



Universidad Nacional Autónoma de México  
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía  
Facultad de Filosofía y Letras

## **Experiencias de jugar en la escuela: un estudio etnográfico**

TESIS  
Que para optar por el grado de  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

Presenta:  
MTRA. SILVIA CHÁVEZ VENEGAS

Tutor Principal:  
DRA. PATRICIA GUADALUPE MAR VELASCO  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Comité Tutor:  
DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV  
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM  
DR. ALFREDO FURLAN MALAMUD  
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM  
DRA. ELISA SAAD DAYAN  
Facultad de Psicología, UNAM  
DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTIZ  
Facultad de Estudios Superiores-Aragón, UNAM

Ciudad de México, abril, 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*a Atzin y Gerardo,  
compañeros de vida*

## **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser el espacio en el que he encontrado una multiplicidad de voces y experiencias que alimentaron mi espíritu por continuar indagando.

A Gerardo, que con su voz siempre franca me acompañó y motivó en cada paso. Gracias por ser mi compañero de vida con quien puedo compartir sueños y con quien camino firme hacia ellos.

A Atzin, que me inspira a crear nuevas rutas de navegación en este gran océano llamado vida. Desde tu llegada a mi vida has sido ese lugar seguro en el que encuentro cobijo, en el que recargo energía, en el que me recreo cada día.

A Hilda, por ser una mujer de paso firme que impulsa mi caminar. Por su compañía, apoyo y cuidado a la familia.

A mi querida Patricia Mar Velasco que con su paciencia me orientó y acompañó en mi travesía por el territorio de la pedagogía, de la investigación cualitativa y de la “herejía”. Gracias por sus historias, por su tiempo, por las risas y las lágrimas compartidas. Siempre estaré agradecida por el regalo de vida que me dio al enseñarme a reconocer que mi voz es un instrumento transformador.

A mi madre Catalina “Mamamía” quien me cuidó, orientó y apoyó mis sueños por más “descabellados” que parecieran. Gracias por ser mi madre.

A mi padre “Papapío” quien me enseñó otras formas de sentir el mundo y alentó mi curiosidad.

A mis hermanos, Cristy, Beto, Chava y Güero, mis compañeros de juego. Juntos construimos guaridas secretas que aún siguen siendo nuestros refugios ante las adversidades de nuestro caminar adulto.

A las bellas mujeres que me regalaron su eco reflexivo y me alentaron compartiendo sus propias experiencias de investigación. Gracias Lilia Botello, Alejandra Romero, Claudia Zendejas y Nadia Olarte.

A la Dra. Martha Corenstein por su guía y acompañamiento por el terreno de la etnografía. Su forma tan cálida y respetuosa de mirar al otro me acompañará siempre en mi hacer como investigadora.

Al Dr. Alfredo Furlan que me despertó la curiosidad por preguntarme sobre la historia detrás de las obviedades de la vida escolar y de la pedagogía.

A la Dra. Elisa Saad con quien resoné en experiencias formativas y profesionales, gracias por invitarme a mirar con ojos de docente y a tejer tramas desde mis experiencias como psicóloga, como maestra, como artista y como investigadora.

Al Dr. Ramiro Daniel Macías por su sensibilidad para apreciar los detalles sustanciales desperdigados por toda la tesis y por su habilidad para leer a la persona oculta en cada planteamiento. Gracias por recordarme que puedo seguir jugando.

A todos los niños con quien compartí experiencias y que sin ellos esta tesis no hubiese sido posible. Gracias por enseñarme que “se vale equivocarse” y que “se vale seguir intentando”. Gracias por las muchas risas y momentos de alegría. Estaré eternamente agradecida con ustedes, Iker Reyes, Estefany Moreno, Braulio Sánchez, Emiliano Del Prado, Danaé Trejo, Karla Ponce, Sofia Martínez, Miguel Ángel Martínez, Olguita, Lian, Erik, Ikercito, Paris y muchos más.

A Pablo Alberto Martínez Bautista por ser un ejemplo de docencia con sensibilidad y constante reflexividad. Por brindarme un espacio de diálogo reflexivo, por compartirme su mirada sobre la docencia y por enseñarme que se pueden hacer cosas grandiosas a favor de la educación con pequeñas acciones. Gracias por tu trato amoroso y respetuoso a las infancias.

A Citlaltzin “Alin” Torres de la que aprendí la importancia de transformar las palabras en acción. Gracias por compartir ocurrencias creativas y reflexiones bellas sobre las infancias.

A Patricia Bremauntz que me regaló su compañía virtual invitándome siempre a asombrarme con los pequeños regalos que la vida esconde en la cotidianidad. Por invitarme a jugar con las palabras y a saborear la poseía en cada gesto de los niños.

A Dulce Castillo, Magali Peñaloza, Martha Fernández, Elvia Eslava, Karina de Jesús Reyna, Erika Bibiana López, Mariana Vásquez, Rahim Santiago y Edith Ramírez que me enseñaron muchas posibilidades de ser docente y con quienes aprendí a disfrutar la vida escolar con sus altas y bajas.

A mi amigo y hermano Hugo Ventura que me acompañó a la distancia con su música, sus memorias compartidas y su constante recordatorio de la importancia de la contemplación y el disfrute de cada paso cargado de historias.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por apoyarme en los estudios de posgrado. Mi trayectoria formativa, y la de muchos profesionistas, no habría sido posible sin su apoyo.

A la educación pública que me ha formado en toda mi trayectoria escolar, desde mi educación básica hasta ahora, en el doctorado. Refrendo mi compromiso con la educación pública y espero agradecer la formación que me ha dado con mi práctica siempre a favor de la diversidad y del respeto a las infancias.

## Índice

➤ Introducción-----	1
➤ <b>Capítulo 1: Una dosis de fantasía para no morir de realidad: La implicación en las investigaciones cualitativas y la construcción del objeto de estudio-----</b>	<b>3</b>
1.1 <i>Llegó la Chiva Loca. Familia, infancia y el juego-----</i>	7
1.2 <i>¡Bájate de allí que te vas a caer! La casa de los abuelos como campo de juego-----</i>	11
1.3 <i>Si fueras niño, serías normal. Los adultos en mi entorno-----</i>	16
1.4 <i>Bájate de tu nube. La experiencia de la educación formal-----</i>	18
➤ <b>Capítulo 2: ¿A qué vamos a jugar?: Referentes teórico-conceptuales sobre el juego-----</b>	<b>28</b>
2.1 <i>¡No se vale! Ya no estás jugando: La diversas formas de conceptualizar el juego-----</i>	30
2.2 <i>Para todo hay tiempos... se acabó el tiempo de jugar-----</i>	36
2.3 <i>El juego es cosa seria: Un recorrido cronológico por los diferentes autores y estudios sobre el juego-----</i>	45
2.4 <i>¿Y desde aquí cómo se ve? Reflexión sobre las diferentes aproximaciones al estudio del juego-----</i>	48
➤ <b>Capítulo 3: ¿Estás dentro o fuera del juego? Referentes metodológicos que guían la investigación-----</b>	<b>52</b>
3.1 <i>La importancia de narrar. Justificación metodológica de la aproximación etnográfica en el estudio del juego y la escuela-----</i>	57
3.2 <i>La cotidianidad de la escuela me atrapó: La vida escolar como punto de partida en mi investigación-----</i>	60
3.3 <i>El mundo camina si dos se miran y se reconocen: Implicación y reflexividad en los estudios etnográficos-----</i>	63
3.4 <i>La investigación no se hace sobre la población, sino con y a partir de ella-----</i>	65
3.5 <i>Estoy dentro del juego: Propósitos, objetivos, contexto, población, situaciones y recursos, etapas y estrategia de análisis-----</i>	68
➤ <b>Capítulo 4: ¡Dejen de jugar y pónganse a trabajar! -----</b>	<b>81</b>
4.1 <i>No soy de aquí ni soy de allá: La entrada al campo-----</i>	84
• El docente se siente observado, yo me siento observada-----	84
• ¿Qué haces en la escuela? -----	96
• “Desde aquí podemos ver todo sin meternos en problemas” -----	107
4.2 <i>“El Juego es eso que saben hacer todos, pero que les sale mejor a los niños” -----</i>	113
• <i>¡El piso es lava! 3... 2... 1. Los juegos en el patio, el territorio-espacio que se transforma en escenario de juego, un mundo dentro del mundo, mapas, tableros y rayuela-----</i>	115
• “No se vale, hiciste trampa”. Regularidades que se convierten en reglas, someterse voluntariamente a la regla-----	127
• “¡Nos comimos a la maestra! Ficción -----	129

•	<i>Ahora sí podemos hacer lo que queremos... ¡somos libres!</i> La libertad y el placer en el juego -----	133
•	<i>Juguemos a otra cosa, esto ya me aburrió.</i> Diversión, entretenimiento y recreación como atributo del juego-----	137
•	<i>¡Sólo para genios!</i> Desafío como detonante del juego-----	140
•	<i>¡Mañana es viernes, viernes de juguete!</i> Los objetos en el juego-----	147
4.3	<i>Lo que más me gusta de la escuela es... ver a mis amigos. ¿Cómo es jugar en la escuela?</i> -----	153
•	<i>Un viaje en el tiempo.</i> La escuela, los alumnos y los maestros de ayer y hoy-----	155
•	<i>Aquí se viene a trabajar y no a jugar.</i> Lo oposición entre jugar y estudiar -----	156
•	<i>¿Y si jugamos a que tú eres mi mamá?</i> Situaciones de juego en la que los niños hablan de las ausencias y los vacíos -----	158
•	<i>Nos vemos en la guarida:</i> El juego como refugio, como lugar seguro -----	163
•	<i>Juntos mataremos a Momo:</i> La amenaza y los miedos-----	169
4.4	<i>No exageres, sólo estamos jugando. ¿Cómo integran al otro al jugar?</i> --	170
•	<i>“Con los adultos no es lo mismo, ¿o sí?”</i> Los niños juegan con los maestros, sin los maestros y a pesar de los maestros-----	172
•	<i>El cofre de los deseos.</i> Jugar es una forma de expresar mi deseo -----	176
4.5	<i>¿Nos echamos la revancha? ¿Cómo se piensan a partir de jugar en la escuela?</i> -----	179
•	<i>No correr, no gritar, no empujar, no jugar en el salón.</i> Las reglas en el aula y las reglas al jugar-----	183
•	<i>¿Quién es más pro?</i> Competencia como forma de pensarme en relación con el otro-----	187
4.6	<i>Un dos tres por mí y por todos mis amigos.</i> Vínculo con los otros-----	189
•	<i>¿Qué te trajeron los Reyes?</i> Jugamos y compartimos significados -----	192
•	<i>El club.</i> Somos una comunidad-----	195
➤	<b>Fue divertido jugar contigo, nos vemos pronto.</b> Reflexiones finales -	200
➤	<b>Referencias</b> -----	215

## Introducción

La actividad de juego ha sido ampliamente estudiada desde muchas aproximaciones, dejando en claro que el concepto mismo de juego tiende a exceder los márgenes disciplinares y nos invita a explorar nuevas rutas para conocerlo en diferentes escenarios, como puede ser la escuela. Este trabajo tiene una doble finalidad. Por una parte, dar cuenta de la construcción de este objeto de estudio, jugar, y su manifestación en la escuela. Por otra parte, es inevitable que en ese proceso también retome las transformaciones propias del investigador, mis transformaciones, al confrontar mis saberes de otras disciplinas distintas a la pedagogía, al incursionar en los métodos cualitativos y al estar en campo con una mirada orientada a la comprensión y no de explicación causal unívoca y categórica.

Para conocer la experiencia de jugar en la escuela recurrí a una mirada fenomenológica en la que se recupera, mediante recursos etnográficos, las experiencias de varios niños. En el transcurso de la investigación reflexioné sobre la construcción misma de la pregunta de investigación desde los enfoques fenomenológicos y etnográficos y cómo éstos transformaban mi práctica como maestra e investigadora.

Para lograr dar cuenta de la experiencia de jugar en la escuela y de los procesos de formación y transformación en investigación se plantea una estructura general narrativa y se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo 1 “Una dosis de fantasía para no morir de realidad” me he enfocado en describir algunos episodios cruciales en mi vida que considero han sido fundantes de mi mirada y de las preguntas que guían el presente trabajo. Reconocer mi implicación me resulta crucial para comprender mejor mi objeto de estudio, así como las elecciones metodológicas y las dificultades presentadas en el campo, y, a su vez, esto es básico para la construcción de conocimiento. El Capítulo 2 “¿A qué vamos a jugar?” planteo una serie de referentes teóricos sobre jugar, reflexiono sobre las diferentes aproximaciones para el estudio del juego y recupero algunas experiencias de los maestros y niños sobre el juego. En el capítulo 3 “¿Estás dentro o fuera del juego?” planteo una serie de reflexiones metodológicas que me permitieron la aproximación



y entrada al campo, así como el registro, el análisis y presentación de los datos. En el capítulo 4 “¡Dejen de jugar y pónganse a trabajar!” presentaré las categorías y ejes de reflexión que fueron construyéndose a partir del diálogo con los niños y en el ir compartiendo actividades y espacios dentro de la escuela. Por último, doy cierre con el apartado “Fue divertido jugar contigo, nos vemos pronto” en el cual sintetizo una serie de reflexiones finales y planteo nuevos caminos por andar.

## Capítulo 1



### **Una dosis de fantasía para no morir de realidad**

La implicación en la construcción de un objeto de estudio

## Capítulo 1: Una dosis de fantasía para no morir de realidad

La implicación en la construcción de un objeto de estudio

### 1.1 La Chiva loca

- Familia, infancia y el juego: Las relaciones con mis hermanos a partir del juego han sido sustanciales en mi vida, con ellos aprendí a pensar en Nosotros, no solo en mí. Este “Nosotros” puede expresarse muy bien en la dinámica de interacción que nace en la actividad lúdica al establecer, imponer o construir las reglas de participación, la dinámica a seguir, quiénes y por qué participan, cómo se distribuyen los roles, etcétera.

### 1.2 ¡Bájate de allí que te vas a caer!

- La casa de los abuelos como campo de juego: El juego era el camino para llegar más allá de donde se estaba, y respondía a la pregunta ¿cómo lograrlo?; el juego ponía en evidencia la viabilidad de una idea, de un plan o de un proyecto.

### 1.3 Si fueras niño, serías normal

- En este solo episodio de mi infancia y mi primer año de escuela recuerdo estas muchas sensaciones en las que los adultos de mi alrededor me miraban con la intención de contenerme; en donde la vida me ofrecía muchas oportunidades de disfrute, pero siempre mediadas por deberes, por responsabilidades expresadas en los ojos de mis adultos circundantes

### 1.4 Bájate de tu nube

- La escuela me comenzó a restringir la movilidad física, pues había normas de seguridad muy claras para el uso de los espacios. Aunque mi cuerpo no se movía, recuerdo que mis ideas eran muchas. Mi cabeza estaba llena de movimiento

## **Parte 1: Una dosis de fantasía para no morir de realidad**

La elección de un método de investigación y la construcción de un objeto de estudio en la investigación educativa no se sustentan exclusivamente en la adecuación a un propósito o en los estudios empíricos o únicamente en la solidez de los referentes teóricos. También existen otros aspectos que orienta la elección y que tiene peculiar relevancia en el transcurso de la investigación, las realidades personales del investigador.

Que el conocimiento no es un acto puramente cognitivo es un principio que con frecuencia aprobamos en la investigación educativa. Desde la fenomenología, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos.

Conocer el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo. La fenomenología denomina principio de “intencionalidad” a esta conexión inseparable con el mundo. (Van Manen, 2003).

El producto de una investigación tiene la finalidad de dar cuenta del proceso de construcción de cierto conocimiento; no obstante, poco se habla del cómo realmente se construyó ese saber. Me refiero como “realmente” a esas reflexiones, encontronazos, confrontaciones, crisis, etc., que el propio investigador atraviesa en el proceso mismo de tratar de comprender un fenómeno.

Este trabajo tiene una doble finalidad. Por una parte, dar cuenta de la construcción de este objeto de estudio, el juego, y su presencia en la escuela. Por otra parte, es inevitable que en ese proceso también retomé las transformaciones propias del investigador, mis transformaciones, al confrontar mis saberes de otras disciplinas distintas a la pedagogía, al incursionar en los métodos cualitativos y al estar en campo con una mirada orientada a la comprensión y no de explicación causal unívoca y categórica. Para ser congruentes con el doble propósito antes enunciado comenzaré por el principio: mi implicación en el tema y cómo llegué a plantearme

las inquietudes sobre cómo se vive el juego en las escuelas, cómo se relacionan en el jugar y qué es para los niños jugar.

Es más común encontrar ampliamente explicados los estudios empíricos y las teorías que dan causa a la investigación como si fuera el único medio de construcción de saberes, de formulación de preguntas válidas. Sabemos que, además de estos factores que orientan nuestra mirada en la investigación, las realidades personales llegan incluso a tener un peso mayor, tanto para elegir y dirigir la investigación como para el investigador, y que muchas veces son negados o silenciados en aras de mostrar profesionalismo y objetividad.

Reconocer mi implicación en la presente investigación me resulta crucial para comprender mejor mi objeto de estudio, así como las elecciones metodológicas y las dificultades presentadas en el campo, y, a su vez, esto es básico para la construcción de conocimiento. Si la explicación es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales estableciendo conexiones constantes entre sus elementos, la comprensión sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas desde las interacciones que les confieren sentido (Bolívar, 2002).

Por tanto, comenzaré hablando de mí, sobre algunos episodios cruciales en mi vida (recuerdos de mi infancia, mi transitar por la escuela y mi ejercicio profesional) que considero han sido fundantes de mi mirada y de las preguntas que guían el presente trabajo de investigación.

La expresión con la que puedo titular gran parte de mi historia de vida la tomo prestada de Ray Bradbury: “Hay que inyectarse cada día de fantasía para no morir de realidad”. Al leerla por primera vez, hace unos 9 años aproximadamente, hizo eco en mi cabeza y la dejé habitar allí; poco a poco me di cuenta de que esta idea fue ordenando coherentemente una trama en mis recuerdos de la infancia y en gran parte de mi vida adulta.

## 1.1 Llegó la Chiva Loca

Soy Silvia Chávez Venegas, nací un 18 de marzo de 1985 en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Mi padre es comerciante de productos de abarrotes y mi madre, además de cuidarnos en casa, se dedicó por mucho tiempo a trabajar en cocinas de restaurantes, mercados y fondas. Mis padres comenzaron a tener hijos a los 19 años y no pararon hasta que mi madre tenía 37 años y mi padre 40. Siempre me sorprende, y a la vez me abruma, pensar que cuando mis padres estaban en la edad de los veintes ya tenían cuatro hijos.

Aunque ellos recuerdan esos episodios de su vida como momentos difíciles para la familia, yo tengo recuerdos muy lúcidos de nuestras interacciones y de mis emociones siempre desbordantes en alegría, enojo y miedo, pero sobre todo tengo presente la sensación de diversión constante. Creo que es esperado que las narrativas sean distintas desde la voz que la cuenta, pues el tejido va siendo distinto y va entrelazando cachitos diferentes de las mismas experiencias compartidas. En este sentido, y de acuerdo con Bolívar (2002):

*“Un relato es una historia, y las historias hablan de cosas que han ocurrido o están ocurriendo, pero que principalmente nos están ocurriendo dentro de una secuencia de eventos, lo que significa que los sucesos registrados se convierten en experiencia dentro de un período de tiempo”.*

Así es que al contar y compartir estas historias con mis hermanos y mis padres fui construyendo la experiencia de mi infancia y niñez.

Siguiendo con mi historia, soy la menor de las mujeres y la tercera en la cadena de cinco hijos. Mi familia solía decir que yo era el sándwich por estar a la mitad de la camada de hijos. Retomo mi lugar en la familia ya que creo que parte de nuestra historia inicia previa al nacimiento, ya que la anticipación de la llegada de un nuevo miembro de la familia genera una serie de ajustes, de ideas y expectativas que van tejiendo una trama social particular. Así que cuando yo llegué a la familia ya había

un lugar asignado para mí (la tercera), dos compañeros y cómplices (mis hermanos), unos padres sorprendidos por mi llegada, unos abuelos cariñosos, muchos tíos jóvenes y una serie de roles que se esperaba dieran cause a mi vida.

Pero las expectativas hacia mí, la segunda niña en la familia, no fueron cubiertas y rápidamente me desmarqué de las ideas de “las niñas son más tranquilas” para mostrar mi gusto por la movilidad y por la aventura. Este ímpetu que constantemente mostré por trepar árboles, jugar con tierra, experimentar y tener caídas fabulosas me hizo acreedora de un apodo inventado por mi querido tío Arturo que me ha acompañado toda mi vida: “la Chiva Loca”.

Entre los hermanos tenemos diferencias de edades muy variadas; mi hermana Cristy es dos años mayor que yo y mi hermano Beto, uno; yo soy cuatro años mayor que Chava y doce mayor que Juan Carlos. Esta diferencia de edades hacía que nuestra casa siempre estuviera en movimiento, ya que los momentos de diversión eran muy variados. Los roles que asumíamos entre nosotros eran algo peculiar, cada uno era líder creativo para diferentes tipos de entretenimientos. En mi primera infancia, mi hermana Cristy se caracterizaba por ser buena haciendo tramas de juegos de roles con nuestras muñequitas de papel (creo que es ella con la única con la que disfruté jugar muñecas) o con casitas hechas con cobijas. Ella era la mayor y siempre procuró cuidarnos de una u otra forma; ella fue y es mi mejor consejera y la voz de mi conciencia.

Por su parte, mi hermano Beto era genial jugando con los cochecitos, las figuras de acción (en especial las tortugas ninja que hablaban al apretar un botón y los caballeros del Zodíaco con sus armaduras montables y desmontables) y juegos con pelota (futbol, quemados, atrapadas, futbeis, etcétera); éramos más cercanos en edad y lo sentía como mi par y mi cómplice. Estrechamos vínculos jugando, peleando y resolviendo mientras jugábamos.

Chava era para nosotros, los hermanos mayores, “el bebé Chucky”, ya que se sumaba a nuestros juegos, aunque aún no había aprendido a medir los riesgos, lo cual hacía que tomara el rol del juego con mucha pasión y llegara a consecuencias serias (golpes, cortadas, caídas, etcétera). Jugar con “el bebé Chucky” era meterle una dosis de emoción y riesgo a los juegos. Si le decíamos “*tú tienes que atropellarnos con tu carrito de pedales*”, él literal lo hacía: pedaleaba con toda su fuerza de niño de preescolar, nos alcanzaba y no paraba hasta pasarnos las llantas duras y rasposas de su bocho de pedales por encima.

Por mi parte, yo tenía otro rol que, a voz de mis hermanos, era el de organizar el “desmadre” y salir siempre bien librada y sin regaños. Yo solía tener las ideas de juegos más extremos, lograba convencer a mis hermanos de hacer alguna locura (aventarnos por las escaleras montados en una tabla, trepar a lo más alto de un árbol, construir un robot de chatarra, hacer un columpio en lugares no muy seguros, correr por la azotea, etcétera) y después, cuando las cosas se salían de control, tomaba un rol “mandón” y “controlador” y amenazaba con acusarlos con mi mamá si no dejaban de “echar relajo”. Muchas veces los acusé.

Pasó el tiempo y sorpresivamente llegó a la familia Juan Carlos. La mayoría estábamos en la secundaria cuando mi madre llegó con “el bebé”. Nuestra interacción con Juan Carlos fue más centrada en cuidarlo (darle sus mamilas, cuidarlo mientras se bañaba en su tina, llevarlo al kínder y hacer tareas) y de vez en vez hacerlo objeto de nuestros juegos y risas (pintarle bigotes de Hitler, hacerlo decir palabras chistosas o esconderle sus juguetes en su gorrito); fue como jugar un juego de roles, pero con responsabilidades y consecuencias más serias, como el bienestar de mi hermanito.

Aun cuando cada uno tuviera formas tan distintas de entretenerse, siempre encontrábamos la manera de jugar todos juntos, y allí era donde iniciaban “los problemas”. Cuando los tres más grandes nos sincronizábamos en ideas, éramos capaces de construir una avalancha de “travesuras” en la que uno iniciaba con una



idea y el otro la mejoraba haciéndola más divertida; luego, la pasaba al siguiente hermano, quien la superaba en diversión y en riesgo. La avalancha seguía hasta que alguien lloraba o nos regañaban por el desorden que armábamos. Si bien formaba parte del clan de “los Chávez”, conformado por cinco niños inquietos y ocurrentes, he de reconocer que yo me llevaba con frecuencia las menciones especiales o encabezaba muchas de esas ocurrencias que derivaban en castigos o regaños.

Gran parte de los recuerdos de mi vida en la primera infancia están mediados por episodios de juegos con mis hermanos y con mis primos. Creo que el juego y la fantasía siempre acompañó mi vida, y en muchos momentos difíciles me salvó (a la fecha lo sigue haciendo).

Al recordar ciertos episodios con mi familia y al dialogar éstos con mis hermanos, me doy cuenta de ciertas pautas de relación que siempre estuvieron allí guiando la convivencia y que ahora, que ya son tan comunes en nuestra vida adulta, las había dejado de ver. Reflexiono a través del tiempo y me percató de que yo era más afín a los juegos de mi hermano Beto; sus juegos eran de movimiento y acción, había emociones intensas, había competencia. Ahora de adultos, seguimos siendo afines y cómplices en las aventuras de ser padres y, además, ambos hemos elegido el trabajo con los niños a través de la docencia.

Por otra parte, mis espacios de resguardo y seguridad siempre fueron encontrados o contruidos con Cristy durante nuestras tardes de juego. Siempre he admirado la forma tan práctica con la que ella resolvía problemas; pareciera que aun de adulta tiene esa capacidad de ficción que le permite ignorar las expectativas de los otros para poder tomar la decisión desde ella, desde el escenario que se ha construido.

Por su parte, Chava me brindó la experiencia de ser la hermana mayor que tenía que pensar en el otro, en el chiquito que no sabe regularse y que depende de mí;

me mostró la idea de “ya nos estamos pasando”, la idea del límite. Ahora, ya mayor, noto que Chava sigue siendo ese niño atrabancado que no sabe cuándo parar, pero ahora tiene más recursos que lo han llevado a ponerse metas altas y lograrlas. Aún sigue siendo el que me hace recordar la norma, la regla, el “hasta aquí podemos llegar”, pero ahora me lo muestra con su hacer y con su voz siempre franca.

Por último, Juan Carlos fue una de nuestras primeras responsabilidades grandes que entremezclábamos con juegos para hacerla más llevadera y poder asumir nuestros papeles de hermanos mayores, éramos su ejemplo. Aun a la fecha tengo muy presente su mirada siempre tierna y de constante asombro ante las cosas que hacíamos como hermanos mayores.

Estas relaciones con mis hermanos a partir del juego han sido sustanciales en mi vida, con ellos aprendí a pensar en Nosotros, no solo en mí. Este “Nosotros” puede expresarse muy bien en la dinámica de interacción que nace en la actividad lúdica al establecer, imponer o construir las reglas de participación, la dinámica a seguir, quiénes y por qué participan, cómo se distribuyen los roles, etcétera.

Esta construcción estuvo influenciada por los terrenos de juego a los que tuvimos acceso y los que fuimos creando por la constante ficción en nuestra cotidianidad, por la presencia de la regla del juego que acatábamos como ley, por la capacidad de llenar vacíos con el juego y por el uso del juego como arma para enfrentar nuestros más profundos miedos.

## **1.2 ¡Bájate de allí que te vas a caer!**

En casa de los abuelos maternos pasábamos gran parte de las tardes y algunos fines de semana, esa casa fue el terreno de juego más fabuloso que puedo recordar haber tenido. El frente de la casa tenía amplias banquetas en las que jugábamos fútbol, “las trais” y encantados. Dos grandes fresnos marcaban el final de la banqueta y levantaban el piso haciendo excelentes rampas para los carritos. El

abuelo tenía encadenados a los árboles su fabuloso “motocarro”, que era una mezcla de casa rodante con una moto que la transportaba. El piso siempre estaba lleno de hojas secas de los árboles, que en más de una ocasión sirvieron para hacer fogatas.

Dentro de la casa había otros escenarios igualmente atractivos. Por una parte, estaba el interior de la casa, donde la vida adulta transcurría entre las charlas de la sala, los juegos de mesa, la televisión con películas en blanco y negro, la cocina con algo hirviendo siempre en la lumbre, las habitaciones donde leía mi abuelo sus libros vaqueros, entre otros rincones más. Sobre estos escenarios adultos estaban siempre mezcladas las escenas de los nietos, quienes entre las actividades adultas hacían sus juegos. Yo, en particular, disfrutaba meterme en el hueco que quedaba entre los dos sillones; era una cueva oscura desde donde podía ver sin ser vista.

Más al fondo de la casa, alejado de todo el ajetreo de los tíos y abuelos, estaba el corral, el solo hecho de decir la palabra me hincha el corazón de inspiración y ganas de moverme. No era sólo el patio de la casa, era “El Corral” del abuelo Andrés. Para mi abuela y algunos tíos, el corral era la bodega de tilichero del abuelo, pues en lo extenso del terreno estaban distribuidos por diversos rincones y tejabanos puños de chatarra (maderas, fierros, muebles, objetos de cocina, ladrillos, llantas, piezas de coche, etcétera), pero para mis hermanos y para mí era toda una jungla que nunca terminaríamos de explorar.

Al fondo del corral habitaba un enorme árbol: “El Guayabo”. Todas las tardes me trepaba a sus ramas, cortaba guayabas y buscaba gusanos quemadores para ver sus cuerpos peludos. Por todo el corral había rincones que inspiraban aventuras. El abuelo había construido algunas habitaciones extras muy separadas de la casa, pero cuando no estaban habitadas adquirían un aspecto tenebroso. También tenía algunos tejabanos de lámina y teja donde guardaba tiliches y que servían de casa para gatos huraños que nunca se dejaban acariciar y sólo te miraban desde la oscuridad.

Toda su casa invitaba al juego, a la ficción, a la aventura. Tan solo ir al baño era toda una travesía, pues teníamos que atravesar un primer patio, entrar a una habitación saturada de fierros y herramientas, salir a otro patio y subir unas escaleritas para llegar a una construcción de adobe con hoyos por todos lados. Yo siempre pedía a mi hermana que me acompañara, en especial durante la noche. Mis hermanos y yo jugamos de todo en esa casa y cuando los primos llegaban, la diversión se multiplicaba y el potencial de riesgo incrementaba (según decían los tíos).

Tengo un sinfín de recuerdos en esa casa, y en casi todos estoy jugando. Así que referiré sólo algunos de los recuerdos que tuvieron un impacto en mí y que aún la familia los cuenta como parte de nuestra historia.

Siempre estaba trepada en algún árbol, me gustaba imaginarme que tenía una casa en lo alto de la copa; me gustaba mirar sin ser mirada, imaginar que “acá arriba”, en la copa del árbol, existía otro mundo. Pienso que al jugar en ese árbol era como recortar un espacio en el mapa del mundo y meterme en él. *El espacio ordinario desaparecía y sobre su sombra se superponía el lugar de la ficción lúdica: No había juego sin campo de juego, y ese árbol fue un excelente campo de juego. Después de un rato de jugar llegaba el momento de regresar al mundo, de ir a comer o de atender mis deberes de la escuela; la aventura terminaba con el regreso al suelo. Se dice que no hay aventura completa y verdadera sin la vuelta a la patria, el regreso al mundo pues la aventura es siempre un viaje de ida y vuelta (Sheines, G. 1984).*

También nos gustaba jugar a molestar a mi tío Arturo: lo asustábamos, le arrojábamos algún juguete o nos escondíamos de él. Cuando se cansaba de que hiciéramos ruido por la casa o de que le “diéramos lata”, nos decía en tono amenazante: “sígale y los voy a amarrar del Guayabo”, pero para nosotros esta amenaza era parte de juego. Nuestro objetivo era hacer enojar al tío y salir bien librados. En la persecución de este objetivo había aliados y contras, oportunidades

que convenía aprovechar, golpes desafortunados y situaciones inesperadas que debían neutralizarse o compensarse con ingenio, habilidad y rapidez.

En una ocasión, yo empecé a molestar al tío para dar inicio al juego, pero ese día lo cansé muy rápido, así que me lanzó su amenaza: “síguele y te amarro al Guayabo”. Yo seguí con el juego y el tío se fue a su cuarto, pero al poco rato volvió con una cuerda, me persiguió y me amarró al Guayabo. Yo recuerdo que me reía a carcajadas mientras fingía gritos de auxilio y mis hermanos intentaban ayudarme. La escena terminó con la Chiva Loca colgada del Guayabo y prometiendo que ya se estaría en paz.

Éste era nuestro juego de algunos fines de semana en casa de la abuela. Repetíamos la rutina de molestar al tío hasta recibir la amenaza, seguir molestándolo hasta que comenzara a decirnos apodosos o hacer burlas de nuestras orejas, nuestras patas chuecas u otra característica física y, por último, nos perseguía. Pareciera que el incentivo de este juego era su perfeccionamiento, ir descubriendo nuevas posibilidades, nuevas maneras de avanzar sobre el terreno de juego. Se puede decir que nuestro juego era la búsqueda del método, la construcción grupal o individual de una forma posible de llegar a lo que buscábamos. Nosotros jugábamos entre el punto de partida y el punto de llegada. El juego era el camino para llegar más allá de donde se estaba, y respondía a la pregunta ¿cómo lograrlo?; el juego ponía en evidencia la viabilidad de una idea, de un plan o de un proyecto.

Otro episodio relevante lo encuentro en las memorables peleas con mis hermanos. En algunas tardes, mientras mis padres trabajaban, nosotros nos quedábamos en casa de la abuela o en nuestra casa. Eran sólo dos horas las que pasábamos sin supervisión directa de un adulto y esas dos horas nos bastaban para transformar la casa en todo tipo de escenarios de juego. A veces iniciaba Cristy con la propuesta, otras veces Beto y otras yo; pero casi siempre nos gustaba jugar a construir guaridas o casas para después visitarnos y comparar nuestras creaciones. Teníamos claras las reglas del juego aún sin haberlas explicitado, pues jugar es fundar un orden y, una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él. Para nosotros ese

orden lo daba la consigna de “la mejor guarida gana”, así que, entre más elementos sorprendentes, mejor; entre más cómoda, mejor; y entre más grande, mejor.

Cuando alguno de nosotros rompía las reglas implícitas —como la de no tomar los objetos de otra guarida, no copiar el diseño o no meterse sin invitación— comenzaban los pleitos. Era algo que tomábamos muy en serio pues el juego no se produce, ni siquiera arranca, si los jugadores no se comprometen tácitamente a respetar sus reglas. Llegamos a pelear a golpes hasta terminar agotados de patearnos, de darnos puñetazos y de llorar, y al poco tiempo del pleito volvíamos a jugar, pero ahora con las reglas más afianzadas.

Es curioso que al recordar esos momentos de mis ayeres no coincido con la forma en la que mis padres y tíos los narran; ellos me refieren como una niña inquieta que siempre estaba buscando en que locura meterse o de qué manera sacarle “canas verdes” a mi madre. Yo recuerdo que de niña no pensaba en cómo “estar moliendo” a mis padres o a los adultos de mi alrededor, yo sólo recuerdo sentir un impulso derivado de una idea que sin tardar mucho se convertía en acción.

Por ejemplo, un día miraba un árbol muy grande, tan grande que mis ojos no podían encontrar su fin; me paré frente a él y pensé: “estaría bien subir y ver qué tan grande es”, y en un instante ya estaba arriba, en lo más alto, disfrutando de la vista. Mi madre, al verme arriba, se asustó y corrió gritándome que me bajara. En ese momento comencé a sentir miedo, pero no por lo alto del árbol, sino por la reacción de mi madre. Sus gritos eran fuertes y gruesos, así que no entendí lo que decían, además de que realmente pocas veces la escuchaba. Miré la cara de mi madre para saber qué pretendía decirme y en su cara vi algo que indicaba que lo que había hecho estaba mal. Bajé, con miedo a la reacción de mi madre, y recibí un regaño fuerte cargado de expresiones como “esta niña y sus ocurrencias, me va a sacar canas verdes, es una chiva loca, imagínate si se cae...”.

Gran parte de mi memoria de esos ayeres tiene expresiones de ese tipo por haber trepado un árbol, por intentar transformar mi azotea en una gran piscina, por usar

las escaleras del patio como tobogán, por construir una casa del árbol, por inventar un robot con la chatarra del abuelo, por hacer una guarida con los muebles del comedor, por patinar con agua y jabón sobre los pasillos de mi casa, por inventar una manera de hacer fogatas dentro de mi habitación, por construir laberintos con hilos en mi cuarto, por convertir mi clóset en una oficina secreta, por construir historietas de aventuras, por dormir contándome historias a mí misma, por hablar con las plantas, animales y amigos imaginarios...Tengo gratos recuerdos de mi niñez, me gustaba estar acompañada de otros niños y, principalmente, de mis hermanos, pero también me entretenía mucho estando sola con mis ocurrencias.

### **1.3 Si fueras niño, serías normal**

Los tíos y las tías solían decir a mi mamá que se me “bajaría la pila” al ingresar a la escuela. Yo no entendía a que se referían, pues no sentía que fuera una niña traviesa o inquieta. Algunos tíos decían que quizá algo le había sucedido a mi madre durante su embarazo y que yo “iba que volaba” para ser niño, pero que al final “con tanta sobadera” que le dio mi abuela huesera y partera a mi madre, pues me había tumbado “el pilín”, y por ese motivo había salido niña con energía de niño.

Escuché con mucha frecuencia ese comentario, tan frecuente que yo misma empecé a reclamarle a mi abuela por qué me había tirado “el pilín”; no entendía por qué me regañaban por ser inquieta, y más por ser una niña inquieta. Mi abuela reía con fuerza y decía: “que ocurrencias las tuyas, está bien, venga para ponerle su pilín”. Yo lo tomaba a juego y corría negándome a que mi abuela me pusiera “pilín”, le decía: “sí quiero ser niña”.

Dentro de mí sentía algo de culpa por no ser la niña que mis padres esperaban, pues veía que a mi hermana mayor la consentían con lindos apodosos cariñosos como “muñeca, güerita, princesa, muñe, chula...”, ya que ella era más tranquila, siempre estaba peinada, usaba vestidos, y sus zapatos estaban limpios al igual que su cara y manos. Por otra parte, estaba yo: la flaca y la “prieta”, inquieta, preguntona y

gritona, amante del futbol, las canicas, las atrapadas y todo aquel tipo de juego que pusiera un reto a mi cuerpo. Eso era yo para los tíos.

Por fin llegó el día en que me llevarían a la escuela por primera vez. Empezamos mal, pues mi mamá me puso mi uniforme que, para variar, era un vestido blanco con holanes en los hombros (los odiaba porque con el vestido me raspaba las rodillas, se me veían los “chones” al trepar el árbol y se atoraban sus holanes en todos lados), pero mejoró cuando me dio una lonchera rosa que ella misma había tejido para mí y adentro le había puesto una manzana y un yogurt. Entré a la escuela con un poco de nervios, pero al ver el gran patio, los juegos hechos de llantas de tractor y el arenero se me fue el miedo. Caminé un poco por la escuela y vi a un perro amarrado en un árbol; era un perro café con cara chata, era el perro de la conserje que cuidaba la escuela. Encontré muchos rincones interesantes y los exploré todos en las primeras semanas de clase.

En casa de la abuela, mis tíos preguntaban si ya se me había bajado “la loquera” ahora que ya estaba en la escuela. Mi madre decía que sí y se ponía orgullosa, o al menos eso leía en su cara y en su forma de hablar. Pero, por otra parte, sentía que a veces no me quedaba tiempo para jugar, pues me mandaban de regreso de la escuela con unos libros grandes para conocer las letras.

Hubo un día en que me quedé toda la tarde sentada con mi libro *Juguemos a leer* y no pude interpretar lo que allí decía; veía rayas, líneas y puntos en tinta roja y negra, unos lindos dibujos de osos, patos, etcétera. Tomaba el libro y lo ponía en mi cara, pegaba la cabeza y no entendía nada. Mis hermanos jugaban en la banqueta y yo seguía sentada en mi silla de tareas intentando leer. Mi madre se apiadó de mí y me sacó mi silla a la cochera para que me diera el aire, aunque sea. Ese día terminé llorando mientras el sol se ponía y mis hermanos y vecinos se metían a sus casas. Mi mamá me dijo: “¿por qué lloras?”, y yo contesté: “me urge aprender a leer para poder salir a jugar”.



Mi mamá me abrazó y cerró mi libro, sacó mi triciclo rojo y me dijo: “anda, ve a darte unas vueltas, ya luego aprenderás”. Yo solté el libro, me subí a mi triciclo Apache color rojo y pedaleé tan fuerte que pronto llegué a la esquina de la calle, di vuelta, seguí pedaleando hasta que llegué a la otra esquina y así seguí hasta que la noche llegó y mi mamá me llamó para cenar. En este solo episodio de mi infancia y mi primer año de escuela recuerdo estas muchas sensaciones en las que los adultos de mi alrededor me miraban con la intención de contenerme; en donde la vida me ofrecía muchas oportunidades de disfrute, pero siempre mediadas por deberes, por responsabilidades expresadas en los ojos de mis adultos circundantes.

#### **1.4 Bájate de tu nube**

Mi ingreso a la educación formal representa otro gran episodio en mi vida, ya que ha sido constantemente un escenario al cual regreso cuando trabajo en las escuelas. Los recuerdos de mi niñez y de mi vida escolar se hacen presentes cuando trato de comprender alguna interacción entre los niños, cuando veo algún conflicto de comunicación entre alumnos y maestros o cuando estoy teniendo problemas para identificar mi dificultad en el abordaje de alguna situación. He de reconocer que en esa cotidianidad escolar suelo tener más afinidad con los alumnos que son etiquetados por los maestros como los más latosos. Quizá esos alumnos me evoquen un poco de mi historia, quizá esa parte de mi historia me haga más hábil para comprender sus intenciones y su lógica lúdica. No lo sé con claridad, pero lo cierto es que mi transitar por la escuela como alumna es un referente que con frecuencia recupero y reelaboro a la luz de las nuevas realidades en la vida escolar.

Este interés por volver a las experiencias significativas que encuentro en la vida cotidiana no es un rechazo de la ciencia, es para mí un método que me permite tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia “normal”.

*“La actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, y parece que los relatos y el*

*modo narrativo es una forma, al menos tan válida como paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza” (Bolívar, 2002).*

Esto lo veo todos los días con mis compañeros maestros que disfrutan contar sus experiencias como docentes con un estilo narrativo que permite al que lo escucha y a él mismo ir entretejiendo los hilos de historias sueltas de su aula para darle un sentido, para construir de la anécdota una experiencia formativa entre docentes. Bruner enunciaba que “el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (en Bolívar 2002), por lo que trataré de identificar mis vicisitudes en esta parte de mi historia.

Mi ingreso al preescolar estuvo cargado de la expectativa de los adultos. La que más pesaba en mí era la idea que tenían mis familiares y que expresaban con la frase “cuando entre a la escuela, se le quitará lo inquieta”. Yo no terminaba de entender a qué se referían cuando me decían que era “inquieta” o que “tenía mucha energía”, pero sentía que su expresión se refería a algo que no andaba bien en mí.

Aun con todo el alboroto de los adultos de mi entorno, me gustaba la idea de ir a la escuela. Mis hermanos mayores ya asistían a ella, así que estaría más cerca de ellos, pues su escuela primaria estaba a un ladito de la mía y tenía una rejita por donde podíamos vernos a la hora del recreo. De ese paso por preescolar puedo recordar el aula con mesitas redondas en la que nos acomodaban a cuatro o cinco niños, el rincón de los juguetes, el patio de juegos, los actos cívicos, las rutinas de nuestro salón y los conflictos con mis compañeritos.

Tengo muy presente el primer día de clases. Nos recibieron con honores a la bandera; no sabía qué era eso, pero las maestras y los niños se comportaban como si algo muy importante estuviera por acontecer. Nos formaron y nos pidieron estar calladitos y escuchar las indicaciones. En ese momento entraron formados unos jóvenes con traje militar que cargaban unos tambores y unas trompetas; los presentaron como “la banda de guerra” y comenzaron a tocar con redobles los

tambores. Las trompetas sonaban fuertemente y toda la escuela tenía una actitud solemne.

Recuerdo haber pensado que aquellos peculiares muchachos eran realmente militares, pues usaban un uniforme muy elegante y su forma de marchar era tan rígida. En un momento pensé: “¿esto es la escuela?!”; sentí mucho miedo, mi corazón latía tan fuerte que me dolía el pecho, se me llenaron los ojos de lágrimas y sentí ganas de salir corriendo. Traté de concentrarme en mi mano en posición de saludo a la bandera mientras miraba el portón de salida. Por fin la banda de guerra se detuvo y mi corazón se calmó. En ese momento pensé que quizá la escuela sí me cambiaría, tal como habían dicho mis tíos que iba a pasar.

Eran tantas emociones tan intensas, eran muchas reglas y normas, eran muchas situaciones nuevas que no terminaba por entender. Transcurrió el primer día de escuela con más actividades y normas. Así pasaron varios días y pronto entendí que, aunque mis hermanos estaban a lado de mi escuela, no estaban allí conmigo; mis compañeros de juego y mis cómplices los tenía que encontrar en los niños que estaban sentados en mi mesa.

Recuerdo a un compañero en especial que le gustaba acostarse sobre la mesa de trabajo y nos tiraba los libros, la maestra lo regañaba y lo sentaba en la silla, pero cuando la ella se iba a otra mesita, éste volvía a acostarse sin importarle que ahí estuvieran nuestros materiales. Me resultaba irritante ese niño, no entendía su comportamiento y cuando intentaba platicar o jugar con él nunca podíamos llegar a un acuerdo; siempre era lo que él quería hacer y en el momento que él lo solicitaba. A veces la maestra nos cambiaba de mesa para poder trabajar con los libros y a él lo dejaba en una mesa para él solo.

En la escuela comencé a ver a niños de mi edad y comencé a pensar en lo que mis tíos decían de mí sobre que era muy inquieta; pero pensaba en ese compañero, luego en mí, y caía en cuenta de que ese niño sí era realmente inquieto. Puedo

decir que en preescolar comencé a pensarme a mí en relación con otros, especialmente a otros diferentes a mi familia.

Otro evento que recuerdo es que la maestra nos marcaba el tiempo para las actividades de clase y el tiempo para jugar. Cuando alguien terminaba antes sus deberes, lo dejaba jugar, pero limitado al rincón de los juegos y juguetes. Un día me apuré a terminar de hacer mis recortables del libro y la maestra me dejó jugar en el rincón de los juegos. Yo nunca lo había usado, así que estaba muy emocionada por descubrir qué había allí.

La maestra me puso una sillita frente a la mesa donde tenía los “juegos para las niñas” y me dio una caja, la abrí y vi que era una cajita con alhajas de fantasía, moños y cosméticos. Las exploré un rato, saqué algunas, me las puse y me vi en el espejito, pero me aburrí rápidamente y dejé todo allí. Comencé a pensar en que las diversiones de los adultos eran distintas a las mías; comencé a ver que había una tendencia a separarnos siempre entre niñas y niños: filas de niñas y de niños, baños de niñas y baños de niños, juegos de niñas y juegos de niños... Normalmente, los juegos asignados a las niñas me resultaban aburridos y sin movimiento.

También recuerdo que siempre estaba jugando con cosas de mi entorno; mi casa lo permitía ya que había mucho terreno con plantas, tierra y piedras. Mis manos siempre terminaban sucias sin importar las veces que mi madre me mandara a lavármelas. Esta situación me trajo conflictos en la escuela, pues la maestra nos revisaba con frecuencia las manos para ver si teníamos las uñas recortaditas o si nuestras manos estaban limpias. La supervisión consistía en extender las manos sobre la mesa para que la maestra pasara a verlas; la primera vez que lo hizo me llamó la atención por tener tierra en las uñas, me mandó a lavarme las manos y a tallarme bien. Al día siguiente hizo lo mismo y me volvió a mandar a lavarme las manos.

Yo no entendía por qué había tanta preocupación por las manos limpias y tampoco cómo es que se me ensuciaban tan rápido. También comencé a sentir pena al ver que la maestra elogiaba las manos de unos y criticaba a otros (entre ellos a mí) por tener las manos “cochinas”. Comencé a cuidar el aseo de mis manos de tal manera que me generaba mucha ansiedad la primera hora de clases, pues en cualquier momento la maestra pasaría a revisar las uñas. Esa mirada vigilante de la maestra se instauró rápidamente en mí y en mi actuar. Anécdotas como éstas hay muchas en mis recuerdos, pero trato de recuperar de ellas que efectivamente mi ingreso a la escuela contribuyó a que mis juegos cambiaran poco a poco, a que mi tiempo de juego tuviera que estar alternado con tiempo de tarea, a que mi forma de conducirme en el mundo de los adultos estuviera más aceptada y hasta reconocida por los tíos, abuelos y padres.

La escuela me comenzó a restringir la movilidad física, pues había normas de seguridad muy claras para el uso de los espacios. Aunque mi cuerpo no se movía, recuerdo que mis ideas eran muchas. Mi cabeza estaba llena de movimiento. Al estar en clase tomando notas, también estaba atenta a los ladrillos de la pared y veía los patrones que formaban, también imaginaba historias mientras la clase transcurría. Mi imaginación era muy viva y recuerdo muy claramente las imágenes que construía y lo divertido que era para mí crear mundos, personajes e historias. A veces me ganaba la imaginación y me desconectaba de lo que transcurría en el mundo, eso me llevo a que más de una vez me dijeran: “¡hey, bájate de tu nube!”.

Con las limitaciones de movimiento que tenía en mi escuela comencé a invertir más tiempo en mi imaginación; el tren de ideas era muy divertido y veloz, tan veloz que comencé a tener dificultades para seguirlo. Esto se reflejó en que durante la primaria comencé a tener problemas de lenguaje; mi dificultad no era articulatoria, pues todos los fonemas los pronunciaba correctamente, el problema estaba en que hablaba tan rápido que los profesores no me entendían.

Recuerdo esa sensación de tratar de perseguir mis ideas para ponerle palabras y recuerdo aún más la cara de más de una maestra que no lograba entender lo que estaba hablando. Algunos maestros “me daban el avión” y fingían entender diciéndome: “muy bien, muy buena aportación... ¿alguien más quiere opinar?”, pero había otros que me decían: “a ver, detente un poco, respira y habla despacio”. Lo intentaba, realmente intentaba hablar despacio, pero no me daba cuenta en qué momento me comenzaba a revolucionar y terminaba atropellándome con las palabras.

Fui sobrellevando esa situación de comunicación y tratando de organizar mis ideas para darme a entender, a veces me apoyaba de imágenes o mapas mentales para ordenar lo que quería decir, pues siempre fui muy visual, pero rápidamente comencé a desarrollar tics faciales que me hacían poner caras chistosas y me enfrentaban a otro tipo de problemáticas.

Por un tiempo pensaba que estas vivencias eran eventos inconexos. Por un lado, mi vida familiar; por otro, la vida escolar; por otro más, mis problemas de lenguaje con tics. Pero al recopilar mis recuerdos y volverlos a vivir, ahora al estar en las escuelas como maestra, comencé a identificar las fuerte conexiones, la trama. Cuando volvía a casa de mi abuela, después de la escuela, aprovechaba el tiempo que me quedaba de la tarde para hacer inventos, para seguir trepando, para moverme y crear ensuciándome las manos y la ropa.

En los diferentes espacios escolares, el juego siempre me acompañó y puedo decir que lo entremezclaba con mis labores escolares al hacer de éstas algo que disfrutaba enormemente. Me comencé a hacer a la vista de los otros “una ñoña divertida”. A muchos compañeros les gustaba estudiar conmigo, pues hacía las cosas divertidas, sacaba bromas o sistematizaba de formas que les facilitaba recordar la información. Para mí era natural aprender así, por eso no le veía como una gran ciencia, no le dedicaba mucha energía, al contrario, para mí esa era la ruta fácil. De esa manera podía tener buenas notas y tener tiempo para dibujar, patinar,

hacer proyectos sociales en las calles y hasta meterme a un equipo de fútbol. Ahora, con el tiempo, noto que el juego siempre acompañó mi vida como una forma de relacionarme con el mundo y conmigo.

La primera vez que me enfoqué en el juego, no como jugadora, sino para su estudio y fines educativos, fue en la preparatoria. El último semestre teníamos que hacer un proyecto de impacto social como requisito para aprobar la materia de “Extensión y difusión cultural”. Yo decidí crear un taller de juegos y arte para los niños que iban a un parque cercano a mi preparatoria. Montaba mi taller por las mañanas y algunas tardes de los fines de semana. Llevaba en mi mochila pinturas, hojas y material reciclado variado; y, en mi cabeza, muchas ideas de entretenimiento y recreación. Me sentaba en la explanada del parque, amarraba mi mochila en una astabandera y esparcía el material en diferentes montoncitos para simular espacios de trabajo. Poco a poco se fueron acercando los niños para hacer uso de los materiales, para participar en las actividades y juegos.

Los niños que con frecuencia asistían eran los hijos de los vendedores ambulantes del parque y algunas familias del barrio que llevaban a sus hijos a los juegos. El semestre terminó y aprobé la asignatura; como disfruté tanto ese espacio, decidí continuar con el taller por más tiempo. Me gustaba reflexionar sobre algunas situaciones e ideas que me cruzaban por la mente al ver a los niños y a sus familias en los talleres. Por ejemplo, pensaba en la facilidad con la que los niños llegaban y entablaban conversación entre ellos y conmigo, la diversidad de ideas que tenían para transformar una de mis actividades en otro tipo de creaciones; también, noté cómo asumían las reglas y cómo otros intentaban romperlas con mucha frecuencia.

Algunos padres se acercaban y, sin conocerme a mí o a mi proyecto, me dejaban a los niños y se despreocupaban de ellos. Otros padres, al ver que no cobraba por el servicio, trataban de tomar más materiales de los necesarios para llevárselos a sus casas. Comencé a cuidar mis materiales, pues más de una vez los padres mandaban a los niños a vaciar mi caja o mi mochila para llevarse a casa los colores,

las hojas, pegamento y demás materiales. Esta experiencia, que duró cerca de un año, me ayudó a formularme grandes preguntas y la más recurrente era: “¿qué sucede en el juego que es diferente al mundo real?”. Esa inquietud que acompañó y me sigue acompañando.

Ya en la licenciatura continué disfrutando del estudio y me incliné al área de educación especial y neurociencias. Me sorprendía cómo en ambas áreas de la psicología había muchas posibilidades de crear e imaginar. Mientras me adentraba en la neurociencia con experimentos con ratas, comencé a notar que mucho de lo que hacía desde la especificidad de la disciplina se vinculaba poco con lo que hacía en las aulas de educación especial con los niños y me comencé a cuestionar el impacto o trascendencia de mi participación con ratas en el laboratorio y mi participación en el terreno educativo. Especialmente miraba el impacto social y educativo.

Unos días asistía al laboratorio de neurociencias a contar neuronas hipocampales de ratas que habíamos estresado y sacrificado. Otras tardes iba al laboratorio de educación especial a trabajar con un grupo de niños con autismo y, poco a poco, comencé a notar mi diferente disposición en ambos escenarios. Mis talleres con niños y padres eran concurridos y divertidos, la pasaba bien, lo disfrutaba y, sobre todo, volvían las actividades lúdicas a ser las acompañantes de en mi práctica. En ese momento fue que decidí iniciar un taller de juegos de roles con niños preescolares y me alejé de los experimentos con ratas de laboratorio. De esta manera fui notando que el juego volvía a mi vida (o yo lo traía de vuelta) en momentos donde el estrés de la universidad o de la vida me atrapaba. Así que decidí entregarme a él tanto en mi hacer cotidiano como en la formación profesional.

Posterior a la formación universitaria continué mi exploración por los terrenos de lo lúdico en una maestría en Neuropsicología y fui orientándome en la atención psicoeducativa a niños con dificultades de aprendizaje. Disfruté mucho mi ejercicio profesional y mi formación en la maestría, pero he de reconocer que mi vida



profesional y mi posicionamiento reflexivo sobre el juego sufrieron un viraje asombroso con un evento que sorpresivamente llegó a mi vida. En el año 2015 recibí una llamada telefónica por medio de la cual me avisaban que había ganado una plaza en la Secretaría de Educación Pública en el área de educación especial. No logré dimensionar la trascendencia de esta oportunidad hasta que ya estuve dentro de una escuela pública de 800 alumnos.

Se preguntarán por qué ubico este evento como crucial en mi mirada. El hecho de estar dentro de una escuela pública con las dimensiones de éstas (tanto en cantidad de alumnos y maestros como en el impacto de las decisiones tomadas) comenzó a hacer que me cuestionara muchas de mis prácticas profesionales, así como mi mirada desde la disciplina de la psicología y la neuropsicología. Comencé a mirar tantos escenarios e historias que transcurren simultáneamente y día tras día en la escuela, que puse en cuestionamiento todo lo que yo creía saber de educación y del desarrollo infantil.

Fue así como me dejé llevar por la vida escolar, con sus ritmos acelerados, y fui poco a poco aprendiendo a responder a las emergencias, a las carencias de recursos y a los constantes conflictos entre las figuras jerárquicas de la institución. Ahora mi mirar se permeaba de una dosis de realidad, desigualdad, violencia, poder, normativas, etc., un poquito de todo lo que siempre se vive en las escuelas.

Mis intervenciones comenzaron siendo tibias, por dentro sentía que moriría de miedo al entrar a un grupo de 35 niños que hablaban a la vez y gritaban, arrojaban papeles por el aire y se empeñaban en ignorarme (al menos así lo interpretaba en ese momento). Sin pensarlo mucho comencé a verme involucrada en juegos con los niños; estos juegos los hacían en el patio de la escuela, en el salón o en los pasillos. Eso me abrió la puerta para volver a convivir con los niños y para que me reconocieran como un miembro de la comunidad escolar, pues, aunque mi presencia en la escuela era como maestra, yo no tenía la responsabilidad de cuidar un grupo, ya que mi función era de apoyo a la maestra titular. El juego nuevamente

me salvó. Desde entonces, todas mis intervenciones en aula tuvieron ese matiz lúdico, recreativo, de ficción y de diversión. Con el tiempo comencé a identificar que mi aproximación hacia el juego ya no sólo era en su uso instrumental; el juego se había convertido en una actividad rectora.

A la fecha me sigue causando sorpresa cuando los vecinitos de mi colonia van a tocar a mi casa a preguntar si voy a salir a jugar o para invitarme a jugar con ellos. Aún recuerdo con especial afecto cuando salí a jugar con mi hija por primera vez en la calle del condominio. Creo que el juego convoca, el juego invita sin tener que explicitar “¿quieres jugar?”, pues mientras mi hija y yo corríamos tras la pelota y reíamos, unos niños se acercaron a jugar. La acción empezó y corríamos por todos lados; ahora éramos cuatro, luego nos hicimos seis, luego siete. Hacíamos tal barullo de risas que una pequeñita salió por el balcón de su casa a vernos y espontáneamente gritó: “¡Mamá, hay muchos niños jugando y una niña grande! No, no, espera, no es una niña, es una muchacha. Espera... ¡aaaah, es una señora jugando! ¡¿Mamá, puedo salir?!”.

Ese titubeo de la niña en su intento de descifrarme me encantó, pues refleja mucho de los grandes dilemas en el estudio del juego: ¿el juego es exclusivo de los niños? ¿el juego convoca a la interacción? ¿el juego es una forma de relacionarse con los otros y con el mundo? También, ese titubeo o dificultades para definir “quién era yo” me hizo recordar las dificultades que he tenido al momento de referirme a mí misma como “soy psicóloga” o “soy maestra” o “soy pedagoga” o “soy neuropsicóloga”.

Estos ejes en mi formación profesional también es un reflejo de como he construido mi objeto de estudio, ya que pareciera que mis temas y proyectos de investigación habían estado dispersos en diferentes áreas y disciplinas, pero al final todos contribuyeron a mi actual posicionamiento, que aseguro también sufrirá modificaciones, evolucionará.

## Capítulo 2



### ¿A qué vamos a jugar?

Referentes teórico-conceptuales sobre el juego

### 2.1 ¡No se vale! ya no estas jugando

#### Las diversas formas de conceptualizar el juego

- Reflexiones sobre los juegos en la cotidianidad de la escuela.

### 2.2 Para todo hay tiempos... se acabó el tiempo de jugar

#### Las expresiones de los maestros sobre jugar en la escuela

- El juego en las expresiones de los maestros
- Jugar en la escuela

### 2.3 El juego es cosa seria

#### Un recorrido cronológico por los diferentes autores y estudios sobre el juego

- Reflexiones sobre las aproximaciones al estudio del juego
- Línea del tiempo con los principales autores sobre juego

### 2.4 ¿Y desde aquí cómo se ve?

#### Reflexión sobre las diferentes aproximaciones al estudio del juego

- Jugar como concepto que excede los márgenes disciplinares
- El juego como actividad
- La experiencia de jugar en la escuela

## Parte 2: ¿A qué vamos a jugar? Referentes teórico-conceptuales sobre el juego

### 2.1 ¡No se vale! ya no estas jugando

Hace unos años estaba sentada en una banca del patio de la escuela mirando a unos niños de 2do grado jugar con una pelota. La pelota iba de un lado a otro mientras dos pequeños grupos de niños la seguían entre gritos y risas. Repentinamente uno de los jugadores toma la pelota en sus manos y saca a otro de sus compañeros del juego diciéndole “*no se vale, ya no estas jugando*”. El niño, al que sacaron, reclama diciendo “*pero sólo rompí una regla*” ante lo cual todo el grupo responde “*eso no se vale, así no se juega*”. Al presenciar ese evento me quedé pensando en la unanimidad de la postura del grupo al decir “*no se vale, ya no estas jugando*”, ¿cómo le hacen para saber qué es juego y cuando deja de serlo?

En otro momento, estaba jugando a ‘los tiburones’ con un grupito de seis niños de 3ero. El juego consistía en pararse en las juntas de los recuadros de cemento del patio dejando a un jugador con libertad de movimiento (éste será el Tiburón), todos los demás buscan intercambiar sus posiciones evitando que el tiburón ocupe algún lugar de otro jugador, el niño que se quede sin un lugar inmediatamente pasa a ser el tiburón.

El juego transcurre fluidamente, los niños me hacen participe de las jugadas con expresiones como “*cambiamos a la una... a las dos... y a las tres*”. Una de las participantes, Regina Inés, comienza a “dejarse robar el lugar” para ser tiburón en todas las partidas y comienza a perseguirme sólo a mí. Deja de perseguir a todos y se limita a estar parada a mi lado simulando que me “come”. Le pregunto a Regina Inés “*¿Por qué sólo me comes a mí?*”, ella me contesta “*quiero que sepas que nunca me alejare de ti, nunca te dejare*”. Todos sabíamos de la reciente muerte de su mamá y el estado de ánimo triste de Regina Inés, así que me dirigí al grupo para consultar sobre la organización del juego “*oigan Regina Inés sólo me está comiendo a mí ¿está rompiendo la regla?*”, el grupo no dijo nada y siguió jugando. Otra compañera asume el papel de tiburón y me aclara “*Regina si sigue jugando, pero ahora habrá dos tiburones*”, el grupo no se opone y continua el juego.

En esta ocasión el grupo no sancionó la ruptura de la regla, aclaran incluso que sigue siendo parte del juego. Me quedé preguntando para mis adentros ¿qué diferencias hay entre esta ruptura de la regla en el juego de tiburones y la del otro grupo que jugaba a la pelota? ¿En qué basan sus decisiones de estar dentro o fuera del juego?

En esa cotidianidad de los juegos en la escuela fui construyendo muchas inquietudes que llevaron mi presencia de un “ojo que observa y describe” a una participación más activa, a observar mientras formo parte de algún juego o actividad. Comencé a tener más presente ciertas inquietudes recurrentes como: ¿en qué momentos del juego se permite romper la regla? ¿cómo saber si continúa el juego? ¿cuándo termina el juego? ¿existen características del juego? ¿los maestros forman parte del juego como cualquier otro participante? ¿cómo se construyen las reglas? etc.

Con bastante frecuencia escuché diálogos entre los niños sobre “a qué jugar” “con quién sí y con quién no jugar”, “las reglas de juego”, “las veces en que los regañaron por jugar en el aula”, “las ocasiones cuando un juego se salió de control”, etc. Me dio la impresión de que para ellos era muy claro a qué referir como juego y qué deja de ser juego. Me quedé reflexionando en esa impresión ya que su fluidez y facilidad contrastaba con mi atasco al intentar definir el juego.

En mis intentos de conceptualización terminaba siempre haciendo malabares entre mis propias ideas, la de los autores y lo que observaba en la escuela. Esta situación escurridiza en el abordaje del juego no es algo que se atribuyera meramente a una falta de destreza reflexiva o de sistematización, sino que lo consideré como un reto al que se enfrenta todo ojo crítico proveniente de cualquier área. El juego es una categoría que excede los límites de una disciplina, desborda las simples analogías formales con los comportamientos regulares, reiterativos, que se confunde con una condición misma de la existencia y que se funde expresamente con la intuición de la plenitud de lo humano (Mier, R. 1996).

Regresé nuevamente mi mirada a la escuela, recordé cuando les preguntaba a los niños en las escuelas ¿qué haces? Y ellos con mucha facilidad me respondían

*“estoy trabajando, estoy dibujando o estoy jugando”*. Cuando les preguntaba más específicamente ¿Qué es “trabajo”? me enunciaban actividades muy específicas y hasta cierto punto repetitivas entre ellos, a saber: *“hacer números en la libreta, poner atención a la maestra, hacer sumas, leer 3 páginas del libro, poner respuestas en esta hoja, responder el libro, etc.”*.

Cuando les cuestionaba ¿qué es juego? Ellos describían una amplia variedad de acciones resultándome complicado unificar una respuesta. Al indagar más ¿qué es para ti juego? Comienzan a hilar frases como: *“hacer cosas que te diviertan, ponerte a platicar, reír con otros, pasar el rato, jugar con la pelota, perseguirnos y atraparnos, el futbol, jugar con otros, etc.”*. En sus respuestas recurrían a la misma palabra *“juego es jugar con otros, hacer cosas como de juego”*. Al tratar solo de hablar de juego los remitía a movimiento, a la acción pues terminaban ejecutando un juego e invitándome a participar para que lograra entender a qué se referían en sus respuestas, *“mira párate y te explico mejor...”* Pareciera que era más complejo responder ¿qué es juego? que tratar de describir lo que sucede en el juego, la diversión, la presencia de los otros, etcetera.

A manera de ejercicio reflexivo para aclarar mis ideas realicé un recorrido sobre las diferentes conceptualizaciones de juego en la historia. Siguiendo el ejemplo que me dieron los niños al usar un juego para explicarme el acto de jugar es que me metí a hacer malabares con los muchos conceptos, formas de definición, atributos, usos y funciones que se le han conferido al juego. De esta manera traté de comprender lo escurridizo de la noción de juego poniéndome a “jugar” con los diferentes conceptos y aproximaciones.

Comencé por rastrear el origen etimológico de la palabra. Juego procede de dos vocablos en latín: iocum y ludus-ludere (Corripio,F.1994). Éstos hacen referencia a chiste, broma y diversión. Sobre su etimología se han realizado diferentes aportaciones:

En los idiomas semíticos, la palabra juego esta denominada por una raíz que significa reír o burlar. En hebreo también significa divertirse. En el antiguo anglosajón, se asocia con saltar, moverse, además de sacrificio y ofrenda. En la

antigua Grecia juego se refería a las acciones de los niños. Algunos refieren que juego procede del latín vulgar *jocus*, que significa broma, chanza o diversión. (Corripio, F. 1994; Mateos, A.M. 1998).

Tan solo al rastrear su origen etimológico me encontré con acepciones diversas, así que iniciado “el juego” con las diferentes palabras de origen es que pasé a buscar sus diversas conceptualizaciones y definiciones en el tiempo.

Presentaré una serie de definiciones y conceptualizaciones ordenadas cronológicamente para ir reflexionando sobre las atribuciones hechas al juego. Aquí comenzó mi experiencia lúdica y recreativa por las teorías, modelos y aproximaciones al juego.

Encontré que para los griegos antiguos juego hacía referencia a las acciones propias de los niños, para los hebreos correspondía al concepto de broma y risa; entre los romanos significaba alegría; para los germanos asemejaba al movimiento ligero y suave como el del péndulo que producía un gran placer (Petrovski, 1985). Fui observando que de forma general se usaba la palabra juego para referir a una gran variedad de acciones que no requerían de trabajo arduo y que proporcionaban placer y alegría a quienes las realizaban. Entendí entonces por qué encontraba con frecuencia que un gran número de actividades fueran englobadas como juego.

Siguiendo con mi ruta cronológico sobre jugar llegué a Platón (440 a.C.); es uno de los primeros autores que escribieron sobre el juego, lo relaciona con el arte. Encuentro que hace referencia al juego ya que para él al hacer poesía y pintura se imita la realidad, y lo hacemos a modo de juego. El juego y el ejercicio le representa fuente de placer, a los jóvenes se les ocupa en el juego pues no pueden soportar el trabajo, los jóvenes son incapaces de mantenerse en reposo y tienen que jugar entre sí. Para él el juego debía ser el instrumento que preparase a los niños para el ejercicio de la vida adulta. Este autor observó que el proceso de socialización y de transmisión de valores está implícito en el juego. El juego es, para este autor, un conducto para que los niños asimilen la cultura de donde proceden (Bermejo, 2016).



Al llegar a Aristóteles (384-322 a. C.) encontré que hay varios señalamientos sobre el juego en su pensamiento en los que resalta la necesidad de que los niños se habitúen a realizar jugando todas aquellas actividades que tendrán que hacer cuando sean mayores.

Ahora, acercándome un poco más a la poesía encuentro en las obras de Friedrich von Schiller (1793) que se piensa al juego como un placer relacionado con las manifestaciones del exceso de energía. Para este autor es una actividad estética y el exceso de energía es sólo una condición de la existencia de placer estético que éste proporciona; hace énfasis en que la recreación es uno de sus beneficios, pero que el elemento principal es el placer y el sentimiento de libertad. Este autor sustenta su conceptualización en el placer, esto resulta crucial para las investigaciones posteriores sobre juego y estética.

El placer y el exceso de energía fueron un eje de interés para un gran número de pensadores que no se ubicaban exclusivamente en la filosofía y que sus reflexiones abrieron terreno para la indagación desde otras disciplinas. Es así como llegué a conocer un poco más de lo que Herbert Spencer (1861) aportó sobre el jugar. Este autor ha aportado a campos del saber como la filosofía, la sociología y la psicología. Su interés estuvo puesto en los planteamientos evolutivos y desde allí sostiene que el juego es un medio para liberar el exceso de energía infantil mediante el movimiento; considera que hay un rasgo común que vincula las actividades denominadas juegos a las actividades estéticas, y es que ni una ni las otras intervienen directamente en los procesos vitales. Este autor también establece que la única diferencia entre juego y actividad estética está en que en el primero se manifiestan aptitudes inferiores y en la segunda las superiores. Para Spencer las aptitudes inferiores son los instintos y éstos fueron en un principio actos conscientes, voluntarios, inteligentes, pero practicados por sucesivas generaciones se automatizaron y transmitieron por herencia.

Y así fui rastreando las pequeñas pistas sobre jugar que están desperdigadas en muchas de las obras de pensadores de lo que ahora podemos llamar campo de la filosofía, la epistemología, la sociología, antropología, la psicología, etcétera. Cada

mención del juego, lo que llamé “pista” o “indicio” la encontraba referida de forma indirecta, siempre supeditada al estudio de otro objeto de mayor interés, como la estética, la ética, el arte, la cultura, la evolución.

Ya adentrándome un poco más al campo de la pedagogía y la psicología encuentro aportes de autores como Moritz Lazarus, Karl Groos, Stanlly Hall que comenzaron a poner al centro el interés por el juego. Para Lazarus (1883) el juego es la actividad recuperadora y de descanso. Karl Groos (1899) define al juego como un pre-entrenamiento de las actividades futuras del niño y no es un simple desahogo. Por su parte Stanlly Hall (1904) considera que en el juego se reproducen formas primitivas de la especie y que su contenido corresponde a actividades ancestrales.

Es así como mi ruta de indagación me fue acercando a los estudios que vinculaban un poco más los aportes de la filosofía, de la psicología con la pedagogía llegando así a conocer un poco más de las reflexiones de Édouard Claparéd, Kohnstam, y Whilhelm Wundt para el estudio de las infancias y el juego.

Encontré que Claparéd (1932) consideraba que el niño, con el juego, persigue fines ficticios en el mundo del “como si”. El juego brinda al niño la oportunidad de obtener compensaciones, que la realidad le niega. Sus aportaciones contribuyeron a reconocer la estrecha vinculación entre psicología y pedagogía. Para Kohnstam el mundo del juego ofrece al niño la ocasión de vivenciar que todas las cosas y objetos pueden transformarse a su placer. El juego nace del trabajo. No hay un solo juego que no tenga su prototipo en una forma de trabajo serio que siempre le precedió en el tiempo y en la existencia misma. Y para Wundt lo considera como placer, pero difiere de otros autores en que hace énfasis en el origen sociohistórico del juego específicamente del hombre.

En estos autores encontré diferentes expresiones sobre las manifestaciones del juego. Casi todos los ubican en la edad infantil y los que llegan a proponerlo en el adulto lo vinculan inmediatamente con las actividades del arte y la estética. En este ejercicio reflexivo evoqué situaciones en las que el juego permeaba la cotidianidad

no sólo de los niños sino también la de los adultos. Esta actividad está presente en la escuela, en la casa, en el trabajo, en los parques y hasta en el transporte público.

Así que la siguiente ruta a tomar para construir mi aproximación al estudio del juego la encontré en un interés por recuperar las experiencias que había tenido con el juego en las escuelas, con los maestros y en mi propia formación para reconocer la influencia de estas nociones teóricas que he venido revisando.

## **2.2 Para todo hay tiempos... se acabó el tiempo de jugar**

Durante mi estancia como maestra de educación especial en las escuelas, me gustaba prestar atención a los comentarios referentes al juego que se iban dejando ver en el discurso de los maestros y/o directivos. Estaba atenta a esos comentarios ya que, al producir etnografías, el investigador educativo parte de la idea de que la realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, y que los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana (Bertely, 2007, Becker, 1987)

En la escuela existían diversas expresiones sobre el juego; comencé a hacer un registro de las que los compañeros hacían. Esta tarea fue literalmente como jugar a las “*atrapadas*”, a veces cuando menos lo esperaba saltaba de la boca del docente una expresión que se insertaba en el grueso de su conversación y se ocultaba nuevamente. Yo sentía que debía estar atenta pues en cualquier momento se dejarían ver diferentes posicionamientos sobre el juego y la escuela.

Al estar atenta a estas interacciones entre maestros comencé a identificar diferentes situaciones en las que era más probable que el tema del juego saliera a flote. Los docentes siempre dialogan entre sí, comparten muchas experiencias que no se limitan a la vida en el aula. Si bien se comparten aspectos de su vida personal muchos de ellos dicen “*lo de la casa se queda en casa, yo vengo a trabajar*”. La vida escolar permea en gran medida su vida en general, muchas de las interacciones de los maestros van de contar aspectos de su vida personal a situaciones de la escuela y viceversa, es un ir y venir entre la escuela y su casa-familia.

Las interacciones entre docentes se dan en muchos momentos y espacios de la jornada escolar, sin embargo, reconozco que las más frecuentes y en las que aprecié mayor riqueza en contenido se presentan en las siguientes situaciones: las juntas de consejo técnico escolar, reuniones entre maestras de grado (academias), convivencias entre docentes (festejos del día del maestro, horas libres en sala de maestros, cumpleaños, comidas especiales), llamadas de atención al grupo, reuniones con personal de apoyo (Subdirectora académica, psicólogas, Maestras especialistas y maestras en comunicación) y reuniones con padres de familia.

En estas situaciones el docente expone ideas y opiniones sobre problemáticas, sentires, y expectativas sobre la escuela y sus alumnos. Además, lo hace desde un posicionamiento de seguridad, es decir, no lo hace desde el esquema de entrevista o de sentirse evaluado sino desde un esfuerzo por hacer notar su práctica docente y mejorar en la medida de lo posible. Por tanto, las expresiones encontradas en estas situaciones toman mayor sentido al momento de tratar de comprender qué sucede con el juego en la escuela.

A veces esos significados se dejaban ver en los regaños, *“dejen de perder el tiempo y pónganse a hacer algo útil”*. En estas expresiones leí entre líneas que el juego era considerado como una actividad no productiva. Otras veces las observé en sus documentos de planeación de clase en los que recurrían al juego como un recurso *“para centrar la atención y motivar al aprendizaje”*, resaltando con ello un carácter motivador del juego. También noté estas expresiones durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las cuales se solían discutir temas sobre la cotidianidad de la escuela y en estos diálogos aparecían molestias de algunos docentes sobre las prácticas de sus compañeros. Algunas veces criticaban la práctica docente de otros al referir *“en la clase de esta maestra sólo juegan, por eso la quieren más que a uno, uno que si les enseña bien y los pone a trabajar”*.

En esa misma línea estaban los directivos del plantel. Éstos preocupados por hacer el plan de mejora continua de la escuela para recibir a los niños de nuevo ingreso. Sus inquietudes se sustentaban en la idea de que *“en el preescolar sólo juegan, ahora en la primaria si vendrán a trabajar y se les dificultará adaptarse”*. Muchas de

estas ideas sobre el juego parecían salir a escena sin que los profesores fueran plenamente conscientes de que en ellas se apreciaba una postura sobre el juego y la escuela.

Recuerdo una reunión con las directoras del plantel en la que escuché algunas expresiones muy interesantes sobre la idea que se tiene del juego en los diferentes niveles educativos. La preocupación que convocaba a la reunión entre las directoras era la de organizar el inicio del próximo ciclo, acordar qué maestros estarían a cargo de los 1eros y como hacer el diagnostico de los niños de nuevo ingreso.

*“Ahora sí va a estar bueno, vienen muchos niños del preescolar de acá a lado y allí como que es puro juego, nos llegan muy bajitos. ¡Aquí se terminó el juego! ya entraron a la primaria y aquí es otra cosa. Nos va a costar mucho sacar a delante a esos primeros”*

Notas de diario de campo, diálogos con las directoras, agosto del 2019

*“Estos niños de primero vienen muy bajos, están muy, muy mal, no saben ni escribir su nombre, ni usar la libreta. Creo que nomás se la pasaron jugando en su kínder”*

Notas de diario de campo, maestra de 1ero. septiembre 2019

*“Ya ves que en preescolar es más juego... por eso yo hare unos juegos al inicio del primer periodo y ya después les enseñaré bien, bien las letras y los números, para que no sientan tan feo el cambio”*

Notas de diario de campo, maestra de 1ero. septiembre 2019

Esta mirada de contraste entre preescolar y primaria parece existir desde antaño y muchos maestros de primaria no la cuestionan, sino que la adoptan y la repiten cada ciclo escolar. La idea de que en *“preescolar sólo se juega y que en primaria ya se inicia el estudio formal”* la escuché reiteradamente en directivos y maestras. Por tanto, la retomé para reflexionar en torno a las ideas que los maestros construyen y fomentan sobre el juego en la escuela.

*M. Mc: Me asignaron primero, me va a costar trabajo pues no soy muy de jugar y como en preescolar son puros juegos... a ver qué les pongo a hacer.*

*Silvia: ¿ya has dado clases en preescolar?*

*M.Mc: no, nunca.*

*Silvia: ¿cómo sabes que en preescolar son puros juegos?*

*M.Mc: pues es lo que me han dicho los maestros, pero también he visto como llegan los niños a 1ero sin ni siquiera saber agarrar un lápiz. ¿Qué hicieron en preescolar?*

*Silvia: ... (pausa, esperando la respuesta de la maestra)*

*M.Mc: pues puro jugar*

*Notas de diario de campo, M. Mc 1ero, agosto 2019.*

Sobre este conflicto encontré varios aspectos que reflexioné y traté de ubicar en diferentes niveles. Por un lado, los planes y programas que organizan el contenido y las actividades en preescolar tienen una estructura (y la han tenido desde hace tiempo) que muchos profesores aprecian como desarticulada de la propuesta de planes y programas de educación primaria.

La organización de preescolar favorece que las maestras evalúen el logro del niño con un semáforo de rendimientos (verde: lo hace sólo, amarillo: lo hace con ayuda y Rojo: no lo hace) sin introducir el parámetro numérico de la calificación. Esta característica de evaluación y los criterios de aprobación del nivel de preescolar eran vistos por algunos profesores de primaria como algo “*no muy formal*” o algo “*poco objetivo*”. La idea de evaluación y aprobación/acreditación de los maestros de primaria estaba centrada en validar el logro de aprendizajes con calificación numérica basada en aprendizajes esperados y productos de aprendizaje (actividades en clase, tareas, proyectos y numero participaciones). Al recibir los expedientes de los niños de primer ingreso miraban las carpetas de actividades y los certificados de preescolar deduciendo rápidamente que sin un valor numérico esas actividades eran meramente recreativas y lúdicas.

*“Maestra Silvia, ya revisé el expediente de Juan A., ¡no viene nada! Son puros dibujitos y manualidades, no hay ni una calificación que indiqué el logro del niño. Que se me hace que este niño se la pasaba jugando nomas y por eso aquí nomas quiere estar echando relajo”.*

*Diálogos con M.Dc, 1ero A, octubre 2019.*

Estas formas diferentes de comunicar los logros entre los maestros de preescolar y primaria es comprensible ya que en educación inicial centran la atención en el desarrollo de habilidades comunicativas y la autonomía en la vida diaria pues se reciben niños de 3 a 5 años. Estas diferencias en las miradas educativas contribuyeron a que en la comunidad de primaria se arraigara la idea de “*preescolar*”

*es para jugar mientras que primaria es para trabajar y estudiar*". A su vez esta mirada de la educación *versus* juego me llevó a reflexionar sobre otros aspectos que también estaban en la base de la conceptualización del juego en la escuela, las ideas sobre el desarrollo infantil.

Al escuchar en los docentes de primaria expresiones como "*los de primero me llegaron muy inmaduros*" o "*a estos niños les falta estimulación para que maduren un poquito más*" me comenzaron a surgir algunas preguntas: ¿qué entienden los maestros por desarrollo? y ¿cómo ubican al juego en el desarrollo?". Decidí seguir estas inquietudes e indagar un poco más con los maestros.

Observé y registré diversas situaciones en el aula y en las reuniones con docentes buscando indicios sobre sus posturas sobre el desarrollo y el juego. Encontré que algunas maestras en sus aulas organizaban distinto las actividades del grupo y las de los niños que identificaban como los "más bajitos" o los que presentaran un "retraso en el desarrollo". Al grupo en general le marcaba igual ritmo de trabajo y distribuía la misma actividad con un tiempo de entrega fijado previamente. En el caso de los niños "más bajitos" la maestra les daba la misma actividad que al resto del grupo, pero le proporcionaba más apoyos (materiales concretos, instrucciones individualizadas y monitoreo constante) aunado a ello les mandaba un cuadernillo extra de trabajo para casa en la idea de que entre más tarea hiciera más rápido igualaría los rendimientos del resto del grupo. En el caso de los niños en los que se tenía un diagnóstico de "retraso en el desarrollo" \* o que la maestra pensara que el niño "*tenía algo mal en su desarrollo*" se le generaban actividades de grados inferiores (por ejemplo, a alumnos de 3ero les daban actividades de 1ero) y la exigencia de desempeño disminuía.

Estas experiencias las vi repetidas en varios grupos con diferentes maestros, comencé a notar la recurrencia en la forma de enseñar y en la concepción de desarrollo en la cual sustentaban su práctica. En estas actividades reconocí una mirada sobre el desarrollo con un carácter acumulativo o sumativo. Es decir, la idea de que conforme los niños avanzan en edad y en el desarrollo tendrán más habilidades, y por ende serán capaces de hacer más cosas. En esta mirada del

desarrollo lineal y acumulativo se inserta el juego ya que para muchas maestras el juego es más propio de los grupos de 1ero, conforme crezcan los niños irán alejándose de las actividades lúdicas para centrarse más en los “*deberes escolares*”. Otras formas de situar al juego en estos discursos de los maestros lo encontré en expresiones como “*los pongo a jugar con sumas y restas para que desarrollen más sus habilidades de matemáticas*”. En esta mirada el juego es un recurso para promover habilidades específicas y contribuir al desarrollo. Los significados que el docente va construyendo en torno a la noción de desarrollo va permeando también su mirada sobre el juego y la escuela.

En otras ocasiones me animé a “tomar el toro por los cuernos” y fui directamente a preguntar “¿maestro, para usted qué es juego?” ante la pregunta directa muchos maestros realizaban un ajuste a su discurso y sofisticaban la respuesta “*el juego es parte del desarrollo, nos ayuda mucho en las clases ya que sirve de motivación a los niños, centra la atención, hace que convivan...*”.

Cuando realicé el cuestionamiento directo sobre ¿qué es juego para usted? La mayoría ajusta su discurso a un margen más disciplinar, es decir situaban al juego como una actividad indispensable para el desarrollo y como un recurso que promueve el desarrollo. Otros titubeaban y terminaban dándome respuestas breves como para “*salir del paso*”; algunos me contestaban desde lo que habían leído y unos pocos me decían su experiencia desde las aulas.

Aunque todos los maestros en algún momento llegaban a hablar sobre “la importancia del juego en el desarrollo”, no todos recurren al juego para promover el aprendizaje en sus aulas y no todos se prestan a observar las actividades lúdicas que surgen dentro del aula y en los diferentes espacios escolares. Quizá resultaría muy enriquecedor, para comprender un poco más sobre cómo es jugar en la escuela, que como docentes comencemos a mirar desde lo que hacen y dicen los alumnos durante el juego que ellos por iniciativa generan. Alejarnos un poco de la mirada teleológica del juego y observar lo que en la actividad lúdica se manifiesta, lo que sucede mientras se juega, lo que aparece en escena y lo que desaparece.



Recuperé las diferentes opiniones sobre el juego que los maestros compartieron en diferentes espacios y situaciones (en el aula, en las reuniones de consejo técnico, en las entrevistas con padres, en reuniones con dirección, en pláticas informales, etc.) encontrando similitudes con algunas de las ideas que varios autores han aportado sobre el juego. A veces el docente define al juego como placer, diversión y ocio; en otras ocasiones se percibe que la libertad y lo espontáneo está en la base del juego; otros más lo ven como motivador y lo usan como recurso didáctico.

Hice una relectura de los diferentes conceptos propuestos por los autores y los que los maestros me compartieron en su práctica diaria para identificar algunas de las características que con mayor frecuencia se le atribuyen al juego. Encontré algunas regularidades en las ideas sobre el juego expresadas en los autores revisados y en las voces de los maestros:

- Se suele referir que en el juego se expresa la libertad y como no es posible la libertad sin ejercicio de la voluntad también el juego debe ser voluntario. Los niños no deben sentirse forzados a participar en el juego. No existe mucha planificación del juego, sino que éste aparece por iniciativa y con espontaneidad. Por tanto, **el juego es libre, espontáneo y voluntario.**

*“¡A fuerzas nada! Cesar si no quieres jugar pues salte y espera a que juguemos a otra cosa”. Notas de diario de campo, observación de grupo 4to A, M.MR, enero 2020*

- La diversión, el gusto por jugar, las risas y convivir con los otros es algo que parece estar siempre implícito en el juego. El juego produce placer.

*“Cuando noto que mis niños están muy cansados de tanta tarea les pongo un juego para que se diviertan y tengan un ratito de disfrute”. Notas de diario de campo, observación del grupo 3ero B, M. In, octubre 2019*

- Se le identifica como una característica propia de la infancia. Tiene una característica innata. Parece que surge con la mera existencia humana, guía su desarrollo y aprendizaje. Parece automático sin necesidad de explicación. Desde que nacen los niños juegan, no se les tiene que enseñar a jugar.

*“¡Míralos! para organizarse en los juegos son buenos, les sale naturalito. No se trate de organizar equipos de trabajo pues allí no hay pies ni cabeza”. Notas de diario de campo, Observación de 3ero A, M.Gp febrero 2018.*

- Implica actividad: aunque no todos los juegos requieren ejercicio físico, el jugador esta psíquicamente activo durante su desarrollo. Explorar, pensar, deducir, moverse, imitar y relacionarse con los demás.

*“Cuando llevamos mucho rato sentados haciendo ejercicios, les pongo a hacer juegos un ratito. Así se les mueven las ideas y el cuerpo”. Notas de diario de campo, Observación de 1ero A, M. Dc, diciembre 2019.*

- Favorece la socialización: durante el juego parece que todos juegan con todos, el juego convoca, integra, permite la adaptación de niños de edades diferentes, sexos, razas, culturas. Cooperación, comunicación y competición en el juego.

*“El otro día me sorprendieron mis niños. Se pusieron a jugar y lograron hacer que Emiliano participara y conviviera con el grupo. Eso no me sucede en las clases”. Notas de diario de campo, observación de 4to C, M. P. Marzo 2020*

- Es un elemento motivador. Puede ser usado como recurso metodológico para hacerlo más atractivo. La acción lúdica siempre está dirigida a un objetivo o motivo.

*“A ver niños presten atención, el día de hoy vamos a jugar a algo muy especial. Les traje un juego para aprender a decir mejor las palabras”. Notas de diario de campo, Observación de taller de lenguaje, M. Alin. Marzo 2020.*

- No tiene un fin en sí mismo. Lo importante del juego es el proceso y no el resultado final.

*“Sabes, no logramos la meta, pero nos la pasamos muy bien. Mis niños aprendieron a perder, a trabajar en equipo y a convivir”. Notas de diario de campo, observaciones de computación, M. Rh. 2018*

- Realidad ficticia. La premisa principal del juego es la ficción, se puede ser lo que quiera en el mundo, se puede alcanzar todo.

*“Este niño se la pasa en su nube, nomás no conecta con la realidad, puro juego con él”  
Mtra. In, 3ro, 2018*

- Es propio de la infancia, identificado dentro de una etapa evolutiva. El juego puede mostrar en qué etapa evolutiva se encuentra el niño. Es una actividad que surge de forma natural en los niños y que constituye una manera de relacionarse con el entorno.

*“En el preescolar es puro juego, lo entiendo pues lo necesitan para aprender reglas. Pero ahora ya son niños grandes de primaria y tienen que aprender a estudiar en serio” Mtro. F. grupo 2do, 2019*

- Le permite al niño afirmarse. El juego muestra uno o varios caminos para la resolución de conflictos. Empiezan a entender a los adultos, aprenden a reflejar su percepción de sí mismos.

*“Los juegos de estos niños son muy violentos, no logran convivir ni en el juego. Yo creo que juegan a lo que ven y viven en sus casas” Observaciones de diario de campo Mtra. MR (2019)*

- Limitados en el tiempo y en el espacio. El tiempo depende de lo atractivo que sea éste y de la motivación del que juega. El espacio estará determinado por el lugar en el que se encuentre.

*“Cuando les pongo actividades de juego se les va volando el tiempo, se siguen y a veces ni salir al recreo quieren. No se trate de tareas porque a los 5 min ya la botan” Observaciones de Diario de campo Mtra. Ins (2019)*

- El material no es indispensable. No es necesario un juguete para que el juego suceda, los objetos pueden asumir funciones diferentes y transformarse en juguete o podría un juguete con usos muy específicos agotar las posibilidades de juego.

*“No importa que les haya prohibido los juguetes en el salón. Este niño con cualquier cosa juega y se distrae. Un lápiz, la goma, lo que sea es un juguete y por eso no aprende” Observaciones de diario de campo, Mtra. D (2018)*

Las voces de los maestros expresadas en su práctica cotidiana van regalándonos una estampa general de las diversas conceptualizaciones sobre jugar y cómo estas formas de mirar y sentir el juego se llevan a la escuela. En esas voces me reflejé y

me confronté. Esto ha sido un aspecto fundamental para la consecución de esta investigación y en los subsecuentes apartados de ira dejando ver.

### **2.3 El juego es cosa seria**

Reconozco que antes de estar y vivir la escuela tenía mis propias ideas sobre el juego. Ideas que había construido a partir de mis experiencias formativas como psicóloga y en mi ejercicio profesional en la clínica neuropsicológica. Quizá no las ponía a discusión ya que me daban certezas en mis planteamientos sobre el desarrollo infantil y me permitían dar respuestas a los padres de los pacientes que atendía. Esta seguridad se vio perturbada al momento de entrar a las escuelas públicas en las que en cada momento brindaba una oportunidad de reflexión; cada jornada de trabajo implicaba cuestionarme mis certezas. Muchas de éstas se movieron de lugar, otras se afianzaron y lo mejor es que aprendí a construir nuevas certezas siempre abiertas a la transformación.

Reconozco que los modelos o propuestas teóricas tienen esta aspiración de dar respuestas o poner cierto orden a las ideas al relacionar conceptos y generar explicaciones. El juego también ha pasado por muchos esfuerzos de conceptualización y generación de teorías para dar orden a las ideas y relacionar conceptos que logren explicar qué es juego, cómo se presenta, para qué se juega, etc.

Continuando con el recorrido en el tiempo, me di a la tarea de identificar en orden cronológico los diferentes esfuerzos por estudiar el juego como objeto de interés primario. Desde antaño se encuentran referencias sobre el juego en textos, pero éstas solo aparecían como notas a pie de página, o notas aisladas, o como formas de ejemplificación de fenómenos sociales que se consideraban de mayor relevancia. A manera de ejemplo retomo a Heráclito quien en el fragmento 52 de su obra se refiere a Dios como un niño que juega (González, A. 2008). Pero ¿qué ha pasado con la noción de juego? ¿por qué no era un tema de interés filosófico o reflexivo?

Quizá el juego era considerado un tema de niños y la figura del niño poco a poco ha tomado relevancia para las ciencias sociales. Quizá porque desde antaño se le ha atribuido un carácter “diabólico” en la mirada de la moral cristiana, que pone la virtud en el trabajo y el esfuerzo y en el valor redentor del sufrimiento.

El juego en un pasado lejano quizá no era motivo de reflexión intensa, su papel en la vida de la sociedad y su organización no era considerado como relevante. Incluso en las ideas religiosas imperante en las organizaciones de la sociedad el juego aparece como referentes negativos.

Reconociendo que el juego también está presente en la edad adulta sabemos que parece más evidente o cobra mayor relevancia en la edad infantil. Por tanto, los estudios formales del juego en donde aparece como centro de las reflexiones viene de la mano con los cambios en la conceptualización del niño en la sociedad.

Al mirarse al niño como elemento importante en la construcción de una nueva sociedad es que se comienzan a generar los mecanismos y dispositivos que permitan su educación, su formación con fines productivos para la idea de una nueva sociedad.

No fue sino hasta tiempo reciente que el juego fue puesto al centro, es decir que fue considerado como el objeto de estudio que valía la pena invertir tiempo y reflexión desde diferentes disciplinas. Muchos identifican a Johan Huizinga (1938) como el inicio de estos estudios formales por su expresión “el juego es cosa seria” y en su libro *Homoludens*, en el cual el juego es definitorio de toda la actividad humana.

También es interesante ver en esta historia del estudio del juego desde qué disciplinas se comenzaron a mirar y como paulatinamente los abordajes fueron trascendiendo fronteras de disciplinas y ampliando sus campos de aplicación.

Algunos han propuesto clasificar las diversas teorías en las clásicas y las modernas. Se consideran clásicas porque han permeado durante muchos años y que suelen ser una de las referencias principales sobre el juego. Algunas de ellas fueron producto del interés de los estudiosos del siglo XIX por la infancia. Anteriormente el juego estaba relacionado a la filosofía y la pedagogía. (Bermejo, 2016)

## Breve recorrido sobre el estudio del juego...

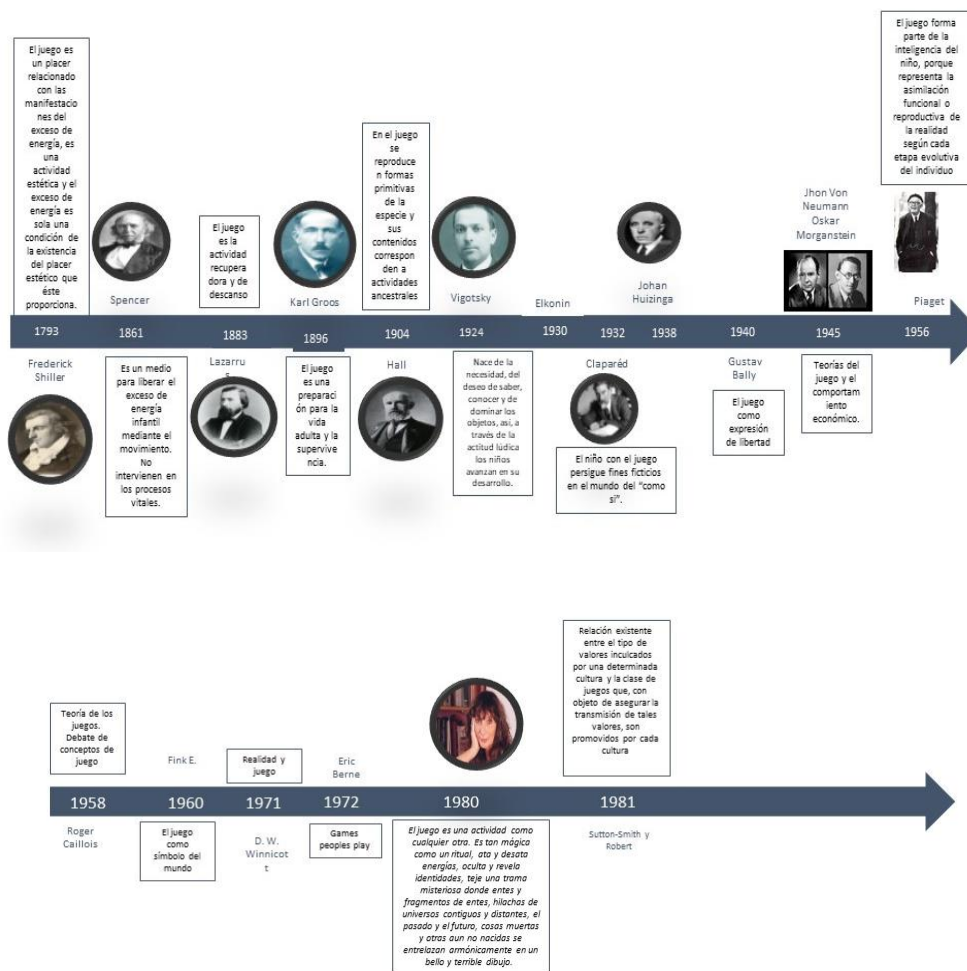


Fig. línea de tiempo con los principales autores sobre juego

Las teorías han sido un recurso de la ciencia para comprender y explicar el mundo. En el caso específico de interés el juego no contamos con una única teoría que haya convencido a todos los estudiosos. Los modelos teóricos pertenecen a los grandes campos del pensamiento, sus explicaciones son próximas a la corriente de la cual depende. En este punto del recorrido es que me surge el interés por realizar un metaanálisis de estas teorías para identificar ejes convergentes y divergentes, regularidades que pueden estar siendo pasada por alto y aspectos que no se han visualizado como meritorios de atención y estudio.

## 2.4 ¿Y desde aquí cómo se ve?

Hasta el momento, en este recorrido teórico y vivencial, he visto que el juego se manifiesta en diversos escenarios, a través de distintos actores y es expresado en múltiples formas de actividad humana. Encontré que para muchos autores se presenta en los ámbitos de la convivencia con los otros y en la cotidianidad del hogar, del barrio, la escuela, etcétera; de igual forma, veo que se hace presente en los intereses de estudio de la investigación educativa.

La popularidad y aparente naturalidad con la que se expresa la noción de juego podría hacernos pensar que existe un consenso al momento de denominarlo. Lo interesante de esta inferencia radica en que, no obstante su uso frecuente y la aparente aceptación del término, al hablar del juego salen a la luz varias nociones que parecieran contribuir a su sobreentendimiento, llegando a utilizarlo para referir una gran variedad de formas de actividad relacionadas con placer, fantasía, libertad, funcionalidad, temáticas, representaciones, estética, regularidad, etcétera, que nos hacen ubicarlo en el arte, en los rituales y cultos, incluso en fenómenos de competición como la guerra.

Como es posible observar en los apartados anteriores, la palabra juego exige traspasar márgenes de la disciplina, nos lleva a repensar la cotidianidad de nuestras prácticas, pero también de la propia disciplina, al referir esta cotidianidad de disciplinas hago referencia a los recursos teóricos y metodológicos con los cuales se aproximan a comprender y/o explicar la realidad. En esto empata con la educación ya que al igual que el juego, la educación exige traspasar los márgenes de las disciplinas, comenzar a mirar desde los entrecruzamientos teóricos y metodológicos que diversas disciplinas nos proponen. Por tanto, hablar de juego y escuela tiene inmerso este reto, y más aún al hablar de jugar en la escuela exige para mí como investigadora estar siempre con un ojo vigilante y reflexivo sobre mis supuestos teóricos conceptuales de base y lo que la vida escolar cotidiana me ofrece, encontrar estos puntos de desencuentro y los que me confirman miradas para ponerlos a dialogar y generar estos entrecruzamientos.

Haciendo un análisis de lo que diversos autores han propuesto sobre el juego podría referir que algunos se centran en diferentes aspectos, a saber:

- Las que destacan la libre elección del juego (Sully y Millar)
- Las que defienden el juego como participación en actividades físicas o mentales para conseguir una satisfacción emocional (Büller y Avedon-Sutton-Smith)
- Los que entienden el juego como medio para asimilar la realidad (Piaget)

Es entonces que tomó más sentido preguntarme: ¿por qué estudiar el juego? Al intentar responder podría enfocarme a indagar los fines del juego, o a considerar al juego como medio para alcanzar ciertos dominios como la socialización, la destreza en algún oficio, aprender de forma significativa, etcétera, y, por ende, me alejaría del estudio de la diversidad, esa diversidad enunciada en la experiencia humana. Mi interés en estudiar el juego no pretende un análisis funcional de sus formas desarrolladas y sus características específicas, tampoco propongo que el juego sea un método didáctico o un instrumento facilitador. Lo que aquí presentare es una amplia descripción de las diversas experiencias de juego que suceden en la escuela y que son compartidas principalmente por los niños, en otras palabras, quiero conocer cómo se vive el juego en la escuela desde los actos lúdicos en los que los niños participan en diversas situaciones, momentos y espacios.

Teniendo más en claro mi posicionamiento inicial para acercarme a conocer la experiencia de jugar en la escuela comencé a indagar (o cómo lo llamábamos mi tutora y yo “curiosear” o “turistear”) en estudios e investigaciones que partieran del reconocimiento de la experiencia del niño como punto de reflexión sobre el juego.

Encontré algunos estudios que mediante diversos recursos de investigación cualitativa comparten una mirada del juego en diferentes contextos y desde diferentes actores. Retomaré en especial cuatro estudios que me aportaron ejes de reflexión teóricos y metodológicos sustanciales para mis próximos pasos en la investigación.



La investigación intitulada “Entre juegos y tareas: Una etnografía de las actividades cotidianas de los niños A’uwë-Xavante” (Nunes, A. 2013) relata episodios de la vida cotidiana de la comunidad en los cuales el juego emerge y se superpone al quehacer diario. El juego aparece como una manifestación de procesos de construcción de la persona, de identificación con el otro y consigo mismo y con varios agrupamientos de los que forma parte. Me interesó cómo la autora observa al juego en una comunidad específica en relación con las figuras de la familia y la comunidad inmediata. Sin embargo, en este estudio el juego no se observa en situaciones institucionalizadas como lo es la escuela.

Por otro lado, el investigador etnógrafo William Moreno realizó en el 2012 una investigación que llamó “Etnografiando Juegos recreativos y tradicionales de la calle” en el municipio de Caldas (Colombia)” en la cual analiza las prácticas lúdicas en vinculación con la escuela, la comunidad y los gobiernos municipales. Describe ricamente los momentos en los que cada campo (familia, escuela, comunidad y gobierno) va construyendo el encuentro lúdico. Su interés se centra en conocer un poco más las prácticas que tienen que ver con la educación del cuerpo y en el análisis de la intensión escolarizada de las prácticas lúdicas. Se observa al juego desde los ojos del investigador y desde la institucionalización como educación del cuerpo. Esta investigación me reafirmó mi interés en la recuperación de la voz de los niños (entendida esta no sólo como lo que dicen los niños, sino también observar lo que actúan, lo que no dicen, lo que se callan, lo que selectivamente esconden) especialmente dentro de la escuela ya que esta constituye un escenario en el que pasan cerca de un tercio del día (6.5 horas al día de lunes a viernes) y en la cual mantienen interacciones con un grupo de compañeros de forma constante.

De la investigación “Juegos de mesa para la investigación participativa: una etnografía experimental sobre el comercio de productos de la chagra en comunidades indígenas de la Amazonía colombiana” del autor Pablo De la Cruz (2020) afiancé mi decisión en la observación participante ya que esta investigación retoma la investigación participativa como recurso para aproximarse a conocer la experiencia lúdica. Para los fines que yo persigo (interés por conocer la experiencia

de jugar) retomaré la postura del autor sobre la investigación participativa pero mi mirar estará en la experiencia lúdica de niños en las escuelas, ya que algo me indica que la actividad lúdica que se vive en la escuela al parecer adquiere un sentido distinto a la experiencia lúdica que transcurre fuera de esta.

Y, por último, de la investigación “¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!: La etnografía como una experiencia adulta de aprender a aprender con los niños”, de la investigadora Ivana Martins (2020) retomo el énfasis que hace la autora en que al hacer etnografía con niños es reconocer una forma de producción de otro conocimiento sobre si mismos y las infancias. Retoma que la etnografía es un proceso de comunicación intercultural y de afectación con el Otro-niño. Por tanto, su interés está en reconocer cómo ellos producen significados y los revisten de sentidos subjetivos mediante procesos de generalización que desafían el orden de lo establecido. Por mi parte pretendo retomar como punto de partida el mirar del Otro-niño en el interés de conocer la experiencia de jugar en la escuela y las formas en las que los niños al jugar desafían mi lógica. Otro aspecto interesante de esta investigación lo encontré en la constante reflexión que realiza la investigadora sobre sí misma y su ojo de investigadora, la reflexividad constante aparece como un ir y venir entre lo que observa y vive con los niños y sus preconociones sobre infancias y juegos. Considerando que mi investigación parte del interés de conocer las experiencias lúdicas de niños en un contexto escolar, me veo en la necesidad de tomar una postura reflexiva sobre mí misma, mis ideas preconcebidas sobre lo que es jugar y lo que espero ver en las escuelas.

Por tanto, retomo con estos fundamentos, que el propósito de este trabajo de investigación se plantea como una doble vía. Por un lado, es dar cuenta de la experiencia de jugar en la escuela y por otro, es describir cómo ha sido mi transformación hacia otra forma de ver y vivir la escuela.

## Capítulo 3



**¿Estás dentro o fuera del juego?**

Referentes metodológicos

## Capítulo 3: ¿Estás dentro del juego?

### Referente metodológico

#### 3.1) La importancia de narrar

- La aproximación etnográfica en el estudio del juego y la escuela
- Conocer la escuela desde adentro
- Cercanía y distanciamiento a la experiencia
- Implicación

#### 3.2) La cotidianidad de la escuela me atrapó

- La vida escolar como punto de partida en mi investigación

#### 3.3) El mundo camina si dos se miran y reconocen

- Implicación y reflexividad en los estudios etnográficos
- Aproximación fenomenológica

#### 3.4) La investigación no se hace sobre la población sino con y partir de ella

Etnografía educativa

#### 3.5) Estoy dentro del juego

- Desde dónde me aproximo
  - Preguntas de investigación
  - Escenario
  - Población
  - Situaciones e instrumentos
  - Momentos metodológicos
  - Estrategia de análisis

### **Parte 3: ¿Estás dentro o fuera del juego? Referentes metodológicos**

Las investigaciones en el campo de la educación tienen mucha historia tras de sí. Para muchos maestros no les es ajena la figura del investigador y hasta puedo decir que al menos un profesor de las escuelas en las que he dado servicio ha tenido la oportunidad de participar en algún proyecto de investigación. Pero a aún con la experiencia cercana de formar parte de alguna investigación educativa aún imperan ideas muy particulares de lo que un investigador hace en las escuelas.

Mis compañeros maestros me han comentado que los investigadores educativos que los han visitado en su escuela realizaban algunas acciones como ir a su salón a observar y registrar lo que ellos como maestros hacen. Refirieron en más de una ocasión que se sentían evaluados. Otros maestros me compartieron que estos investigadores visitaron sus salones y aplicaron a los alumnos muchos cuestionarios para analizar las respuestas posteriormente y nunca más volver a la escuela. Otros más me han contado la experiencia de haber abierto su aula a un investigador que termino dándole sugerencias de cómo mejorar sus clases con tan solo estar uno o dos días en la escuela.

En general los docentes sienten que la figura del investigador no aporta a la escuela, ya que no llega a conocer a los alumnos realmente; su mirada es a partir de criterios que los maestros y alumnos desconocen. La mayoría de los maestros concluye diciéndome que la participación de uno u otro investigador no les nutrió o retroalimentó su práctica pues el único beneficiado fue su proyecto de investigación y por ende el investigador mismo. Sé que estas ideas no están instauradas en los maestros sin ninguna razón, sé que se han ido construyendo a través de la experiencia formativa y de la práctica profesional en las instituciones educativas.

Pareciera que los investigadores que pasaron por la escuela nunca estuvieron dentro de las actividades de la comunidad escolar: Estas voces de los compañeros maestros hacen eco con una experiencia similar que viví en mi primer año de servicio en educación pública.

En el año 2016, la Dirección de Educación Especial reunió a un grupo de maestros especialistas para construir una comunidad de aprendizaje cuyo objetivo era construir un nuevo planteamiento técnico operativo para las unidades de educación especial y sus diferentes figuras. La convocatoria reunió a un grupo amplio de especialistas (pedagogas, psicólogas, maestras en comunicación, trabajadoras sociales) dispuestas a dialogar y compartir. La primera sesión se desarrolló con muchas participaciones y con mucho dinamismo, podría decir que hasta nos peleábamos por exponer y contar las realidades de sus escuelas. Así pasaron varias sesiones y poco a poco el compañerismo se hizo presente en los chistes y las bromas que sacaban la risa del grupo; algunas maestras hacían juegos antes de iniciar la sesión a fin de conocernos más y desestresarnos de la jornada laboral de la que veníamos.

Para la tercera sesión se presentó una maestra nueva, llegó en silencio y se sentó hasta atrás del salón con un bolígrafo en mano que se movía sin cesar sobre una pequeña libreta. La mayoría de las maestras la notamos, se hizo muy evidente su presencia. Antes de iniciar la sesión de ese día la coordinadora de la sesión hizo un espacio para presentar a la nueva maestra, todas prestamos atención cuando dijo “ella es la Mtra. Diana, está aquí con el interés de investigarlas a ustedes pues es estudiante de doctorado y quiere conocer las prácticas de las maestras de educación especial”. Al terminar la presentación de la nueva integrante del grupo se sintió un silencio extraño, un silencio que no era típico de un grupo de 60 maestras. Esa sesión transcurrió con aportaciones muy breves, sin discusiones entre especialistas, sin bromas y ni risas.

La Mtra. Diana registró constantemente lo que hacíamos sin dar opinión de nada, se movía de un rincón a otro con una mirada que muchas de nosotras describimos como vigilante. Ese día la sesión no fue como todas las otras sesiones, esa maestra nunca fue parte del grupo ni de los juegos del grupo. Recupero esta experiencia ya que me ha llevado a reflexionar sobre ¿dónde se encuentra el investigador educativo? es decir ¿Esta dentro o fuera? Para los propósitos de mi investigación me pregunto ¿estoy dentro o fuera del juego?

Tengo el interés en formar parte del juego, de conocer la cotidianidad de la escuela, de saber las rutinas, las problemáticas a las que se enfrentan día con día, conocer a los 450 niños y sus 35 maestros. Sé que de esta cotidianidad se construirán conocimientos que reflejen cómo de manifiesta el juego en la escuela y mejor aún es que este saber se sustentara en las voces de los niños.

En este mismo sentido, de recuperar reflexivamente mis recuerdos en las escuelas, es que evoco un recuerdo de una maestra de 3ro que me encargó cuidar a su grupo por una hora. Yo no tenía nada planeado así que los bajé a una de las aulas más amplias de la escuela para hacer juegos cooperativos. Me dirigí al grupo de 28 alumnos y les dije “tenemos una hora para jugar a lo que ustedes quieran, sólo pónganse de acuerdo qué jugar “. El grupo se emocionó tanto que invirtieron como 15 minutos en elegir qué podrían jugar. La lluvia de opciones no se hizo esperar “juguemos a las hoyitas, juguemos a las sillas, juguemos 1,2,3 calabaza, juguemos atrapadas...” al final decidieron jugar a las sillas. Dos niños del grupo comenzaron a coordinar y a acomodar las sillas. Inició el juego y a mí me dejaron fuera de éste, no puedo asegurar que haya sido una consigna dada, simplemente no se les ocurrió que yo también podría jugar. Fui la única a la que no le pusieron una silla, ni un rol dentro del juego, me dejaron parada en una esquina del salón mientras ellos reían y corrían alrededor de las sillas.

He presenciado muchas situaciones similares y de éstas fui construyendo inquietudes como ¿desde de dónde mira el docente? ¿está dentro o fuera del juego? ¿quiénes pueden jugar y por qué? En ese momento de juego con los niños me sentí ajena al grupo, me sentí como una observadora desde mi rincón, como ese investigador que jamás termina por involucrarse con los alumnos, que sólo mira y registra una parte acotada del fenómeno.

He de reconocer que mientras veía el juego transcurrir en el aula me comencé a aburrir, sentía que la acción sucedía allá y no aquí. Me reconocí fuera. Veo que el juego es parte de la cotidianidad en las escuelas, aparece en las aulas, en el recreo, en las ceremonias cívicas, en los pasillos, en los baños, etc. Al mirar las diversas manifestaciones lúdicas de los niños en estos espacios que conforman la escuela

hace que salten a escena las formas en las que se relaciona con otros, en la que interactúa con la realidad y la transforman. Esta mirada en los roles, en los valores, las normas del ambiente en que se vive y mi participación en las actividades de la escuela -con fines de conocer y comprender- me aproximaron a la posibilidad de percibir regularidades que poco a poco me acercaron a describir y comprender los fenómenos individuales y grupales que suceden en la vida de la escuela, me dieron la oportunidad de estar dentro del juego.

### ***3.1 La importancia de narrar. La narrar la experiencia en la investigación educativa.***

Un capítulo de esta naturaleza dentro de la estructura general de una tesis claramente tiene el propósito de dar a conocer la aproximación metodológica implementada en la realización de la investigación. Para dicho fin es necesario describir los diversos recursos que me permitieron la aproximación y entrada al campo, así como el registro, el análisis y presentación de los datos.

Quizá el lector espere de este apartado un listado de recursos metodológicos y técnicas presentadas esquemáticamente para describir el proceso y el camino andado por parte del investigador. Entiendo la pertinencia de plantearlo de esa manera ya que resulta indispensable comunicar cuales fueron los recursos utilizados y más aún fundamentar la pertinencia de éstos para el abordaje del objeto de estudio.

Consideré que abordarlo de esta manera no me permitiría reflejar el proceso mismo de construcción de la mirada metodológica. Así que antes de enunciar puntualmente los recursos metodológicos, técnicas, espacios y población me doy a la tarea de compartir algunas reflexiones sobre la experiencia altamente formativa de mirar desde paradigmas cualitativos. Partir de la experiencia implica tener conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas. Nos hace reflexivamente conscientes de lo consecuente en lo inconsecuente, de lo significativo en lo que se da por sabido (Van Manen, 2003).



Me encontré muchas investigaciones que detalladamente describían el recurso utilizado justificando su implementación a partir de los estudios más recientes que avalan su fuerza metodológica. Estos textos los comprendí en el sentido de conocer una serie de recursos implementacionales indispensables para una investigación, pero los sentí impersonales o alejados de la experiencia de investigar en las escuelas. Me refiero a esa sensación de leer sin sentir que se toca la realidad estudiada o la propia del investigador en la construcción del objeto de estudio.

Reconozco que las formas institucionales de presentar los productos de la etnografía están enmarcadas por largos años de inserción en los espacios académicos de las tendencias dominantes (Rockwell, 2011), pero considero de especial relevancia que este apartado metodológico dentro de una tesis que pretende conocer la experiencia del juego en la escuela recurra al uso de una narrativa que permita recuperar las diversas voces siempre presentes y dialogantes en cada momento de la construcción y progreso de la investigación (Bertely, M. 2000). A fin de cuentas, el producto de esta investigación deberá ser accesible, en principio, a los participantes, permitiendo a las personas que promovieron nuestra presencia en la comunidad cuestionar y refutar lo que escribimos o mostramos (Rockwell, 2011).

Por tanto, compartir desde el recurso narrativo cómo llegué a los métodos cualitativos (investigación fenomenológica y etnográfica) es un aspecto que considero de especial relevancia para transmitir el sentido de la presente investigación. En expresión de Van Manen (2003) “¿Acaso no son las historias más atractivas precisamente las que nos ayudan a entender mejor lo que es más común, más dado por sabido y lo que nos concierne de un modo más cotidiano y directo?”

Sustento dicha relevancia en tres aspectos que han resultado cruciales en mi transitar desde la investigación cuantitativa a la investigación cualitativa.

En primer lugar, conocer las escuelas desde adentro, desde su día a día me llevó a observar y escribir un sinnúmero de experiencias que en un inicio tenían una finalidad de

apoyo mnésico y hasta catártico (todo aquello que no lograba comprender lo registraba desde mi sentir) pero que con el tiempo me ayudaron a reconocer que *en el acto de escribir uno se aproxima a la experiencia de lo que uno escribe* (Bolívar, A. 2002). Y la etnografía es en sí misma el recurso y la materialización de “La experiencia” que a través de los textos se ordenan la percepción y el conocimiento que construimos nosotros en interacción con aquellas personas que acompañaron el proceso de campo (Guber, R. 2015).

En segundo lugar, al recurrir constantemente al registro de experiencias en un diario y sentir el disfrute de narrar lo vivido dentro de las escuelas me llevó a descubrir que narrarnos (en el acto escrito) implica un momento de cercanía y distanciamiento a la experiencia para lograr un escrutinio y el establecimiento de relaciones que nos lleven a encontrar sentido (Bolívar, A. 2002; Bertely, M. 2000). La investigación y la escritura son aspectos de un mismo proceso. Es en este ir y venir, de mi mirar al mirar de los otros, se fueron construyendo las experiencias. El fundamento de las investigaciones fenomenológicas está en la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica (Van Manen, 2003).

Y, por último, me sorprendí encontrándome sumamente implicada en mis narraciones, reconociendo mi propia historia en todo aquello que observaba y haciendo eco mis preguntas con las inquietudes de las personas a las que observaba. Empezar una investigación fenomenológica significa «cuestionar» algo de manera fenomenológica y, también, plantearse la pregunta de cómo es ese algo «realmente» ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida? (Van Manen, 2003)

Por algún tiempo me resistí a reconocer mi implicación en el proceso de investigación hasta que comencé a dejar entrar a mi reflexión las palabras de Peter Wood (1987) quien refiere que en ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de

autoindulgencia, sino que es a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente. Preguntar algo de verdad significa interrogar sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser. Incluso los proyectos de investigación fenomenológica más modestos requieren que no planteemos simplemente una pregunta que con probabilidad olvidaremos pronto, sino que vivamos» esa cuestión, que «nos convirtamos» en ella (Van Manen, 2003).

Habiendo abordado estos tres aspectos o, mejor dicho, estos descubrimientos, es que doy cuenta del por qué recurro a narrar la experiencia. En este sentido, y de acuerdo con Antonio Bolívar (2002), un relato es una historia, y las historias hablan de cosas que han ocurrido o están ocurriendo, pero que principalmente nos están ocurriendo dentro de una secuencia de eventos, lo que significa que los sucesos registrados se convierten en experiencia dentro de un período de tiempo. Este período de tiempo puede ser muy corto, pero a través de la etnografía podemos organizar experiencias en episodios de significancia temporal.

**3.2 La cotidianidad de la escuela me atrapó.** La cotidianidad escolar como punto de partida para la construcción de conocimiento.

Podría confesar que optar por la etnografía no fue una elección anticipada o previamente razonada, me atrevo a describirla como una experiencia fortuita. Sin darme cuenta fui reconociendo en la aproximación etnográfica una oportunidad de construir conocimiento que partía de una realidad escolar y de esa cotidianidad que deja de notarse por su cercanía y familiaridad

Mi experiencia en escuelas de educación básica del sector público se remonta a mi propia historia de estudiante (todos mis niveles educativos fueron cursados en escuelas públicas) y a mi ejercicio profesional como psicóloga clínica atendiendo a niños con dificultades de aprendizaje. Conocía la estructura de las escuelas, sus figuras conformantes, así como sus respectivas funciones y procesos, pero no es lo mismo conocer la escuela desde afuera que por dentro. Recuperando las

reflexiones de Peter Woods quien nos invita a “mirar la escuela por dentro” logro reconocer que es en la cotidianidad de la escuela, en su día a día en donde se fundamenta la producción de conocimientos y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa.

Mi experiencia directa como maestra en la escuela pública inició en el 2015 – se detalla esta experiencia en el apartado 1- en el servicio de educación especial. Este cargo me comprometía a estar todos los días en las escuelas de una zona amplia de Coyoacán con una función que no terminaba de estar clara (y a la fecha sigue siendo complejo de definirla). Esta ambigüedad generaba inquietud en muchos de los maestros y en los niños pues no sabían qué funciones en concreto desempeñaba, me llegaban a preguntar si yo tenía la función de regañarlos (supervisar su práctica) o de darles clases. Poco a poco fui participando en más actividades de la escuela y conviviendo en más ámbitos que no se limitaban a lo académico o técnico. Con el tiempo comencé a notar que algunos profesores me miraban como una maestra más de la escuela y me hacían participe en sus clases, en sus actividades cívicas y recreativas y en las ceremonias cívicas. También observé que para otros era un apoyo técnico pedagógico, pues se acercaban a compartirme algunas de las dificultades que estaban enfrentando al interior del grupo y solicitaban que apoyara con el diseño de nuevas estrategias pedagógicas.

Estas situaciones de poca claridad en mis funciones dentro de una escuela eran evidentes para los niños de las escuelas ya que no sabían si referirse a mi como maestra, como Miss o como Silvia. En los alumnos también se hacía presente esta ambigüedad en mi función ya que para algunos yo era una maestra de la escuela, pero diferente a su maestra frente a grupo, para otros era Silvia con quien platicaban de sus gustos e intereses y para otros más era una compañera de juego o cómplice. Esto me permitió una complicidad que favoreció el intercambio de experiencias (Rockwell, E. 2009).

En el primer año de servicio sentí angustia por no tener claro cuál sería mi participación en las escuelas, no me atrevía a intervenir pues desconocía el contexto de la escuela y sus necesidades. Para mitigar esa angustia acompañante en mis

estancias en las escuelas me di a la tarea de observar atentamente y registrar de forma descriptiva lo que veía, lo que me atrapaba la atención, mis propias inquietudes y hasta mis angustias. Al hacerlo comencé a sentirme dentro de la escuela, comencé a ver recurrentes de horarios, actividades, interacciones y hasta en problemáticas. Durante ese año sentí como necesidad la escritura descriptiva de esos aspectos que me atrapaban durante el día. Al ir escribiendo comencé a hacerme preguntas sobre eso que veía; mis preguntas estaban relacionadas con el día a día en la escuela: ¿Qué hacen los niños cuando el profesor no está? ¿Cómo juegan los niños? ¿Qué hacen durante los juegos? ¿Cómo se vive la escuela durante toda la jornada? Estas preguntas me acompañaron ese ciclo escolar y orientaron mis registros iniciales.

Este *estar* en la escuela día a día durante toda la jornada escolar me fue envolviendo poco a poco y sin darme cuenta comencé a sentirme *dentro* de la escuela. Ya no miraba solamente las figuras de la escuela (maestros, directivos y apoyos) o los procesos que se llevan a cabo (didáctica, acreditación, procesos de enseñanza, planes y programas), ahora escuchaba las muchas voces que surgían dentro de un espacio de aprendizaje y que hablaban de realidades que siempre estuvieron allí y que habían sido ignoradas y silenciadas al tacharlas como irrelevantes a la luz de la investigación educativa. Este descubrimiento me permitió reconocer que el reto para quien desea conocer las escuelas desde adentro radica en documentar lo no escrito sobre una realidad escolar (Bertely, 2000), y en la actualidad lo no documentado es todo eso que nos es familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Fue allí donde sentí por primera vez la imperiosa necesidad de dejar testimonio escrito y público, de las realidades de la escuela.

Con esta experiencia desde la escuela fue que comencé a construir este proyecto de investigación, no sabía con claridad a donde me llevaría, pero tenía la certeza de que quería continuar con esta experiencia de documentación de esa cotidianidad.

La etnografía se apoya en la convicción de que las tradiciones, los roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y general

regularidades que pueden explicar la conducta individual y de un grupo en forma adecuada (Martínez, 1998). Por tanto, decidí realizar un seguimiento de las actividades lúdicas de los niños dentro de la primaria Guillen de Lampart.

Para el año 2017 logré tener contacto con la escuela en la que realizaría la investigación y para marzo del 2018 me autorizan la entrada al campo. Es en ese momento cuando inicio la experiencia simultánea del proceso formativo en el campo de la pedagogía y los métodos cualitativos.

**3.3 *El mundo camina si dos se miran y se reconocen.*** La implicación del investigador en los fenómenos estudiados.

Al concluir mi primer ciclo escolar en el campo, me detuve a repensar todo lo escrito, fui encontrándome elementos recurrentes en mis narraciones. Había descrito muchas interacciones entre los niños, los maestros, los padres. Había registrado fenómenos complejos que transcurrían dentro de la escuela, en sus aulas, sus pasillos, sus patios y demás recovecos. Muchos de esos relatos y registros plasmaban una escuela viva y lo mejor es que esa escuela hablaba desde las voces de quienes la dotan de vida, los niños.

En un principio no consideré que estas reflexiones tuvieran una relevancia o quizá no dimensioné el alcance de esas ideas. Así que continué con mis registros por el placer y disfrute al hacerlos, y comencé a notar que algo sucedía en mí y en mi entorno. Cada vez había más voces, más relatos. Los maestros y alumnos comenzaban a ver en mí una figura acompañante y cómplice. Pronto comencé a notar que mi presencia en la escuela comenzó a generar transformaciones sin que yo tuviera la intención directa de realizarlas y a su vez yo me sentía distinta (Rockwell, 2008; Guber, 2015).

Durante una junta de consejo técnico escolar la directora del plantel me pidió compartir con las maestras y los maestros parte de mis narraciones. Al leerme y leerse en mis relatos comenzamos un dialogo que iba más allá de un intercambio verbal, estábamos compartiendo vivencias y al hacerlo construíamos la experiencia narrada (Bolívar, 2002; Eisner, 2007; Rockwell, 2009).

El evento que podría considerar como de afianzamiento definitivo hacia mi aproximación etnográfica surgió en el momento de compartir a las maestras y a los niños mis descripciones, mis relatos. Ellos me comentaron, en distintos momentos, que esta actividad les hizo sentirse escuchados y vistos. Los maestros me dijeron “Silvia, si nos escuchas, si logras ver lo que hacemos”. Por su parte los niños me compartieron “Tú eres como una maestra rara; eres maestra, pero no eres; tu si nos ves y nos escuchas; no nos gritas”.

Ese eco proporcionado por maestros y alumnos me retumbó durante ese ciclo escolar, me hacía sentir una enorme curiosidad por todos esos aspectos de la vida escolar que no están sujetos al cumplimiento curricular, que no suelen aparecer en los reportes de las escuelas o que muchos no consideran como datos relevantes en una investigación educativa pero que siempre han estado allí silenciados quizá por un discurso hegemónico en las tradiciones de investigación educativa. Comencé a apreciar que los datos del campo no provienen de los hechos sino de la relación entre el investigador y los participantes. En palabras de Rosana Guber “*Podría inferirse que el único conocimiento posible está encerrado en la relación entre el investigador y los sujetos de estudio*”.

Reconocerme en la voz de los otros transformó mi mirada ya que descubrí que investigaba para descubrir cosas sobre mí misma y esos descubrimientos se revertían sobre mi persona y volvía a reflejarse en la investigación, y así sucesivamente (Wood, 1987).

Para mí fue un grato descubrimiento saber que los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable (Guber, 1996). Las subjetividades del investigador y de aquéllos a los que se estudia son parte del proceso de investigación (Tarres, 2003). Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, excesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la

interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto (Wood, 1987).

### **3.4 La investigación no se hace sobre la población sino con y a partir de ella.**

La etnografía como aproximación y como recurso.

Al concluir mi primer ciclo escolar en la escuela Guillén de Lampart me sentía llena de expectativas sobre los alcances de la etnografía como aproximación y como recurso. Pero continuaba haciéndome una pregunta guía ¿Cuál es la relevancia de la etnografía en la investigación educativa? Esta pregunta como un eco constante en mi estancia en las escuelas me ayudó a pensar en una serie de alcances que permitirían hacer visible y comunicable la vida escolar y su cotidianidad. Es decir, podría describir aquellos ámbitos cotidianos en los que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades a través de la documentación de lo no documentado de la realidad social (Geertz, 2001).

También me permitiría generar una descripción que conservara la riqueza de las relaciones particulares enfatizando las relaciones relevantes para mis inquietudes teóricas y prácticas más generales (Geertz, 2001; Fetterman, 2015). Me resulta importante que esta riqueza cotidiana de la escuela no sólo se quede en las aulas, o en los sentires individuales de los docentes y los niños, sino que se socialice y comunique a otros miembros de la sociedad ya que la escuela tiene una función social clave en la formación de ciudadanos autónomos y responsables. Por tanto, la investigación que permita atender a los significados, reconocer los saberes locales mediante una perspectiva teórica que los reconozca y los valore es una forma prometedora de revalorizar la figura de la escuela en la sociedad ya que desde la etnografía se construye conocimiento a partir de las relaciones particulares enfatizando las relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales.

Así que inicié mi segundo ciclo escolar con la clara idea que la etnografía invita a mirar como ajeno todo eso que nos ha sido familiar y que por el mismo peso de la cotidianidad dejamos de ver (Guber, 2015). Estaba deseosa de adentrarme más a



la investigación cualitativa y en especial a la etnografía educativa ya que no podía dejar de ver, oír y registrar la vida escolar. Sentía que en la vida escolar suceden muchos diálogos, aparecen en escena y al mismo tiempo muchas microhistorias que dan una estampa amplia de lo que llamamos ESCUELA; la enuncio con mayúsculas ya que no es la escuela como inmueble, no es la escuela como educación, no es la escuela como proceso ni como derecho, es la escuela como espacio de encuentro de muchas realidades.

Después comencé a preguntarme con bastante frecuencia y por varios días ¿por qué los docentes nos empeñamos en definir las necesidades de los niños a partir de lo que uno considera prioridad? y ¿por qué no partimos de la propia voz del niño y de lo que nos muestran en sus interacciones? Mis inquietudes han sido una guía constante en la construcción de mi posicionamiento metodológico y fueron estas mismas inquietudes las que me llevaron a dimensionar la etnografía educativa como un recurso de mucho valor heurístico y aplicabilidad en la recuperación de los sucesos dentro de la escuela debido a su facilidad (dentro de su complejidad metodológica) para poner en juego las interacciones de los estudiantes, sus actos lingüísticos, sus significados y sus relaciones ante situaciones de diversidad (Czarny, 2007; Rockwell, 2009).

A través del registro de la vida en la escuela, la etnografía me brinda un sinnúmero de elementos de congruencia para comprender la relación entre la actividad del niño y sus experiencias educativas; particularmente me permite reconstruir la experiencia ya que muchas de éstas no son inmediatamente reconocidas sino hasta que se identifican, se registran, se explicitan y se documentan. En cierta medida esto tiene que ver con el carácter de trabajo del campo etnográfico como método de investigación, donde los datos se crean en la interacción con los informantes (Czarny, 2007).

Reconozco que la labor del etnógrafo es dinámica ya que requiere estar siempre en constante dialogo con los contextos cambiantes de la escuela. Puedo reconocer

que mi transitar hacia la etnografía me ha brindado una serie de aprendizajes fundamentales que ahora guían y sustentan mi aproximación en la investigación. Los que considero fundamentales en mi labor de investigación son los siguientes:

Primero, comprender que desde esta aproximación se documenta lo no escrito sobre una realidad escolar. En la actualidad lo no documentado es todo eso que nos es familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. El esfuerzo del investigador es dejar testimonio escrito, publico, de realidades tanto cercanas como lejanas.

Segundo, al momento de realizar mis registros de observación y al hacer el constante análisis me es sumamente orientativo recordarme que el producto del trabajo analítico es una descripción en la cual se expone el análisis de forma descriptiva permitiéndome rescatar las relaciones de las personas observadas. Este trabajo de descripción como producto final tiene de base un trabajo arduo de posicionamientos epistemológicos y de reconstrucción teórica (Bertely, M. 2000).

Tercero, cuando me he llegado a sentir avasallada por el trabajo de campo y los registros recurro a reflexionar sobre la centralidad del investigador como sujeto social, y su experiencia directa y prologada. La riqueza del trabajo etnográfico está determinada por las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad, durante un tiempo considerablemente prolongado (Czarny, G. 2007).

En los espacios que me doy para analizar las muchas hojas de registros y notas de campo constantemente repito a mis adentros “la importancia de prestar atención a los significados”. La búsqueda del investigador está dirigida hacia los aspectos de la vida humana tan diversos para comprender la visión de los otros (Geertz,C. 2001). Así es como la integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es un rasgo constante de esta aproximación. La integración de estos conocimientos locales es solo posible mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y lo valore como saber valido en el proceso de investigación.

Y, por último, he llegado en momentos a cuestionar la relevancia de mi labor al estar constantemente registrando interacciones aparentemente simples y cotidianas, al sentirme atrapada por la inercia del día a día de la escuela. En esos momentos recorro a recordarme que desde la etnografía se construye conocimiento ya que desde esta aproximación se describen realidades sociales particulares y se proponen relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales (Paradise, R. 1994).

Posicionarme desde una mirada fenomenológica me permite tener en cuenta la dimensión del contexto y el encuentro de miradas, puedo plantearme la realidad escolar como objeto de estudio, reconocer que no basta con intervenir ya que se requiere cruzar las barreras culturales para comprender los puntos de vista. De esta manera podría ser el docente y/o el investigador capaz de describir y dar voz en lugar de intervenir a partir de necesidades centradas en rendimientos y requerimientos institucionales.

Con estos debates internos continúe participando en la escuela, tratando de dar respuestas y “peleándome” con mi propio impulso de poner palabras en la boca de los niños para que expresaran eso que yo necesitaba escuchar, para que validaran mi necesidad de intervenir. Continúo construyendo paulatinamente una mirada que me permita replantear la forma de construcción del conocimiento en la práctica social mediante el compromiso fundamental del investigador en su trabajo de campo y en su relación con los actores sociales. Es decir, aproximarme a una práctica social de investigación que transforma al investigador, tanto en el proceso de construcción social del conocimiento, como en la conformación de una experiencia vital irremplazable en el trabajo de campo.

### **3.5 Estoy dentro del juego**

Habiendo compartido este transitar cargado de reflexiones internas, confrontaciones y descubrimientos cobra mayor sentido enunciar las preguntas de investigación que guiaron esta investigación, los contextos en los que se gestaron las reflexiones durante 2 años y los recursos que me permitieron dejar registro de

las experiencias vividas.

Una pregunta formulada desde la fenomenología y con una aproximación etnográfica no solo debe ser clara y comprensible, sino que debe estar vivida por el investigador, debe invitarnos constantemente a ser interrogado y cuestionado sobre el tema. Esta pregunta nos debe permitir abrir posibilidades de dialogar y conocer experiencias de tal manera que nos mantenga siempre motivados por esta cuestión en la vida en la escuela.

La pregunta que siempre me acompañó como eje y orientador en todo proceso el interés en conocer ***¿cómo es la experiencia de jugar en la escuela?***

De ésta se fueron derivando otras preguntas que me permitieron ir conociendo la experiencia de jugar en la escuela. Me fui preguntando aspectos como: Para los niños, ¿Qué es jugar?, ¿Cómo es jugar en la escuela? ¿Cómo integran al otro al jugar?, ¿Se piensan a sí mismos a partir de jugar en la escuela? y *¿cómo se viven las relaciones al jugar en las escuelas?*

### **Escenario**

El trabajo de campo se realizó en la primaria pública Guillén de Lampart. El plantel se encuentra ubicada en Av. Liga Imán No. 580, Col. Pedregal de Carrasco, Delegación Coyoacán C.P. 04700, Ciudad de México, al interior de la Unidad Habitacional rinconada Playas, colindante con áreas comerciales, la UNAM (servicios culturales y alternos), planta de asfalto y parque Imán, la iglesia Los Santos de América. Tiene cercanos medios de transporte diversos (metro, Metrobús, colectivos de diversas rutas, bases de taxis), cuenta con todos los servicios públicos y de salud (Instituto Nacional de Pediatría INP, Hospital MERLOS, Torre Médica Vial Perisur, Sedna), y está ubicada en una zona considerada de baja vulnerabilidad.

El plantel cuenta con una superficie de 3500 m<sup>2</sup> de los cuales 900m<sup>2</sup> son destinados para albergar 3 edificios, dos de ellos con 10 aulas, en total son 20 aulas de las cuales 16 son de uso pedagógico con capacidad para 35 alumnos, las

restantes para Tecnologías de la Información y Comunicación TIC, educación física, biblioteca y ludoteca; el tercer edificio se encuentran las oficinas de la Dirección y subdirecciones así como la conserjería; cada edificio cuenta con sus propios núcleos sanitarios; además el plantel cuenta con dos patios en desnivel, el de mayor tamaño se ocupa como plaza cívica, un auditorio, áreas verdes, bodega, área de bebederos, área pequeña de usos múltiples (mesas azules), dos puertas para el acceso de alumnos, padres de familia, docentes y comunidad en general. La escuela no cuenta con las condiciones estructurales de acceso para albergar a alumnos con discapacidad motriz.

La escuela fue fundada el 20 de octubre de 1986, atendiendo la creciente urbanización de la zona especialmente por colonos de Villa Panamericana. Actualmente tiene 35 años desde su fundación, alberga a una población total que oscila entre los 450 a 480 alumnos provenientes de Santo Domingo, Santa Úrsula Coapa y Pedregal de Carrasco. La escuela está dentro de una zona clasificada como clase media.

La escuela está conformada por 16 grupos, organizados de la siguiente manera: 1ero (A y B), 2do (A, B, C), 3ero (A, B, C), 4to (A, B, C), 5to (A, B, C) Y 6to (A Y B). La plantilla docente está conformada por 16 maestros titulares, 3 profesores de educación física, 2 profesoras de inglés y 1 promotor de TIC. La dirección cuenta con las figuras de directora administrativa, directora académica y directora de Gestión.

La escuela es de jornada ampliada (8:00 am a 2:30 pm) orientada a favorecer el desarrollo de los alumnos a través de la enseñanza de un segundo idioma; el conocimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el desarrollo de competencias para una vida saludable, y el aprendizaje en materias clave. Asegura el cumplimiento de los planes y programas de estudio; propicia la formación de lectores competentes y la búsqueda permanente del alto rendimiento académico. Este Programa implica un horario prolongado en el plantel escolar, a partir de horas adicionales para el desempeño de actividades específicas en el Ciclo

Escolar: 400 horas.

