

Figuras de lo lúdico en la enseñanza

Ángela M. Menchón

El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional.
Buenos Aires: Noveduc Libros. 201 págs. ISBN: 978-987-538-321-0.
Daniel Brailovsky

“He escrito como maestro, y aspiro a que estas páginas sean leídas del mismo modo”, sostiene Daniel Brailovsky en el último capítulo del libro *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, situando su enunciación en primera persona y sentando la posición que atraviesa todo el recorrido del trabajo: la de un maestro que mira, que sabe *mirar*, a los niños y niñas jugando en el patio de la escuela, en los pasillos, en los múltiples espacios escolares. Un maestro que sabe *escuchar*, que tiene oídos sensibles a la voz de los que juegan y a la de los que miran y vigilan el juego, que indaga las diversas modalidades y sentidos que tiene para los niños y docentes el jugar. Brailovsky nos invita a profundizar en la compleja madeja que vincula el juego y la clase, más precisamente, en las tensiones que se dan entre el estereotipo de la clase y la enseñanza lúdica en el escenario de la educación post-tradicional. En un momento en el cual apelar al juego como estrategia didáctica es, más que un riesgo y una novedad, un lugar recurrente y hasta sutilmente obligatorio a la hora investir a la enseñanza de una imagen deconstructiva y desestructurada (y por qué no decir “progresista”), el autor problematiza dichos supuestos invitándonos a recuperar elementos de la tan denostada clase tradicional, permitiéndole evadir algunas de las acusaciones de conservadurismo que se han esgrimido hacia esta. Y el escenario privilegiado de sus reflexiones es, además del ya mencionado patio escolar, el aula.

Doctor y Máster en Educación, Licenciado en Educación Inicial, Profesor de Música, profesor universitario, investigador, formador y capacitador de docentes, son títulos que no agotan el perfil de este escritor, que se muestra a menudo desafiante de los lugares comunes del discurso educativo y académico. Brailovsky es, además, director del proyecto Aprender Escribiendo arraigado en UCES. Ha participado como autor, coautor o compilador de libros tales como *La didáctica en crisis*; *Dolor de escuela*; *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*; *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*; *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*, además de numerosos artículos sobre temas vinculados con la pedagogía, la didáctica y a la educación en general.

Dos rasgos del autor son destacables y cobran un notable brillo en esta obra: su pasión por los objetos y las posibilidades que habilitan, y su creatividad y precisión para ponerle nombres a las cosas.

Ya en la introducción se insinúan –a través de un abordaje que adelanta un procedimiento muy frecuente en el trabajo: la aproximación metafórica a los fenómenos indagados– los dos protagonistas que articulan las discusiones del libro: el juego y la clase. Los mismos serán mencionados como estrategias de configuración del espacio educativo, en función de los cuales se articulan y aglutinan tanto las prácticas educativas como las conceptualizaciones y discusiones típicas del campo de la educación. El *pelotero* y la *plaza* son las figuras espaciales utilizadas para nombrar y caracterizar dos modalidades propias de la experiencia infantil: aquella que responde a una regulación pautada y cercana a la estereotipia, que ofrece seguridad a los adultos que la promueven y acompañan, y aquella que se abre al riesgo y a la aventura, que reserva para sí algo salvaje e indeterminado, frente a la cual los adultos poseen mayor incertidumbre y menos garantías. ¿Por qué no pensar bajo estas claves –parece decirnos el autor– los escenarios educativos que configuramos para los niños en la escuela?

Así, tomando como punto de partida estos dos escenarios, cuya aparente dicotomía es desarticulada de manera minuciosa, el libro se erige como una sinuosa indagación acerca de los aportes que el “juego” (más precisamente, “lo lúdico”) puede realizar al formato clásico de la llamada “clase tradicional” tanto en la educación infantil como en todos los niveles del sistema educativo.

La *clase* es caracterizada como la unidad mínima de toda experiencia formativa así como “un molde susceptible de reinventarse” y un “formato que puede variar significativamente”, y que no necesariamente es apresable en las modalidades conductistas y eficientistas cuestionadas principalmente por las pedagogías críticas. De alguna manera lo que se busca es la “redención” de un dispositivo que, desde Comenius, es recreado en infinitos espacios escolares, mostrando cómo este puede ser resignificado en términos pedagógicos a través de múltiples variantes que exigen, entre otras cosas, la buena disposición y la creatividad de los docentes a la hora de diseñar sus prácticas áulicas. Del mismo modo, el juego como herramienta pedagógica no tradicional es desnaturalizado a través de la introducción de la figura de “lo lúdico” en la enseñanza. Así, el texto distingue, e invita a distinguir como ejercicio de la sospecha, entre aquellas “clases que parecen tradicionales pero que se llevan a cabo desde una pedagogía lúdica” y esas “clases con forma de juego que no se corren del formato tradicional”, cuestión que alcanzará su máxima claridad cuando en el Capítulo 3 aparezca la distinción entre la “estructura” y el “ambiente” de la situación áulica.

En este osado recorrido abundan los opuestos aparentes y, entre ellos, sobresale la tensión entre el *estereotipo genérico de la clase* y la *enseñanza lúdica*, tema que articula los primeros dos capítulos. Es aquí que el lector identifica el objeto de referencia del subtítulo del libro: la *clase post-tradicional* como la modalidad que adquiere la clase una vez que sus límites se han expandido y transformado mediante aportes de

las nuevas pedagogías. ¿Qué pasa con la clase una vez que los gestos de decir y mostrar del maestro frente a los alumnos silentes y atentos han sido caracterizados como conductistas, lineales, autoritarios, faltos de sensibilidad pedagógica? ¿Cuáles son los aportes de las nuevas pedagogías a la hora de pensar en el trabajo áulico?

El Capítulo 1, partiendo de la hipótesis de que la mayoría de los aportes mencionados abrevan del universo del juego, ahonda en una necesaria distinción entre el “juego” como una actividad recreativa propia de toda cultura, y una acepción que suaviza y flexibiliza el concepto hasta volverlo pasible de aplicación a contextos, que no estaríamos dispuestos a caracterizar como “juegos” en sentido estricto: “lo lúdico” como rasgo del ambiente (de una actividad, de un espacio, de un objeto). Uno de los hallazgos teóricos del libro se encuentra en esta posibilidad de postular el *carácter lúdico de la enseñanza*, que admite múltiples variaciones y grados de ludicidad y que no necesita adoptar un formato explícito de juego para conservar sus rasgos, su clima. De este modo, invita a pensar en diversas formas de introducir la ludicidad en las clases, sin dejar de lado un formato que puede convivir exitosamente con componentes constructivistas inspirados en el juego.

Algunas maneras de articular esta convivencia entre “clase” y “enseñanza lúdica” son exploradas en el Capítulo 2. Allí, el autor propone mirar entre las grietas que la clase tradicional deja abiertas, develándonos los componentes post-tradicionales que apuntan a habitar y estallar dichas aperturas. Introducción de elementos artísticos y expresivos como nuevos disparadores del gesto mostrativo; cambios en la circulación del poder y de la palabra en el aula; adopción del formato lúdico; incorporación de objetos no tradicionales (más allá del pizarrón y la lámina) en la clase (objeto *testigo*, objeto *evidencia* y objeto *enrarecido*); son aquellos que se destacan, caracterizan y desarticulan en este apartado.

Asimismo, este capítulo ofrece al lector cinco metáforas para indagar en posibles modalidades no tradicionales de la clase. Las mismas parten de cinco objetos (*lupa*, *puzle*, *relato*, *trompo* y *caleidoscopio*) que no casualmente se vinculan con la actividad lúdica. El potencial del autor para crear conceptos cobra esplendor en este punto en el que el lector, tal como señala Ruth Harf en el epílogo, encuentra ideas creativas para evaluar, repensar y reformular su práctica educativa en el aula.

La advertencia que acompaña los desarrollos de este capítulo se apoya en la distinción, que ya adelantamos, entre el *formato-estructura* y el *ambiente-clima* de la clase –otro hallazgo teórico del texto–. Sesgados por nuestros ideales constructivistas, muchas veces los docentes confundimos ambas dimensiones olvidando que un formato determinado no garantiza el ambiente que se pretende lograr para la enseñanza. ¿Qué sentido tiene sentar a los niños y niñas en círculo si luego la palabra que obtura el diálogo es la del docente? ¿Cuál es el potencial pedagógico de realizar un juego en la clase si algunos niños se sienten obligados a motivarse con la actividad que se les propone o no quieren participar de la misma? Toda propuesta tiene sus efectos perversos, sus matices inesperados: el trabajo reseñado nos interpela a ser precavidos y a no

dejarnos tentar por la ilusión del formato y de creer que todo lo que pasa en una clase sea pasible de anticipación y planificación.

Al mismo tiempo, las preguntas que se desprenden en el capítulo ponen de manifiesto tensiones e incluso incompatibilidades entre ciertos ideales ligados al formato escolar y aquellos que sostienen discursos educativos emancipatorios. Socialmente, podemos obligar a los niños a que sean educados, sabemos que constituye un avance en términos políticos, pero ¿podemos obligarlos a jugar? Mejor, ¿es lícito apropiarnos de su universo lúdico y convertirlo en un dispositivo pedagógico de carácter compelido y obligatorio? ¿Qué paradojas se desprenden de esto? Frente a estos interrogantes, el libro nos deja más preguntas que respuestas.

La distinción entre “estructura” y “ambiente” de la situación áulica se despliega y profundiza en el Capítulo 4, tomando como eje articulador el objeto *pizarrón*, sus usos efectivos y los usos que podrían dársele en las clases. Aquí el planteo apela directamente a los hechos: más allá de todos los discursos post-tradicionales el pizarrón sigue siendo uno de los protagonistas principales de la situación de clase. Así como se hizo con el dispositivo-clase, este apartado se ocupa de desligar a esta tecnología de enseñanza de ciertos sentidos negativos que se le han asociado, como por ejemplo, su carácter disciplinante.

Partiendo de la hipótesis de que los objetos se encuentran imbuidos en ambas esferas, la de la “estructura” (ligada a la funcionalidad, al uso previsto, a las normas explícitas) y la del “ambiente” (ligada a las significaciones que adquieren los objetos en la práctica, los afectos asociados, las representaciones que de ellos se hacen los actores), el autor propone diversos usos alternativos del pizarrón, mostrando cómo este puede enmarcarse fructíferamente en dispositivos post-tradicionales de enseñanza. *“El desafío está, en buena medida, –sostiene–, en el cómo, en el sentido que se atribuye a la actividad, más que en el tipo de actividad”*.

Los usos que delinea, también articulados mediante metáforas “objetuales”, se presentan como pizarrón-*lupa*, pizarrón-*puzle*, pizarrón-*relato* y pizarrón-*caleidoscopio*. Nuevamente el lector hallará en el trabajo de Brailovsky sugerencias motivantes para hacer de sus clases espacios propicios para la exploración pedagógica y didáctica.

El libro hace un giro hacia el Capítulo 4. Las preocupaciones de corte pedagógico-didáctico se orientan hacia un abordaje etnográfico de la experiencia infantil del juego, enfoque que, tal como sostiene el autor, implica un corrimiento metodológico “del aula al patio”. Las voces de los niños y niñas se hacen presentes en este punto poniendo de manifiesto los sentidos que atribuyen al recreo, su forma de usar y de refuncionalizar los objetos, la mirada que tienen sobre los adultos. Todos estos tópicos, articulados por la presencia del “juego de los warriors” como eje de análisis, instala la posibilidad de pensar en las múltiples formas de resistencia (entendida en términos de una micropolítica escolar) que ofrecen los chicos a un mundo adulto que habitualmente se les presenta como sordo y ciego frente a sus deseos y códigos.

En manifiesta constelación con esta mirada micropolítica se encuentra el Capítulo 6, en el que se aborda la dimensión estética de la experiencia escolar. El enfoque se amplía hacia una mirada estético-política que busca resaltar aquella manera de organizar las visibilidades en la escuela: lo que se muestra y cómo se lo muestra, lo que se oculta y cómo se lo oculta, los efectos de poder que ejercen dichas operaciones. ¿Cómo la escuela, los docentes, representan el mundo infantil? ¿Qué imágenes, metáforas, objetos, son mostrados como propios de dicho universo? ¿Qué otras imágenes ofrecen los niños a la hora de mostrarse a sí mismos y a aquello que les confiere identidad como tales? ¿Qué sentidos construyen los maestros y alumnos en torno a los objetos que pueblan y configuran el escenario educativo?

Las categorías de *lo sacro*, *lo lúdico*, *lo ideológico* y *lo mediático* permiten al autor indagar sobre las diversas metáforas que los actores construyen sobre los objetos que los circundan. Entre ellas, es la imagen de lo mediático la que ofrece el análisis más disruptivo y movilizante ya que invita a pensar en las formas de resistir a los sentidos escolares impuestos que los niños construyen a través de metáforas que les son otorgadas por fuera del espacio escolar: la televisión, el cine, el mundo del espectáculo, el mercado. Frente al universo estereotipado de la escuela, los niños pueblan el espacio y sus objetos personales con imágenes de superhéroes, princesas, guerreros, animales parlantes y una infinidad de personajes que abrevan del mundo mediático. ¿Hay algo de estas metáforas que pueda ser incorporado a las prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son los posibles límites y peligros de tal planteo? ¿Cómo incorporar, sin caer en la dinámica de la “seducción mediática” los lenguajes y deseos de los niños a la enseñanza?

Dejamos para el final los Capítulos 5 y 7. Los mismos pueden considerarse como capítulos “flotantes” ya que constituyen el trasfondo, histórico-conceptual y metodológico respectivamente, de las discusiones teóricas y prácticas que recorren todo el libro.

