar junto con el grupo, siendo parte del “equipo de asesores”.

Lxs tres docentes que no se incluyen en el juego, como jugadores activos, adjudican este modo de participación a limitaciones personales. Limitaciones como la dificultad para soltar el control y entregarse a lo desprevenido, la falta de confianza en la simulación, la dificultad para tolerar la autonomía del estudiante, que incluye que este no acepte jugar, o las propias dificultades del vínculo con el estudiantado a través de una plataforma virtual. Tres de lxs cuatro docentes mencionan a la cultura institucional universitaria como un factor obstaculizaste para el juego, como si fuera un espacio únicamente ligado a la razón, en tanto “lo que importa es la cabeza y uno se olvida un poco de lo corporal” o de cualquier otra cosa.

CONCLUSIONES

El hecho de que lxs docentes valoren el juego, pero que aun así no le otorguen un espacio privilegiado, nos habla del peso que tiene la cultura en general y la cultura institucional en las posibilidades creativas de un grupo de docentes con voluntad para diseñar y poner en juego un dispositivo que incluya lo lúdico. Esta cultura que privilegia la seriedad y que disocia el cerebro y el pensamiento de lo corporal, lo emocional y lo lúdico, reservando todo esto último



para el mundo infantil, aparece aquí como un elemento que dificulta la labor de lxs formadorxs a la hora de realizar propuestas innovadoras.

Reflexionar acerca de esta cuestión en una cátedra universitaria y disponer el esfuerzo para continuar proponiendo un recorrido lúdico, es un buen comienzo para hacerle frente a esta cultura y encarar un camino hacia la integración. La autoobservación de lxs docentes sobre su vínculo con el jugar y sobre sus propias dificultades es una de las maneras de comenzar este camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1987). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Aulagnier, P. (2016). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbato, M. (1999). *El juego es algo serio* (pp. 75-85). En C. Pregnam (comp.). *Juego, aprendizaje y creatividad*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires. Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- Blanchard Laville, C. (2013). *Para una clínica grupal del trabajo docente*. *Revista IICE*, 34, 7-28.
- Bolívar, A. (2007). *La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional*. *Estudios sobre Educación*, 12, 13--30.
- David, J. (1997). *Juegos creativos para la vida moderna (4ª ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumen Humanitas.
- DeNeve, K. & Heppner, M. (1997). *Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures*. *Innovative Higher Education*, vol. 21, Nº 3, 231-246.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires. Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, USA: Aldine de Gruyter.
- Krain, M. & Lantis, J. (2006). *Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation*. *International Studies Perspective Journal*, vol. 7, Nº 4, 395-407



Manrique, M. S. (2019). *Formación en lectura de cuentos: impacto en intervenciones en educadoras docentes y no docentes. Actualidades investigativas en Educación, 19(3), 1-32.*

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa..

Ortiz-de-Urbina Criado, Medina Salgado y De La Calle Durán (2010). *Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. TESI, 11(2), 2010, 277-300.* Teoría de la Educación, Educación y cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca.

Porter, A. (2008). *Role-playing and religion: Using games to educate millennials.* Teaching Theology and Religion Journal, vol. 11, Nº 4, 230-235.

Ríos, J. (1993). *Conocimiento del medio social y cultural (pp. 37-60).* En A. Zabala (coord.). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula.* Colección MIE. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Rodulfo, R. (2013). *Lo que importa el jugar en la constitución subjetiva.* En Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé P. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles.* Buenos Aires:

Eudeba. Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación.* Buenos Aires: Homo

Sapiens. Winnicot, D. (1971). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa.