

## Aportes y desafíos de la lúdica y la expresión en los contextos escolares vulnerables

### *Contributions and challenges of play and expression in vulnerable school contexts*

#### Autores

✉<sup>1</sup>\* **Carlos Torrado Lois**



<sup>1</sup>Docente, Universidad de la República, Uruguay.

#### Como citar el artículo:

Torrado, C. (2024). Aportes y desafíos de la lúdica y la expresión en los contextos escolares vulnerables. *Recus*, 9(2), 163-177. <https://doi.org/10.33936/recus.v9i2.6628>

Enviado: 12/04/2024;

Aceptado: 03/05/2024;

Publicado: 05/05/2024

#### Resumen

El objetivo de este artículo es aportar al desarrollo de herramientas para analizar, comprender y explorar en mayor profundidad las conexiones entre el "juego de forma lúdica", la "expresión creativa" y la educación orientada hacia la emancipación, en el contexto de escuelas primarias públicas ubicadas en áreas socioculturalmente vulnerables. Considerar "lo lúdico", "la expresión creativa" y la enseñanza-aprendizaje como derechos implica no subordinarlos ni justificarlos desde objetivos forzados o ajenos a las características esenciales del juego, la creatividad y la educación en sí mismos. El artículo resalta la importancia de estimular el juego y la creatividad en los escenarios educativos, evitando su relegación. Jugar es tan esencial como recibir abrigo, cuidados o alimentación. En este sentido, se plantea lo lúdico y la creatividad como derechos fundamentales y se reivindica su relevancia en el desarrollo, la salud, la ciudadanía y la educación emancipadora, entre otros aspectos vinculados a la vida comunitaria. Para el desarrollo del artículo, se analiza la experiencia del Programa APEX (Aprendizaje y Extensión) de la Universidad de la República (Udelar) en las escuelas primarias de la zona oeste de Montevideo. Este programa promueve la inserción de estudiantes y docentes universitarios de diversas áreas del conocimiento en los espacios escolares, fomentando un enfoque interdisciplinario que enriquece las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Juego; creatividad; infancia; escuela; derechos humanos.

#### Abstract

The aim of this article is to contribute to the development of tools to analyze, understand, and further explore the connections between "playful gaming," "creative expression," and education focused on emancipation, within the context of public primary schools in socio-culturally vulnerable areas. Considering "the playful," "creative expression," and teaching-learning as rights implies not subordinating or justifying them through forced objectives or ones detached from the essential characteristics of play, creativity, and education themselves. The article emphasizes the importance of fostering play and creativity in educational settings, avoiding their relegation. Playing is as essential as receiving warmth, care, or nourishment. In this sense, play and creativity are proposed as fundamental rights, highlighting their relevance in development, health, citizenship, and emancipatory education, among other aspects connected to community life. To develop the article, the experience of the APEX Program (Learning and Extension) of the University of the Republic (Udelar) in primary schools in the western zone of Montevideo is analyzed. This program promotes the integration of university students and faculty from diverse areas of knowledge into school spaces, fostering an interdisciplinary approach that enriches pedagogical practices. **Keywords:** Play; creativity; childhood; school; human rights.



## 1. Introducción

El Programa APEX (Aprendizaje y Extensión) es un proyecto interdisciplinario e integral de proyección universitaria que, desde 1993, busca territorializar los servicios universitarios integrando la enseñanza, asistencia, investigación y extensión. Sus fines incluyen promover, guiar y articular la territorialización de los servicios universitarios como espacios de educación formal y contribuir a enriquecer la calidad de vida de la población, adaptándose a las principales problemáticas y necesidades del territorio. Su área de influencia se circunscribe a los límites geográficos del Municipio A, ubicado en el oeste del Departamento de Montevideo.

El Municipio A, clasificado por la Intendencia de Montevideo como la “periferia” de la ciudad, comprende aproximadamente 50 barrios que, según el censo de 2011, albergan a 207.911 personas, de las cuales 18.893 son niñas y niños de 0 a 5 años y 30.045 tienen entre 6 y 14 años. En total, el 23,6% de la población del municipio son menores de 14 años, lo que lo posiciona como una de las zonas del país con mayor porcentaje de población infantil y adolescente (Intendencia de Montevideo, 2013).

Este texto presenta la experiencia de la Unidad Académica Temática (UAT) Ciclos de Vida y Comunidad – Infancias y Adolescencias, del Programa APEX, enfocada en el acompañamiento, sostén y trabajo en red con escuelas primarias públicas en contextos de alta vulnerabilidad sociocultural en el Cerro de Montevideo. Dentro de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se encuentran los programas A.PR.EN.DER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) y Escuelas Disfrutables. El primero busca favorecer la inclusión, el acceso y la permanencia educativa de niñas y niños, mientras que el segundo interviene integralmente para mejorar el clima institucional, fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad, estimular la participación de las familias y potenciar las redes sociales internas y externas del centro escolar, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes. Las escuelas referidas en esta experiencia están vinculadas a ambos programas.

El Cerro de Montevideo es un barrio con una rica tradición de organización social y sindical, caracterizado por su capacidad de resistencia, lucha, conquista de derechos y solidaridad. Las escuelas públicas incluidas en esta experiencia pertenecen a contextos críticos, y muchos de los niños y niñas que asisten enfrentan situaciones de vulnerabilidad y riesgo social (Castel, 2013). Cabe destacar que la política educativa de Uruguay es de carácter universal y garantiza la educación gratuita desde el nivel preescolar hasta el nivel universitario.

A través del trabajo en red con las escuelas, como estrategia de diálogo comunitario y construcción colectiva, tal como proponen Viscardi y Alonso (2013), se identifican los problemas sociales más relevantes. Según estos autores, "un trabajo en red con otros actores e instituciones sociales puede fortalecer un modelo de integración social que el sistema educativo no puede garantizar por su sola presencia" (p. 105). Entre las problemáticas identificadas destacan la pobreza, las situaciones de vulnerabilidad, el relacionamiento violento entre niños, niñas y adolescentes, las tensiones con personas adultas y la desafiliación estudiantil, problemas que se intensificaron durante la emergencia sanitaria. En conjunto con referentes educativos, se priorizó abordar el relacionamiento violento mediante dispositivos lúdicos, expresivos y participativos.

Desde el diálogo interinstitucional y el trabajo en red, se diseñó un dispositivo en formato de secuencia lúdico-expresiva, desarrollado a lo largo del año lectivo. Este espacio no se planteó como una instancia de enseñanza de juegos o actividades expresivas, sino como escenarios de experimentación, exploración y vivencia. Según Pavía (2020), este enfoque busca: diluir los vínculos asimétricos entre personas adultas e infancias o entre pares; establecer relaciones entre jugar, experimentar, aprender y enseñar; concebir el conocimiento como acción y construcción colectiva, potencialmente comunitaria; valorar y desarrollar espacios comunitarios, singulares y recíprocos que fomenten procesos de aprendizaje-enseñanza entre pares; y promover el ejercicio colectivo de reflexión crítica.

Estos principios, planteados por Pavía, están estrechamente vinculados a tres pilares fundamentales mencionados en el resumen: la educación emancipadora, el enfoque lúdico y la participación, así como la expresión creativa, todos ellos concebidos en relación con su carácter de derechos esenciales.

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

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

Es imprescindible referirse al concepto de juego, dada su naturaleza polisémica y su carácter polémico. En esta experiencia, el juego es abordado como una "función llena de sentido" (Huizinga, 2000, p. 12), alejándose de concepciones que lo asocian con tareas,

imposiciones, seudo-juegos o cualquier actividad disfrazada de juego. En este sentido, se enfatiza que:

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego (...) el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad (Huizinga, 2000, p. 20).

El modo lúdico se concibe como la capacidad de mutar, transformar, otorgar sentido, romper reglas para crear otras nuevas, disfrutar, explorar lo imprevisto y lo espontáneo. El juego, por tanto, se constituye como un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente, bajo la intención, el deseo o propósito de “jugar a”. En palabras de Sarlé et al. (2010): “En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga” (p. 22).

Además, resulta esencial incorporar la noción de “expresión creativa” propuesta por Dinello (1989), una idea que dialoga con el “modo lúdico” de Pavía, no solo desde su dimensión vinculada al “ser sujeto”, sino también desde su perspectiva liberadora, autónoma y emancipadora. Esta pierde su valor intrínseco cuando es utilizada como una herramienta funcional con fines ajenos. Según Dinello:

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

La pérdida de valor intrínseco del juego y de la expresión creativa cuando se instrumentalizan encuentra resonancia en Espiga (2013): “Todo lo que el juego va ganando como herramienta lo pierde en tanto juego, y todo lo que la herramienta gana en juego lo pierde en herramienta” (p. 17-18).

En este marco, la noción de participación adquiere especial relevancia. Si bien con un alcance limitado (Cussiánovich, 2010), se encuentra presente en los artículos 12, 17 y 31 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Este tratado, el primero de derechos humanos con fuerza jurídica vinculante para la protección de la infancia, establece que los niños y niñas tienen derecho a desarrollarse “en la máxima medida posible” y reconoce “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”. La Convención se basa en cuatro principios generales: no discriminación, el

interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y la participación con respeto a las opiniones y sentimientos de niños y niñas.

Roger Hart plantea:

Podría decirse que la “participación” en la sociedad comienza desde el momento en que un niño llega al mundo y descubre hasta qué punto es capaz de influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento. (...) los niños descubren en qué medida sus propias voces influyen en el curso de los acontecimientos en su vida. El grado y la naturaleza de su influencia varía mucho según la cultura o la familia (p. 5).

Adoptamos la noción de “infancias y juventudes participantes/actantes” propuesta por Criado (1998), entendiendo a niños, niñas y jóvenes como agentes activos que expresan opiniones y participan en decisiones dentro de sus ámbitos de competencia.

Asimismo, aunque no se desconocen ideas y experiencias emancipadoras vinculadas a la participación y las luchas por derechos, en esta oportunidad se emplea la noción de educación emancipadora planteada por Garcés (2020):

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

Aunque las referencias teóricas se presentan de manera diferenciada, están profundamente interrelacionadas. Reflexionar sobre el “jugar de un modo lúdico,” “la expresión creativa,” “la participación” y “la educación emancipadora” como derechos implica no subordinarlas ni justificarlas desde objetivos ajenos o impuestos, sino reconocer su valor intrínseco y su relevancia en sí mismas.

Se propone un diálogo constante entre estas nociones, en el cual cada una remite a la otra de manera cíclica, ¿para (re)pensarse?, ¿para (re)visitarse?, ¿para volver a empezar?, ¿para no olvidar(se)?, ¿como un juego? Esta conexión puede representarse con el símbolo & (and per se and), que evoca el “modo lúdico” como un espacio de diálogo dinámico y creativo.

Este enfoque invita a estimular el Juego & la Creatividad & la Participación & la Emancipación, evitando su postergación. Jugar es tan esencial como el abrigo, los cuidados o la alimentación. Por ello, planteamos el Juego & la Creatividad & la Participación & la Emancipación como derechos esenciales, reivindicando, una vez más, su importancia en el desarrollo, la salud (Torrado, 2014), la ciudadanía y la educación.

El presente trabajo tiene como propósito identificar los desafíos, tensiones y aportes que los espacios lúdico-expresivos generan en las prácticas de relacionamiento y convivencia dentro de la escuela. Para ello, se plantea como objetivos específicos comprender la percepción de la incidencia del juego en las dinámicas relacionales de la comunidad escolar, conocer el sentido y significado que se atribuye al juego en el contexto de las escuelas primarias, y establecer espacios de discusión que, partiendo de experiencias lúdicas, permitan reflexionar y enriquecer las prácticas educativas.

## **2. Materiales y métodos**

Este estudio constituye un acercamiento inicial a la investigación etnográfica, orientado a comprender una realidad desde las comprensiones y significaciones de las educadoras de las escuelas, con un énfasis particular en aspectos subjetivos. Las técnicas seleccionadas incluyeron la observación participante, entrevistas etnográficas y revisión documental. La entrevista etnográfica semiestructurada, basada en preguntas previamente definidas, se diseñó de acuerdo con los objetivos planteados.

Adicionalmente, surgieron preguntas a partir del diálogo directo con las personas informantes, lo que permitió una indagación más profunda. Según lo expuesto por Restrepo (2018), resulta fundamental generar confianza entre las personas entrevistadas y el entrevistador, identificar informantes clave por sus trayectorias en los espacios educativos, y reconocer sus conocimientos sobre el territorio.

Este primer acercamiento a la investigación etnográfica considera la entrevista como “un componente dentro de un proceso de investigación y no se realiza de manera aislada ni desconectada de un problema de investigación concreto” (Restrepo, 2018, p. 77). Asimismo, la entrevista se configuró como un espacio de encuentro horizontal e intercambio de saberes entre las personas entrevistadas y quien realiza la entrevista. Para garantizar la fidelidad de la información, se empleó la grabación como recurso de apoyo y las transcripciones se realizaron de forma literal.

El análisis del estudio incluyó la revisión de fuentes bibliográficas con el propósito de dialogar entre las percepciones, sentimientos y pensamientos de las personas entrevistadas y los marcos teóricos. Las entrevistas buscaron relatar aspectos relacionados con el contexto comunitario, las percepciones de los niños y niñas, así como las actividades lúdico-expresivas

desarrolladas por la UAT Ciclos de Vida y Comunidad – Infancias y Adolescencias en las escuelas.

Las personas entrevistadas, principalmente maestras, fueron seleccionadas con base en criterios específicos definidos por la investigación, como desempeñar su labor con niños y niñas que hayan participado en experiencias con la UAT y manifestar interés y voluntad de participar en el estudio. Se realizó una primera instancia de acercamiento con las posibles informantes para presentar el propósito del estudio y permitirles tomar una decisión informada. Su participación quedó formalizada mediante un consentimiento informado, que garantizó criterios éticos como el cuidado de la imagen, la confidencialidad de los datos aportados, el resguardo de identidad, la participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación.

El proyecto también incluyó la implementación de una secuencia lúdico-expresiva participativa con niños y niñas de las escuelas durante un año lectivo. Estos espacios de experimentación, exploración y vivencia desde el juego y el ejercicio de derechos se diseñaron para contribuir a la mejora de la calidad de los vínculos entre los niños y niñas, así como con las personas adultas.

**Tabla 1.**

*Metodología del estudio etnográfico*

Aspectos	Descripción
Enfoque	Investigación etnográfica inicial centrada en aspectos subjetivos.
Técnicas empleadas	Observación participante, entrevistas etnográficas, revisión documental.
Entrevistas etnográficas	Semiestructuradas con preguntas predefinidas y otras surgidas en el diálogo.
Análisis de fuentes	Revisión de fuentes bibliográficas para dialogar con marcos teóricos.
Selección de informantes	Educadoras seleccionadas por experiencia previa con la UAT y disposición.
Consentimiento informado	Garantías éticas: confidencialidad, resguardo de identidad, participación voluntaria.
Intervención lúdico-expresiva	Secuencia participativa durante un año lectivo para mejorar vínculos escolares.