En el Capítulo 5 Brailovsky nos presenta lo que podría considerarse, a riesgo de reduccionismo, como la simiente de las discusiones entre las posturas conductistas y constructivistas que atraviesan la reflexión pedagógica y didáctica aún el día de hoy. Comenius y Rousseau operan como “personajes conceptuales”¹ que traen a la luz discusiones sobre el lugar de los objetos en la enseñanza, su función didáctica, la distinción entre objetos naturales y objetos especialmente diseñados para el aula, la posibilidad de enseñar a través de la experiencia o a través de la representación y las imágenes, entre otros debates que siguen vigentes. De alguna manera, sostiene el autor, somos herederos de la “resignación de Comenius” quien optó metodológicamente por la enseñanza a través de la lección y el libro, a pesar del valor que le otorgaba a los *objetos naturales* como vehículos de ludicidad y de estímulo para los niños. *Lo deseable* y *lo posible* se presentan como polos entre los que se dirimen las decisiones en

¹ Deleuze, G. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

torno a la enseñanza actual. De alguna manera, la clave que atraviesa el libro de Brailovsky se sintetiza aquí: ¿cómo hacer posible la enseñanza que deseamos? Más aún, ¿cómo hacer posible lo deseable a través de aquello de lo que actualmente disponemos? ¿Cómo aportar a una enseñanza lúdica a partir de los dispositivos tradicionales de clase efectivamente existentes en las aulas? Desarticular la polaridad postulando una ida de continuidad y de pasaje parecería ser la cifra que el autor sugiere en “El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional”.

Finalmente, el Capítulo 7 no solo encuadra metodológicamente al libro, sino que aporta una reflexión sobre las decisiones metodológicas que están a la base de cualquier trabajo de investigación y sobre las implicancias políticas que dichas decisiones conllevan. Ponerle nombres a las cosas no es un acto neutro, puro ni desinteresado, sino que significa inscribir la mirada en un universo de sentidos y excluirla de otros. *Teorizar es nombrar*, sostiene Brailovsky, y *nombrar es un acto político*. El lector podrá reconocer las filiaciones teóricas y metodológicas que se adivinan en el libro, aunque también se encontrará con cierta perplejidad ante un autor cuya mirada crítica lo sitúa en un lugar de corrimiento respecto de las posiciones prefabricadas.

Es por eso quizás, por esa resistencia a asumir los discursos hechos, que Brailovsky se embarca en la aventura de nombrar por sí mismo aquellos fenómenos que no pueden ser agotados con los conceptos conocidos. Este libro puede considerarse como una “fábrica de conceptos”² que a nuestro entender aporta herramientas potentes para ser incorporadas a las reflexiones pedagógicas y didácticas actuales. Es destacable que el mismo obtuvo la Mención de Honor en el Premio Isay Klasse al Libro de Educación de la Fundación El Libro, en su edición 2010/11.

El juego y la clase es claramente resultado de una profusa experiencia de etnografía escolar acompañada de un recorrido teórico sólido y fundado. Las preocupaciones del autor son múltiples y se ramifican, motivo por el cual los capítulos manifiestan, a menos a primera vista, una cierta dispersión temática cuyo hilo conductor no está explícitamente trazado. El lector apurado puede perderse por momentos.

Quien busque en este libro “recetas” para aplicar mecánicamente en el aula seguramente se quedará con una sensación incómoda: no hay recetas en este libro, sino invitaciones a repensar la enseñanza desde un conjunto de categorías novedosas. Brailovsky no nos dice lo que hay que hacer, no prescribe, pero nos otorga elementos para pensar en lo que efectivamente hacemos y en la manera en que podemos transformarlo y enriquecerlo. Nos ofrece un arsenal de ideas y de consideraciones prácticas para organizar dispositivos de enseñanza que permitan incorporar al formato tradicional de la clase elementos lúdicos que abrevan del universo del juego.

Su mirada permite superar dicotomías que se vuelven infructuosas cuando de pensar la enseñanza se trata. Se sitúa desde la perspectiva de los actores (los niños y las

² *Ibidem*.

niñas) y ese gesto le permite desnaturalizar ciertas concepciones de los adultos sobre el juego infantil. Se pregunta y nos invita a preguntarnos: ¿qué sentidos quieren imponer los niños al aula? Un docente que no se detenga a responder este interrogante difícilmente pueda aportar a una enseñanza post-tradicional sólidamente fundada en elementos lúdicos. Sus palabras al respecto son elocuentes: *¿Qué probabilidades de éxito puede tener un proyecto emancipatorio si no considera la perspectiva de los sujetos?*