Frecuentemente se gestionan apoyos de programas externos como: “promover el consumo de agua” para los grupos de 1ero (actualmente 2do) a quienes instalaron filtros de agua especiales en cada salón, “Ver bien para aprender” apoyo en la detección de problemas visuales, “Prevención de la violencia” de la comisión Nacional de Derechos Humanos CNDH mediante pláticas para padres.

## **Población**

Se realizó una selección gradual de la población a partir de un muestreo teórico ya que al hacer un trabajo de campo no se conoce de antemano a la población de estudio ni las características que posee, sino que se van descubriendo a partir del acercamiento correspondiente.

Se usó muestreo teórico para identificar casos particularmente típicos, que son característicos de los casos relacionados con el objeto de estudio. En este caso identificamos a alumnos de primaria, especialmente a aquellos que con frecuencia estaban involucrados en prácticas lúdicas dentro de la escuela.

Citando a Flick (2004) los buenos informantes deben tener a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios de las cuestiones u objeto para responder a las preguntas de la entrevista o – en los estudios de observación- para realizar las acciones de interés. Han de tener también la capacidad para reflexionar y articular, en caso de que hubiera tiempo para preguntarlos (u observarlos), y deben estar dispuestos a participar en el estudio. Si todas estas condiciones se cumplen, es muy probable que este caso se integre en el estudio.

Seleccionamos a varios niños de diferentes grupos y grados que aceptaron participar y que sus padres y maestros lo autorizaron. Tenemos varios niños de 1ero (Kaleb, Kenneth, Kimberly, Juan Antonio, Osmar, Diego Iker), 2do (Estrella, Cinthya y Lia, ) 3ero (Max, Héctor, Santiago P., Leilany, Regina Ines, Sergio ), 4to (Iker R., Erick, Braulio, Yurem, Estefy, Ximena, Jacky, Carly, Sergio), 5to (Cesar

Simón, Mario, Santiago, Sofia, Regina Aguas) 6to (Esteban, Gerardo, Roberto, Natalie, Xannath, Leslie).

Para la selección de la población de procedió a presentar el proyecto de investigación a las autoridades escolares inmediatas. La directora del plantel y supervisión escolar conocieron los objetivos y los alcances de la investigación y permitieron la entrada a la escuela. Para justificar mi presencia en la escuela se me asignaron algunas actividades en beneficio para la escuela, a saber, apoyo en los diagnósticos de inicio de ciclo, actividades con padres y apoyo en el cuidado y atención a grupos.

Con los padres se les informó de mi participación en la escuela y se le solicito un consentimiento para que se pudiera tomar registro mediante fotos, video y grabadora de voz.

A los niños participantes se les informo siempre el objetivo de su participación y mi función en la escuela. Para la grabación de voz y video, así como para las fotografías se les solicitaba su autorización así contamos con el asentimiento de los niños.

### **Situaciones e instrumentos**

Para el diseño y selección de instrumentos se tomaron en cuenta algunas de las características de las aproximaciones etnográficas, las dinámicas propias de la escuela y mi particular forma de interacción.

Reconociendo que en la etnografía los objetos de estudio están en proceso de investigación, no se puede planear, son situados, causales e individuales, el observador a menudo se convierte en su principal instrumento y requiere, además de una participación prologada en el campo, con el objeto de detectar y describir los eventos cotidianos presentes; intentar identificar el significado de las acciones en los eventos los distintos puntos de vista de los propios actores ( Flick 2012, Martínez, 1998).

Para este trabajo traté de incluir tantas opciones de recogida de datos como fue posible. Reconociendo que la observación participante y la entrevista fueron mis

principales recursos. En casos específicos ya sea para ampliar, confirmar o aclarar lo observado, recurrí a los programas normativos generales, planes y programas educativos, las planeaciones docentes, documentos metodológicos internos que normen la práctica, estadística de aprovechamiento y eficiencia terminal, y cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación.

Se eligió la observación participante como principal recurso. La elección se basa en tres pilares: las características de las investigaciones etnográficas, las peculiaridades propias de la escuela y mi particular forma de interactuar con la población.

Considero que la representatividad en las observaciones – en la observación participante- la obtengo a partir de tener una presencia más constante, una interacción con todos los niños, profesores y en cada grupo. Y no por el número de escuelas observadas o por la excesiva sistematización de intervalos de observación o por la rigidez de mi marco teórico.

Aunado a este reconocimiento de la participación como recurso que me permite profundizar he de comentar que, en la Escuela Guillén de Lampart, me resultó imposible ser “la mosca en la pared” que observa sin participar. Una de las características que considero relevante en esta escuela es que muestra mucho dinamismo. Los profesores y directivos constantemente están implementando actividades que permitan favorecer los aprendizajes y que involucran a todo el personal. Suelen asignar tareas específicas y tiempos de implementación, los maestros entre ellos suelen comunicarse y tomar decisiones como colectivo, además de que la escuela ante la comunidad tiene el reconocimiento de ser “la mejor escuela de la zona”.

Esta expectativa moviliza a los directivos y docentes a mostrarse ante los padres de familia y ante otras escuelas como un colectivo innovador. Por tanto, alguien que sólo observa no es un elemento valioso dentro de la comunidad. Esto lo intuí desde el primer día que llegué al plantel pues la directora me escuchó pacientemente y me aceptó en su escuela, antes de concluir la reunión me dio la mano y me dijo



*“bienvenida y espero que se ponga la camiseta de la Guillén”*. Al salir de la oficina de la directora con esas palabras retumbantes en mi cabeza me dio un indicio de lo que sería la constante en la escuela, la participación.

Y, por último, he de reconocer que me costaba mucho trabajo permanecer observando sin ser participe; no me había dado cuenta de la impresión que los niños tienen hacia mi figura dentro de las escuelas. Antes de estar en la Primaria Guillén de Lampart ya había estado en otras escuelas trabajando, la diferencia ahora es que en esta primaria mi función estaba mediada por la investigación. Yo retomé mis esquemas de aprendizaje y me moví por la escuela cómo lo hacía cuando estaba en servicio, no me era del todo ajena la estructura de la escuela y su organización. Sin embargo, teniendo ahora los ojos en la investigación implicaba que observar distinto y no solo observar hacia afuera sino hacia dentro, mirarme a mí en un ejercicio reflexivo constante.

Recuerdo que desde los primeros días se me acercaban los niños y me saludaban, me preguntaban *¿Quién eres?*, después de unas semanas me comenzaron a cuestionar *“tú no eres maestra, bueno no eres como las otras maestras... tu sí sonríes”*, luego comenzaron a sentarse a platicar conmigo, a invitarme a comer de su “lunch”, a pedir que entrara a su grupo, a visitarme a mi oficina solo para platicar. Me di a la tarea de reflexionar *¿por qué los niños tienen esos gestos hacia mí? ¿Por qué se relacionan así?*

Los maestros comenzaron a pedirme apoyo para calmar a algún niño, para dialogar con una niña que estaba llorando y no sabían porque, para cuidar a su grupo mientras ellos atendían alguna emergencia (nunca faltan las emergencias en una escuela). Los maestros también veían en mi algo que permitió acercamiento y apertura.

Al dialogar con algunos niños que con frecuencia me visitan a la hora del recreo me comenzaron a contar que les gustaba cuando yo andaba por allí porque siempre los saludo o les contesto el saludo, porque siempre me estoy riendo, porque si les hago caso cuando me invitan a jugar y por qué hablo de cosas que otros maestros no

conoces, de cosas de niños (video juegos, películas, caricaturas, series, juegos...). Entendí que, aunque me esforzara por ser la “mosca en la pared” y no interferir en el curso de la jornada escolar me resultaría imposible. Es aquí donde comienzo a reconocermé en las interacciones de los niños, en sus referencias hacia mí, y supe que mi recurso de indagación tenía que ser la observación participante. Tomo esta experiencia como elemento para la construcción constante de la reflexión.

La observación se realizó en inicialmente de forma amplia, en todo momento y en todos los espacios. Solo por enunciar la cantidad de espacios de los cuales tengo registro: patio Cívico, patio de cooperativa, área de comida, auditorio, dirección, sala de maestros, sala de espera de dirección, baños, pasillos de edificio 1, pasillos de edificio 2, bebederos, cubículo, patio de puerta 2, aulas, bodega de educación física, sala de cómputo y biblioteca.

Las situaciones de observación no se limitaron a los espacios físicos. Aunque había momentos en los que lograba sistematizar un orden de visita al aula para poder pasar a observar a todos los salones, lo cierto es que muchas situaciones me llegaban sin previo aviso. A veces mientras caminaba a un aula notaba a niños “echando carreritas” en los pasillos, otras veces llegaban a mi cubículo a mostrarme su colección de tarjetas de “funko pop”, otras los encontraba “castigados” en la dirección, etc.

Las situaciones de observación fueron amplias al menos en el primer año. Esta amplitud de observación comenzó a darme la pauta para identificar lugares y momentos estratégicos para ver el juego en acción. Reconocí como lugares estratégicos los patios de la escuela, las aulas y los lugares prohibidos (recovecos entre salones y estructuras de la escuela que son consideradas las zonas de riesgo de la escuela) y como momentos estratégicos: cuando la maestra no está, las clases de educación física, los momentos de recreo, las situaciones emergentes (castigos, regaños, niños que se escapan del salón, accidentes, etc.).

El instrumento que más implementé fue mi diario de campo en el que registraba

todo aquello que me saltaba al interés y mis propios pensamientos e inquietudes. Posteriormente este diario fue estructurándose en descripciones, observaciones y categorías.

Este diario se apoyó de recursos como la fotografía, los videos y los audios. Estas herramientas me permitieron tomar registro más amplio de situaciones visuales de organización de la escuela y el uso de los espacios, así como para identificar las interacciones verbales entre los niños, así como observarme a mí y mis propias pautas de interacción con los niños.

Después de tener varios registros de observación comenzaron a surgir algunas regularidades que generaban nuevas inquietudes y la necesidad de profundizar más en ciertos temas en estos casos se recurrió a la entrevista semiestructurada. Nos sustentamos en que la entrevista etnográfica adopta la forma de un dialogo coloquial, no está estructurada, no estandarizada, es flexible, es dinámica, y básicamente no directiva.

Así que elaboré un pequeño guion con puntos clave (¿qué es el juego? ¿para qué vienes a la escuela? ¿qué se puede jugar en la escuela? ¿qué te gusta jugar fuera de la escuela? ¿con quienes juegas? ¿a qué te gustaría jugar ahorita?). Las entrevistas las realice en un cubículo asignado para mí, en las aulas, en los pasillos y en los patios. A los niños se les compartía el objetivo de la entrevista mediante una expresión como esta “Sabes que yo también voy a clases y estudio, pues estas preguntas son parte de mi tarea. Me interesa saber la opinión de los niños sobre algunos temas ¿me podrías ayudar a responder unas preguntas?”

Seguido a esto se les pedía autorización de grabar y tomar notas solo como apoyo para mí. La mayoría de los niños aceptaban gustosos participar y no mostraban incomodidad con los recursos de grabación y de registro. Sin embargo, después de entrevistar a varios reconocí que la estructura de entrevista individual no generaba la interacción y dialogo que esperaba, no se podía indagar más de esos temas de

lo que ya había observado y registrado previamente. Así que cambiamos la estructura de entrevista individual a una entrevista en pequeños grupos en los cuales retomábamos los mismos puntos de la entrevista individual, pero dejaba que entre ellos discutieran las respuestas y eligieran los juegos para jugar. El resultado fue muy distinto, pues los niños continuaban dialogando y discutiendo por más de 35 a 40 minutos mientras que en la entrevista en 10 minutos se agotaba el dialogo.

Otro recurso de análisis que utilicé fueron las producciones de los niños como parte de actividades coordinadas por la docente con mi colaboración: cartas, relatos, dibujos, mapas, etc. estos insumos me mostraron otra forma de externar sus ideas y opiniones sobre temas relacionados con el juego, la escuela y la familia.

### **Momentos metodológicos**

**Aproximación:** Me enfoqué en conocer la estructura y organización de la escuela. Las rutinas, los horarios, la calendarización de fechas relevantes, los roles y funciones de las diferentes figuras. Me interesé por tener un acercamiento a todos los grupos y grados, conocer un poco más a todas las figuras que conforman la escuela. Realicé registros de una amplia variedad de lugares, situaciones y personas. De igual forma mi diario de campo recupero muchas de mis reflexiones expresadas como dificultades y dudas.

**Familiarización:** Realicé un análisis más minucioso de los registros de observación a fin de encontrar regularidades y/o elementos en los cuales pudiera profundizar mediante nuevas observaciones u otros recursos. Comencé a reflexionar sobre los registros que hacía de mis inquietudes y comencé a trabajar más conscientemente mi implicación en cada observación e interacción, es decir en el proceso mismo de investigar me estaba transformando.

Se inician las entrevistas individuales, se implementan las entrevistas grupales y se exploran otras producciones para conocer las experiencias de los niños.

**Diálogo:** Continúe realizando observaciones sobre aspectos más específicos del juego, programé algunas entrevistas con algunos alumnos y maestros con la

finalidad de indagar más sobre algún aspecto registrado en el diario de campo y en las entrevistas.

Se ampliaron las observaciones a otros escenarios no previstos inicialmente pero que competían a la escuela. A saber, las calles sobre las que están las puertas de acceso y en las cuales suelen esperar los niños antes de ingresar, mismas en las que los padres los recogen a la salida; También comencé a observar la organización previa al cierre de la jornada, extendí algunas de mis observaciones hacia las 2:40 a 3:00 pm ya que este era un horario en el que mi participación no era tan presente por que la autorización de estar en la escuela la tenía de 8 a 1 de la tarde.

En este momento compartí con algunos de los docentes y alumnos las observaciones y producciones generadas con sus aportaciones y se dialogó sobre lo allí planteado.

**Escritura y diálogo:** Cabe mencionar que, en este momento, marzo 2020, se avisa a las instituciones escolares sobre la situación de salud mundial derivada del SARS Cov 19. Derivando en la suspensión inmediata de las clases presenciales.

Para los fines de la investigación tenía programado en este momento un diálogo más cercano con los participantes (niños y maestros) a fin de comenzar a escribir el informe de investigación que reflejaran las experiencias de jugar en la escuela. Se tuvo que realizar este dialogo mediante la virtualidad, utilizando recursos como videollamadas por meet y whats app, correos y mensajes (de texto y de voz).

Al llegar a este punto, los relatos de las experiencias y reflexiones de los niños, los docentes y las propias acompañaban mi escritura, comencé a redactar a partir del análisis de categorías, el análisis temático y la identificación de los emergentes.

A esta altura, abril 2020, mi pensamiento estaba centrado en que regresaríamos a las aulas para finalizar el ciclo escolar. Esta idea era compartida por varios maestros y niños así que nuestra disposición a mantener contacto no se mermo, seguimos colaborando desde la distancia pensando que la virtualidad sería una experiencia más por contar dentro del ciclo escolar 2019-2020.

Este periodo de retirada de las aulas me permitió hacer una relectura reflexiva, crítica y analítica de la información. Se comenzó a crear la estructura general del texto. Un texto que partió de la experiencia y de los relatos de cotidianidad en las aulas.

**Agradecimiento:** A fin de agradecimiento y reconocimiento de la gran labor se entregará un ejemplar de la tesis a la escuela, así como una donación de recursos lúdicos para implementar en la escuela (libros para los docentes, materiales para la biblioteca y un video elaborado por los participantes en el cual se recuperan las experiencias del juego en las escuelas).

### **Estrategias de análisis:**

Para el análisis de la información se implementaron diferentes recursos, éstos estuvieron sujetos a cada momento de la investigación.

El análisis se realizó en todo momento de la investigación ya que me permitió identificar las diferentes actividades que se realizan en la escuela, las actividades lúdicas que la escuela organiza, las actividades lúdicas que suceden al margen de los docentes, los juegos que organizan los niños, las problemáticas frecuentes que permean la vida escolar.

En un primer momento mi análisis se basaba en algunas categorías analíticas predefinidas, es decir estaba enfocada en el juego entendido como todas aquellas actividades que promovieran el disfrute y placer, que tuvieran el fin último de la recreación y la expresión de la libertad. Esta categoría las observaba en su expresión en las aulas y en el patio.

Mis primeros recursos de registro y análisis contaban con mapas topográficos del patio y las aulas, marcando los sucesos lúdicos que sucedían en diferentes espacios. Sin embargo, al estar de forma constante en la escuela mi margen de observación se amplió y las observaciones y análisis se guiaron a partir de la identificación de las situaciones que aparecían recurrentes en la interacción lúdica entre niños, maestros y padres, las expresiones directas de los niños sobre juego, la observación de situaciones escolares que salían de lo cotidiano y que solían derivar en un regaño de los docentes hacia los niños.

*Análisis de categorías:* En un primer momento mi análisis se basaba en algunas categorías analítica predefinidas. Estuve enfocada en el juego entendido como todas aquellas actividades que promovieran el disfrute y placer, que tuvieran el fin último de la recreación y la expresión de la libertad. Esta categoría la observaba en su expresión en las aulas y en el patio. Contaban con mapas topográficos del patio y las aulas, marcando los sucesos lúdicos que sucedían en diferentes espacios.

*Análisis temático:* Al estar constantemente en la escuela mi margen de observación se amplió y ahora se guiaron a partir de la identificación de las situaciones que aparecían recurrentes en la interacción lúdica entre niños, maestros y padres. Estas regularidades marcaron temáticas muy particulares que se apreciaban en las expresiones directas de los niños sobre juego, en momentos de interacción cotidiana en la escuela, en lo rutinario del transcurrir de la escuela y sus actividades.

*Reconocimiento de emergentes:* Al conocer estas rutinas escolares y sentirme más familiarizada con la vida en la escuela tuve la posibilidad de identificar aspectos que salían de lo cotidiano y que me brotaban como emergentes. estos los fui tomando ya que al aparecer algo que salía de lo esperado también se regalaba la posibilidad de observar otros aspectos de la experiencia del juego en la escuela. Por ejemplo, las situaciones de conflicto entre algunos niños, las situaciones de juego que derivaban en regañados por los docentes, etc.

## Capítulo 4:



**¡Dejen de jugar y pónganse a trabajar!**



4.1 No soy de aquí ni soy de allá → La entrada al campo

- El docente se siente observado, yo me siento observada
- ¿Qué haces en la escuela?
- Desde aquí podemos ver todo sin meternos en problemas

4.2 “Juego es eso que saben hacer todos, pero que les sale mejor a los niños”. → ¿Qué es jugar?

- ¡El piso es lava! 3, 2, 1... → Reflexiones sobre los juegos en el patio de recreo.
- ¡No se vale, hiciste trampa! → La presencia de la regla en el juego
- ¡Nos comimos a la maestra! → Ficción
- Juguemos a otra cosa, esto ya me aburrí. → Diversión, entretenimiento y recreación como atributo del juego.
- ¡Sólo para genios! → El desafío como detonante del juego
- ¡Mañana es viernes, viernes de juguete! → Los objetos en el juego

4.3 Lo que más me gusta de la escuela es... ver a mis amigos. → ¿Cómo es jugar en la escuela?

- Un viaje en el tiempo... → la escuela, los alumnos y los maestros de ayer y hoy.
- Aquí se viene a trabajar y no a jugar. → Lo oposición entre jugar y estudiar
- ¿Y si jugamos a que tú eres mi mamá? → Las ausencias y vacíos en el juego
- Nos vemos en la guarida. → Jugar como refugio
- Juntos mataremos a Momo. → Enfrentar los miedos

4.4 No exageres, sólo estamos jugando. → ¿Cómo integran al otro al jugar?

- Con los adultos no es lo mismo, ¿o sí? → Los niños juegan con los maestros, sin los maestros y a pesar de los maestros
- El cofre de los deseos. → Jugar es una forma de expresar mi deseo

4.5 ¿Nos echamos la revancha? → ¿Cómo se piensan a partir de jugar en la escuela?

- No correr, no gritar, no empujar, no jugar en el salón. → Las reglas en el aula y las reglas al jugar
- ¿Quién es más pro? → Competencia como forma de pensarme en relación con el otro.

4.6 Un dos tres por mí y por todos mis amigos. → Vínculo con los otros

- ¿Qué te trajeron los Reyes? → Jugamos y compartimos significados
- El club. → Somos una comunidad

#### **Parte 4: ¡Dejen de jugar y pónganse a trabajar!**

*Notas del diario de campo, 12 de marzo de 2018.*

*Son las 9 de la mañana, es mi primer día dentro de la escuela Guillén de Lampart. Ya he acomodado mis cosas en el cubículo que la dirección me prestó, ya dispuse los pocos muebles en un acomodo que permita mayor movilidad en el limitado espacio de 2 x 2 metros. Al revisar el acomodo para ver si conviene otro ajuste, veo que hay una ventana que da directamente al patio y otra hacia la sala de maestros, pienso en la pertinencia de este espacio para poder observar y escuchar diferentes aspectos de la escuela. Me acomodo frente a la ventana y comienzo a tomar una taza de café. Se escucha un alboroto que poco a poco va tomando fuerza, un grupo de niños de segundo grado se acerca formado en una fila que se ondula constantemente, en sus cuerpos se percibe el impulso contenido por correr. Doy otro trago a mi café y comienzo a sacar mi libreta para hacer anotaciones de lo que observo. Estoy enfocada en la escritura cuando un fuerte grito me sobresalta: “¡Dejen de jugar y pónganse a trabajar!”. La maestra de educación física ha iniciado su clase y yo, oficialmente, he iniciado mi trabajo de investigación de campo.*

En este apartado presentaré las categorías y ejes de reflexión que fueron construyéndose a partir del diálogo con los niños y en el ir compartiendo actividades y espacios dentro de la escuela. Durante el transcurso de la investigación se gestaron muchas inquietudes, las cuales permitieron construir una sistematización en la observación y, a su vez, brindaron insumos sustanciales para nuevas inquietudes que me acercaron más a la vida cotidiana de los niños.

Aun cuando tengo registro de todas esas inquietudes en forma de pregunta, no las recuperaré en su totalidad aquí, pues abriría el campo de reflexión hacia otros propósitos. Me remitiré, entonces, sólo a aquellas que me brindaron la posibilidad de generar nuevas preguntas, las que se presentaron con más recurrencia durante la reflexión y las que tuvieron más relevancia y pertinencia para los niños con los que colaboré.

Recordando que el propósito de la presente investigación es conocer cómo viven los niños el juego en la escuela, he organizado los apartados de reflexión a razón de dar cuenta qué es el juego, sus características y su manifestación en la escuela desde las experiencias al jugar de los niños.

#### 4.1 No soy de aquí ni soy de allá. La entrada al campo

En el ejercicio de la etnografía, con un interés por comprender lo que sucede en la escuela, resulta indispensable que el investigador también dé cuenta de las transformaciones por las cuales transitó desde su llegada hasta su partida.

Al entrar en contacto con otros horizontes significativos –supervisores, directivos, maestros, alumnos, familias— aparece, necesariamente, el horizonte significativo del intérprete. La interpretación como fusión de horizontes plantea al investigador el reto de mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino sus preconociones teóricas y personales, así como sus transformaciones (Bertely, M. 2007).