### 3. Resultados

A partir de la aplicación de una secuencia lúdico-expresiva participativa, las narrativas de las maestras entrevistadas y la observación participante, se abordan algunas dimensiones de análisis que permiten distinguir los aspectos de mayor relevancia. Estos aspectos han interpelado y puesto en tensión los marcos teóricos desde los que se inició esta indagación.

#### 3.1. Las Relaciones con la Violencia y el Conflicto

Las educadoras suelen asociar a las infancias con carencias, conflictos y falta de hábitos, lo que tiende a influir en la presencia o ausencia del modo lúdico y la expresión creativa en la escuela, buscando evitar el conflicto. En este sentido, Villa et al. (2020) plantean:

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

El conflicto en el juego y en las prácticas de relacionamiento y convivencia no es asumido con naturalidad. Por el contrario, se oculta o se disfraza bajo la noción de “falta de hábitos,” con la intención de hacerlo “desaparecer” debido a la creencia de que está intrínsecamente relacionado con la violencia.

La mayoría, no todos, pero la mayoría tiene sus necesidades básicas no satisfechas, son chicos que a veces les falta comida, les falta vestimenta (E2). Son niños que tienen características especiales, la escuela es de contexto crítico. Les cuesta muchas cosas, sobre todo lo más preocupante para las maestras son las rutinas, los hábitos. Cuando hablamos de hábitos, hablamos de hábitos de aprendizaje (E1).

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



Aunque el contexto territorial presenta una realidad compleja, prevalece una visión adultocéntrica hacia niños, niñas y adolescentes, donde la violencia es percibida como una forma naturalizada de resolver problemas en los ámbitos familiar, escolar y barrial.

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

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

Siguiendo a Villa et al. (2020), evitar u ocultar el conflicto implica perder la oportunidad de buscar acuerdos desde el propio modo lúdico:

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

### **3.2. El lugar secundario y utilitario del modo lúdico y la expresión creativa**

En las entrevistas se evidencia la falta de espacios lúdicos y creativos en la escuela. Construir y sostener espacios lúdico-expresivos participativos en el contexto escolar que no respondan a objetivos lejanos al modo lúdico y la expresión creativa se plantea como un desafío. Surge la necesidad de repensar el rol adulto como habilitador de estos espacios, otorgándoles un valor intrínseco.

en 5to año hay demasiadas exigencias que uno tiene que cumplir y uno se apabulla con todo eso y a veces nos olvidamos un poco. Igualmente te diría que hacemos un esfuerzo las maestras, con este taller estamos contentísimas las maestras porque es el momento que tenemos para poder desplegar todo eso y después nos quedamos tranquilas las maestras y podemos seguir con nuestro

trabajo y cumplir con todo el programa, pero en realidad cuesta un poquito, cuesta desde lo técnico. (E2)

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

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

### 3.3. Prácticas condescendientes del juego

El juego en la escuela plantea algunas tensiones vinculadas al rol de las personas adultas que guían la experiencia lúdico-expresiva desde objetivos curriculares o técnicas específicas. Si el modo lúdico se asocia más con la idea de libertad que con la obediencia, surge una pregunta fundamental, tal como lo plantea Marina Garcés: “¿Cómo puede ser que la libertad sea una forma de obediencia?” en relación al pensamiento libre y la autonomía.

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

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

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

Por el contrario, Tonucci (2012) advierte:

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

### **3.4. Valoración de las actividades lúdico-expresivas**

A lo largo de las entrevistas se vislumbra una valoración positiva de las actividades lúdico-expresivas en la escuela. Sin embargo, la participación de niños y niñas en el juego es asumida desde una perspectiva dirigida y guiada por personas adultas. Esto lleva a cuestionarse si, cuando la escuela plantea juegos, ¿realmente se está jugando? ¿Las planificaciones lúdico-expresivas incluyen objetivos ocultos que desvirtúan la esencia del juego?

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

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

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

En este contexto, las actividades lúdico-expresivas ofrecen un espacio valioso donde los niños y niñas pueden experimentar el juego como una vivencia libre de las

responsabilidades y tensiones que enfrentan fuera del ámbito escolar. Sin embargo, la constante presencia y dirección de las personas adultas pone en cuestión si estas actividades logran respetar la esencia del juego como un derecho y una experiencia autónoma.

**Tabla 2.**

*Resultados Analíticos del Estudio*

Dimensión	Descripción	Citas representativas
Relaciones con la violencia y el conflicto	La violencia y el conflicto son percibidos como inherentes a las infancias y tienden a ser evitados o disfrazados en las prácticas escolares.	Villa et al. (2020): "Un conflicto no es otra cosa que un enfrentamiento o choque (...) lo convierte en un inconveniente es cómo reaccionamos ante él."
El lugar secundario y utilitario del modo lúdico y la expresión creativa	El modo lúdico y la expresión creativa ocupan un lugar secundario, condicionado por objetivos externos y la falta de recursos adecuados.	E2: "En 5to año hay demasiadas exigencias (...) cuesta desde lo técnico."
Prácticas condescendientes del juego	El juego está guiado por objetivos curriculares, limitando la libertad y autonomía propias del modo lúdico.	Tonucci (2012): "Los niños necesitan jugar con otros niños y sin control directo del adulto."
Valoración de las actividades lúdico-expresivas	Las actividades lúdico-expresivas son valoradas, pero suelen estar dirigidas por adultos, lo que cuestiona su autenticidad como experiencias autónomas.	E2: "El juego contribuye (...), a ellos les cuesta jugar, no tienen hábitos de juego."

#### 4. Discusión

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

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

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

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

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

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

La experiencia exige una revisión de las implicaciones y afectaciones que marcan las miradas hacia niños y niñas en un contexto particular, de la escuela y de sus relaciones con el afuera. Algo ajeno a la escuela, como el “jugar en modo lúdico” y la presencia de actores universitarios en el espacio escolar, plantea tensiones en la convivencia escolar, siendo un ser y estar con y entre otras/os.

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

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

## Referencias bibliográficas

- Castel, R. (2013). Problemas del riesgo y sentimiento de inseguridad. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murad, *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 33–43). Paidós.
- Criado, M. (1998). *Producir la juventud: Crítica de la sociología de la juventud*. Ediciones Istmo.
- Cussiánovich, A. (2021). Protagonismo, participación y ciudadanía como componentes de la educación y ejercicio de derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. xx–xx). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Dinelo, R. (2021). *Expresión lúdico creativa*. Norman.
- Espiga, H. (2013). *Encastres: Propuestas para una escuela en juego*. ANEP.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF - Gente Nueva.
- Huizinga, J. (2021). *Homo ludens*. Espíritu Guerrero.
- Intendencia de Montevideo, Unidad de Estadística y Gestión Estratégica. (2013). *Informe Censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana*. [http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe\\_censos\\_2011\\_mdeo\\_y\\_area\\_metro.pdf](http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf)
- Morillas González, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Enrahonar*, 16, 11–39.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* (Resolución 44/25).
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico: El juego desde la perspectiva del jugador*. Noveduc.
- Pavía, V. (2011). [Editorial]. *Acción Motriz*, (7).
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico: Cuando la escuela entra en juego*. Espíritu Guerrero.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas* (2.a ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el nivel inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Noveduc.
- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños*. Graó.

- Torrado, C. y Di Landro, G. (2014). Jugar, lo que se entrevé, lo que se vislumbra. *It, Salud Comunitaria y Sociedad*, 3(3), 127–140.
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2020). *Gramática(s) de la convivencia*. ANEP.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.

### Distribución

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#).

### Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

### Contribución de los Autores

Autor	Contribución
Carlos Torrado Lois	Redacción, borrador original, revisión y edición.