El acto de interpretar exige poner en juego la autocomprensión y la fusión de horizontes y, para ello, me asumo como poseedora de verdades socialmente compartidas y legítimas. Si no asumo esta implicación –que condujo a una autocomprensión y un reconocimiento de los horizontes de significados–, estaría parada en la escuela únicamente como una “Portavoz” hablando de lo que pasa ahí y de los otros, más que de lo que pasa “*aquí entre nosotros*” (Bertely, M., 2007).

- **El docente se siente observado... yo me siento observada**

Para lograr indagar qué es el juego para los niños, me resultó indispensable analizar mi experiencia de entrada al campo y las estrategias implementadas para la permanencia en la observación. Esta experiencia cobra especial relevancia ya que mi presencia, poco a poco, fue generando interacciones que daban cuenta de los posicionamientos de los niños en torno al juego (especialmente hacia el juego en la escuela); de las ideas de los maestros sobre el juego en la escuela y la función de la escuela en general; y de mis propias preconociones sobre la escuela, el juego y la investigación.

En este apartado de reflexión retomo las notas de mi diario de campo—especialmente aquellas en las que registré mis inquietudes, miedos, alegrías y sorpresas—, las cuales acompañaron toda mi estancia en la escuela permitiéndome un eco reflexivo posterior. Estos registros dan cuenta de las transformaciones que

fui experimentando en el transcurso de la investigación y que fueron poniendo al descubierto las ideas y prenociones con las que llegué a la escuela (mi discurso hegemónico interno), y cómo comenzaron a tener encuentros y desencuentros con el horizonte de significados de los maestros y de los niños.

*Notas del diario de campo, Silvia C. V., marzo de 2018.*

*La escuela es amplia, tiene muchos espacios que invitan a explorar, son muchos salones y, por tanto, muchos niños. Se percibe que la escuela tiene una organización en las actividades, pues las puertas de cada salón están decoradas igual, los maestros salen y entran a sus salones en los horarios asignados, hay un gran calendario de las actividades del mes pegado cerca de la sala de maestros. ¿Qué lugar ocuparé en esta escuela?*

El lugar que ocupé en la escuela fue cambiando en la medida en que me hacía partícipe de las actividades escolares; sin embargo, recuerdo muy bien cómo la escuela y los grupos me imponían. Me sentía ansiosa, ya que dentro de mi cabeza se cruzaban expectativas como: “debes tener una entrada al campo de forma fluida, no te involucres en algún conflicto que impacte en tus próximas interacciones”. En un primer momento, mis principales preocupaciones estaban centradas en los maestros, ya que ellos eran la entrada a los grupos, ellos me podían abrir o cerrar el aula para conocer a su grupo.

Hasta ese momento no había dimensionado lo que representaba para un docente que alguien entrara a observar a su grupo, y ese fue uno de mis primeros descubrimientos, ya que me había planteado que mi labor de investigación iniciaría con la observación de los niños en las aulas, pero no fue así, iniciaría con todas las acciones e interacciones que me permitirían “ganarme la entrada al grupo”. Este viraje en mis supuestos de inicio me hizo situarme en mi elección por la etnografía como aproximación. Con estos tropiezos y descubrimientos fui comprendiendo que la etnografía es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, y con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben qué descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales (Woods, P. 1998). Así que fui tratando de identificar esos temas centrales durante las interacciones.

Este tramo del camino, desde mi llegada hasta lograr estar dentro de grupo, tuvo varios momentos en los que pasé por diferentes roles a los ojos de los maestros. Aquí enuncio cronológicamente los que identifiqué en mi análisis de entrada al campo: “la que supervisa”, “la asistente de la maestra”, “la espía de la directora” y “la compañera”. El transitar por estos roles no ha sido fluido ni uniforme, ya que con algunos maestros no se logró la misma interacción. No obstante, reconozco esta tendencia en general, es decir, de un transitar de “la que supervisa” hacia “la compañera”.

A mi llegada a la primaria, la dirección de la escuela y la de educación especial me presentaron ante la comunidad como una maestra de apoyo; yo, personalmente, me presenté con cada maestro para comentarles sobre la investigación para que supieran que mi presencia en la escuela no tenía fines de “supervisión” y que su participación sería siempre voluntaria. Este fue el primer encuentro de miradas entre lo que yo creía que sería y lo que estaba siendo.

Aunque ya había estado en las escuelas como maestra especialista, logré apreciar que no era lo mismo en esta ocasión, ya que mi presencia tenía otros propósitos: los de investigación. Comencé, con esta experiencia, a reflexionar no sólo sobre el objeto de mi investigación, sino sobre la función de los maestros en las escuelas.

*Notas del diario de campo, Mtro. F., marzo de 2018.*

*Mtro. F.: Hola, me dijeron que teníamos compañera nueva. Eres Silvia, ¿verdad? ¿Tú sí vienes a trabajar o nomás vienes a decirnos qué hacer?*

Ésta fue una de las primeras interacciones que tuve con uno de los maestros de la escuela, su expresión puso sobre la mesa la posición de los maestros ante la entrada de nuevo personal ajeno a su comunidad. Yo era la extraña, la ajena; y, aunado a eso, no sólo era alguien extraño, sino que también representaba una amenaza para ellos, pues creían que iría a sus aulas a criticarlos y a decirles qué hacer. En ese momento sentí que yo estaba cargando con el pasado de muchas maestras que habían transitado por este espacio, así que inicié por tratar de conocer esa parte de la historia y tratar de posicionarme desde otro ángulo para que se me permitiera entrar a grupo.

Yo sabía que la autorización formal para entrar a grupo la tenía por parte de la dirección, pero mi presencia con los maestros generaba incomodidad y, en consecuencia, las maestras y maestros hacían ajustes a sus clases para que yo observara ciertas cosas y otras no.

*Notas del diario de campo, grupo 1 A, Mtra. M. R., marzo de 2018.*

*Mtra. M. R.: Silvia, puedes tomar la silla que está aquí en mi escritorio, siéntete como en tu aula. — ¡A ver, niños, pongan atención al pizarrón! Tenemos una invitada, así que pórtense bien porque ella viene a ver cómo es este grupo—.*

Así eran las presentaciones que las maestras hacían de mí ante sus grupos en las primeras veces que ingresaba a las aulas. Me resultaban evidentes las tensiones existentes entre las maestras y yo; por ejemplo, en sus esfuerzos por continuar con sus clases aun sintiéndose observadas, lo cual hacía que de vez en vez se acercaran a mí para preguntarme: “¿cómo los ves? ¿están muy mal? ¿Sabes?, hoy vienen poco participativos, pero en general no son así”. Era evidente que las maestras se sentían observadas. Allí estaba mi primer reto: ¿sería ese un obstáculo? Si así lo fuera, ¿cómo sortearlo?

Tras mi llegada, la escuela continuó con su rutina de actividades, ya que las necesidades de la escuela eran muchas y los docentes no se daban abasto en atender al grupo, los festivales, las atenciones a citatorios, los requerimientos de la supervisión, etcétera. Con tantas actividades, el personal de la escuela apenas lograba cubrirlas, se veía a los maestros entrar y salir de dirección, se les observaba en reuniones en los pasillos, forrando puertas, calificando cuadernos, atendiendo a padres de familia o resolviendo algún conflicto entre los niños.

En todo este clima de mucha movilización, la directora comenzó a solicitarme apoyo con algunos grupos para que, en colaboración con la maestra, se diseñaran actividades que promovieran la convivencia, ya que para ese ciclo escolar tenían el reto de promover la convivencia entre los grados. Consideraron que mi participación podría ser muy útil en ese eje, así que poco a poco me fui insertando en algunos grupos con actividades que yo había diseñado y en las cuales tenía la

responsabilidad de coordinar. Este ligero cambio en mi participación me dio la pauta para entender lo que las maestras sentían cuando yo ingresaba a su grupo.

Al entrar al grupo con la responsabilidad de hacer una actividad comencé a sentirme un poco distinta, comenzaba a darse un cambio en la interacción con las maestras. Su disposición fue distinta, ahora ellas se sentaban en el escritorio y observaban cómo me conducía con el grupo. Al principio regañaban al grupo constantemente: “shhh, silencio y pongan atención a la maestra”; después se iban relajando y dejaban ser al grupo como normalmente era. Ahora yo sentía esa mirada de la maestra sobre mi práctica docente, sentía la presión de hacerlo “bien”. Varias ocasiones, al finalizar la actividad, las maestras se acercaban a darme sugerencias de cómo hacer que el grupo prestara más atención a las indicaciones o cómo mejorar mis materiales para que fuera más práctico distribuirlos y operarlos, etcétera.

Aceptaba las sugerencias y las tomaba en cuenta para las futuras actividades. Después de algunas participaciones en los grupos, los niños comenzaron a reconocermme y a saludarme —ya no sólo en aula, sino en los pasillos y en los patios—, y los maestros comenzaron a compartirme algunas de sus inquietudes sobre sus grupos o sobre algún alumno en particular. Yo los escuchaba y, de vez en vez, les hacía algún comentario sobre mis observaciones del grupo. Considero que estas experiencias comenzaron a crear una relación distinta con los maestros, pues nos acompañábamos en el proceso de enseñar y de investigar.

*Notas del diario de campo, Mtra. M. R., mayo de 2018.*

*Mtra. M. R.: Verdad, Silvia, que mi grupo es muy participativo? Debieron haberlo conocido cuando lo recibí. ¡Uuuy! Me la pasaba a puro regaño y regaño, pero ahora ya piden la palabra, comentan...” (maestra de 1 ° dirigiéndose a otros maestros).*

Comencé a darme cuenta de que el docente no necesita un observador de grupo o de su práctica, de esos ya tenía muchos. El docente valora más a un colega con quien compartir miradas y hacer eco reflexivo. De esta manera cobró más sentido la expresión con la que me recibió el Mtro. F. en mis primeros días en la escuela: “¿Tú sí vienes a trabajar o vienes a decirnos qué hacer?”. Ellos ya habían tenido

presencia de personas externas a su comunidad que se enfocaban en revisar indicadores de logro y en generar sugerencias de mejora para que operaran los maestros a lo largo del ciclo escolar.

Este personal externo a la comunidad había llegado de diferentes instancias de la SEP y de instituciones externas, a saber, maestras especialistas de Educación Especial, maestros de proyectos especiales de la SEP, promotores culturales de los proyectos del gobierno sobre fomento a la cultura y estudiantes de la UNAM que hacían sus proyectos, prácticas o tesis en la escuela. Estas figuras solían concluir sus intervenciones con un listado de recomendaciones sobre las cosas que la escuela y el maestro debían mejorar.

Con el tiempo, algunos maestros me compartieron su opinión sobre esas figuras dentro de la escuela. Para ellos, esas figuras estaban en la escuela con una mirada muy individualista, sin pensar en la escuela y sus necesidades. Esta opinión la expresaron en la junta de Consejo Técnico Escolar de la siguiente manera: “están muy lejos de la realidad de la escuela, están mirando por encimita lo que hacemos, sólo buscan sacar información de los maestros para salir bien librados en sus requerimientos institucionales”. En muchas reuniones de Consejo Técnico Escolar concluían como colectivo que la presencia de los asesores técnicos pedagógicos (ATP), de los promotores de salud, los capacitadores, los investigadores, etcétera, era incómoda, ya que nunca lograban reconocer la voz de los profesores ni de los alumnos y, por ende, estas figuras externas no estaban en condiciones de aportar a las necesidades reales de la escuela.

Al compartir con los docentes estos espacios de reflexión y al estar constantemente en sus grupos apoyando y compartiendo sentires sobre sus alumnos y sobre “los casos difíciles”, mi presencia en las aulas dejó de generar resistencias en el docente, pero comenzaron a construirse otras pautas de interacción que pusieron de manifiesto un nuevo rol.

Comencé a notar que cuando llegaba al aula, algunas maestras pedían y hasta me exigían que me quedara con su grupo por un ratito.



*Notas de diario de campo, Mtra. J., 4. °C, octubre de 2018.*

*Silvia: Hola, maestra. ¿Puedo entrar?*

*Mtra. J.: Hola, Miss. Pasa, qué bueno que llegaste. Niños dejen de hacer esa actividad y pongan atención a la maestra Silvia —dirigiéndose a los niños—.*

*—Ingreso al aula y me paro a un lado del escritorio de la maestra—.*

*Silvia: Hola, niños. ¿Puedo estar un ratito aquí en su aula?, quiero conocerlos un poco más en su día a día en la escuela. Sigán con sus actividades.*

*Mtra. J.: ¿O sea que no les vas a dar clase? —dirigiéndose a mí—.*

*Silvia: Yo no doy clases, maestra. Si quieres nos organizamos y hacemos algo juntas con el grupo en otro momento.*

*Mtra. J.: Creí que les darías una actividad. La verdad es que tengo mucho por calificar y me ayudaría que te quedaras tantito con ellos.*

En otro momento sucedió que, tras haber acordado con la maestra realizar juntas una actividad para conocer más a los alumnos y sus opiniones sobre el juego, al llegar al aula me dejó sola en el grupo. Este comportamiento de la docente me indicaba algo más, me daba la pista para saber qué papel jugaba en su aula.

*Notas de diario de campo, Mtra. J., 4. °C, octubre de 2018.*

*—Ingreso al aula de 4. °C, saludo a la Mtra. J. y al grupo—.*

*Mtra. J.: Niños, cierren su libro y al rato terminamos esa actividad. Vamos a hacer una actividad con la Mtra. Silvia.*

*—El grupo cierra sus libros y miran hacia el frente esperando mi indicación—.*

*Silvia: Hola, niños: el día de hoy vamos a hacer una actividad para conocer un poco más de ustedes y sus gustos.*

*—La Mtra. J. se va al escritorio, toma unos folders y unos cuadernos, camina hacia mí y me comienza a hablar en voz baja sobre mi hombro—.*

*Mtra. J.: Ahorita vengo, voy al baño —dirigiéndose a mí en voz muy baja—.*

*—La maestra sale del salón y yo me quedo con el grupo haciendo la actividad. Pasaron 40 minutos y la Mtra. J. no ha vuelto al salón, así que termino la actividad con los niños, bajo a dirección a buscarla y la encuentro en la sala de maestros tomando un café y comiendo un pan—.*

*Silvia: Maestra, la está esperando el grupo.*

*Mtra. J.: ¡Aay! —se muestra sorprendida— ¿ya tan pronto terminaste?, ni me di cuenta del tiempo, pues nomas bajé al baño y aproveché para prepararme un café.*

En otros momentos, algunas maestras fueron a buscarme para ver si les podía dar un horario para darles clases a sus alumnos o para ir a su grupo; otras maestras se

dirigían a la directora pidiendo que les diera alguna clase especial a sus niños y, otras veces, lo pedían en reuniones de Consejo.

*Notas del diario de campo, Mtra. Ms., 3.º C, octubre de 2018.*

*Mtra. Ms.: Hola, Miss. ¿Está muy ocupada?*

*Silvia: Hola, Miss, pues igual de ocupada que todos en esta escuela.*

*Mtra. Ms.: Es que quería ver cuando pasa a mi grupo.*

*Silvia: Cuando gustes subo a tu salón para conocer más a tus pequeños.*

*—A la semana siguiente subí al grupo de la maestra—.*

*Silvia: Buenos días, maestra. ¿Puedo pasar?*

*Mtra. Ms.: Adelante, ¡sí viniste! ¡qué bueno!*

*—Me dirijo al escritorio de la maestra y comienzo a buscar algún lugar dentro del salón en el que pueda sentarme para ver la clase sin interferir—.*

*Mtra. Ms.: Bueno, niños, pongan atención a la maestra Silvia, ella va a trabajar un poco con ustedes.*

*Silvia: Hola, niños: sólo vengo a conocerlos un poco más y a saber cómo es una clase con ustedes, qué les gusta, qué no les gusta. ¿Me dan permiso de acompañarlos un ratito en su salón?*

*—El grupo se muestra contento con mi presencia, algunos están totalmente atentos a lo que les digo, otros se apuran a terminar el ejercicio que estaban haciendo para mostrármelo. Estoy muy atenta a los niños y no me di cuenta de que la maestra se había salido del salón. Ante esta situación de estar sola frente al grupo, sin saber si la maestra volvería o no, improvisé un juego de adivinanzas con dibujos. Estuve entreteniendo al grupo por más de 20 minutos con dibujos y adivinanzas cuando volvió la Mtra. Ms al aula. Sin decir nada, se metió, se sentó en su escritorio y comenzó a calificar cuadernos—.*

*Silvia: Bueno, niños, sigan en las actividades que tenían pendientes y luego vuelvo a visitarlos al salón.*

*Mtra. Ms.: ¿Tan pronto acabaste?*

*Silvia: No era una clase, sólo venía a conocer a tu grupo, quería ver cómo es un día común con ellos.*

*Mtra. Ms.: Es que aún no termino de calificar sus tareas, pensé que tardarías más.*

Este tipo de situaciones las traté de comprender teniendo presente el referente de las prácticas anteriores de otros maestros e investigadores en las que su presencia en el aula implicaba dejar fuera al docente para aplicar cuestionarios a los niños, hacer entrevistas a los niños o para indagar con los alumnos las opiniones sobre sus maestros. En cierta medida comprendía porqué el profesor aprovechaba ese tiempo en el que no se solicita su presencia o no se le hacía partícipe en la actividad para hacer otras cosas o para simplemente tomarse un café con algún compañero y relajarse un poco. Esta situación también podría reflejar las necesidades válidas

del maestro por tener un “respiro” ante la carga laboral que corre siempre en varias pistas: administrativa, con formatos y datos; pedagógica, con el logro de aprendizajes; normativa, con las leyes de salvaguarda de los menores; más los constantes emergentes del día a día en la escuela (padres queriendo hablar con los docentes, niños que se enferman, conflictos entre maestros, etcétera).

Aunque comprendiera esa situación a la que se enfrentan día a día los maestros, ser considerada como “la maestra de apoyo” o como “la que cuida a los grupos” no era algo que favoreciera el curso de la investigación ni mi permanencia en la escuela, ya que normativamente el grupo tiene que estar bajo la tutela del maestro titular.

Me atreví a dialogar con algunos de esos maestros “escapistas” para que estuvieran presentes al momento de entrar al grupo y que cuando hiciéramos actividades de interacción directa con los niños lo hiciéramos juntos o, al menos, se quedaran dentro del aula. Afortunadamente, esta situación dejó de suceder y mi presencia en aula siempre estuvo acompañada de las maestras, salvo las actividades específicas en las que, con previo acuerdo, la maestra salía para dejarme sola con los alumnos.

La directora de la escuela también intervino en la resolución de esta situación, ya que con frecuencia observaba a ciertos maestros fuera de sus salones en horarios en los que se suponía que estarían ellos frente a grupo. La directora me comentó que, en varias ocasiones, les preguntaba a los profesores: “¿quién está con su grupo?”, y ellos solían decir: “están trabajando con la maestra Silvia”. De igual forma, en varias ocasiones ella tuvo que aclarar la normativa y las responsabilidades del maestro para que no dejaran a sus grupos bajo mi cargo y responsabilidad. Esta intervención de la directora dio un giro a la relación con los docentes. Muchos comenzaron a pensar que yo era una “espía de la dirección”, pues dedujeron que yo había ido a “acusarlos”. Este fue otro momento interesante en mi estancia en el campo, ya que ofreció una serie de referentes sobre los significados construidos sobre mi función en la escuela.

Ahora soy “aliada y espía de la directora” y mi presencia en algunas aulas representaba nuevamente una amenaza. Aun cuando algunos maestros dejaron de saludarme animosamente o dejaron de insistir en que fuera a su aula, yo seguía visitándolos y registrando las experiencias. Tengo presente las ocasiones en las que al llegar al salón y pedir permiso para entrar, notaba que algunos maestros se resistían y me daban alguna explicación del porqué no podían recibirme.

*Notas del diario de campo, Mtra. L., 6.ºB, mayo de 2019.*

*Mtra. L.: Estamos en actividades de matemáticas y ya tengo organizada mi planeación, hoy no podrás trabajar con ellos.*

En otras ocasiones, los profesores me permitían estar en su grupo, pero hacían mucho énfasis en su preocupación por cubrir los aprendizajes esperados o me pedían sugerencias para favorecer a los niños con “rezago educativo”.

*Notas del diario de campo, Mtra. D., 1.º, noviembre de 2019.*

*Silvia: ¿Puedo pasar, Mtra. D.?  
Mtra. D.: Pasa.*

*—Ingreso al aula y me quedo parada a un lado de la puerta evitando interferir su clase. La Mtra. D. sigue explicando la suma con transformación. Termina la explicación y anota unos ejercicios en el pizarrón para que los copien y se acerca a mí—.*

*Mtra. D.: Les explico y les explico, pero, a veces, no más no entienden. Los papás no apoyan en nada, ni con tareas ni con revisión de cuadernos ni con lo más mínimo que es traer sus materiales. ¿Cómo quieren que yo tenga resultados si ellos no hacen su parte?*

Sentía que estos maestros trataban de mostrarme su cumplimiento de la planeación y su función como docentes. Mi presencia seguía alterando el curso de la vida en el aula.

Estas atribuciones sobre mi función en la escuela se hacían evidentes en los diferentes espacios de reflexión entre maestros (Consejos Técnicos, academias, reuniones de grado, etcétera). Seguí registrando estas expresiones en mi diario de campo y, al ir reflexionando con los maestros, comencé a tratar de reconocer mis propios supuestos, mis puntos de partida al momento de observar el día a día

escolar. Al entrar en contacto con otros horizontes significativos de los supervisores, directivos, maestros, alumnos y familias apareció, necesariamente, el horizonte significativo propio. Y al momento de interpretar esos horizontes, estos se fusionan y me plantean el reto como investigadora de mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino mis preconcepciones teóricas y personales, así como sus transformaciones.

En este sentido, identifiqué que miraba al docente como un obstáculo para mis registros, ya que mi interés estaba en observar el juego y yo partía de pensar que los niños no jugarían cuando el maestro estuviera presente o que el maestro realizaría acciones orientadas a mitigar el juego en el aula. No sabía si realmente el maestro era un obstáculo para el desarrollo del juego; sin embargo, yo partía de ese supuesto. Quizás ese particular enfoque hacia que la relación con los docentes estuvo siempre matizada de ese temor o reserva a ser criticados.

Otro evento que contribuyó a que los maestros no miraran mi presencia como amenaza lo ubico en los momentos de socialización entre docentes. Estos momentos registrados en mi diario de campo como “el recreo de los maestros” me regalaron experiencias muy interesantes, en las cuales conocí un poco más a los maestros y ellos me conocieron un poco más a mí.

Recuerdo que la primera vez que me dejé llevar por la convivencia de los maestros fue durante un receso en una junta de Consejo Técnico. Creo que este evento precedió otras gratas experiencias de acercamientos con los docentes y con sus alumnos.

*Notas del diario de campo, reunión de Consejo Técnico Escolar, septiembre de 2019.*

*—Estábamos en el merecido receso de Consejo Técnico, el cual se suele cumplir puntualmente de 11:00 a 11:30 a. m. Los maestros están distribuidos en el área de comida del patio. Se aprecian dos grupos grandes de profesores sentados a lo largo de dos mesas largas. Me acerco con calma y con mi café en mano para tratar de ubicarme en algún lugar—*

*Mtro. F.: Compañera, vente para acá, acá hay lugar —dirigiéndose a mí—.  
Silvia: Gracias, voy con ustedes.*

*—El grupo de maestros comienza a acomodar sus recipientes de comida y abren un espacio en la banca para que me siente. Me incorporo y observo al Mtro. F sentado en la cabecera de la mesa, rodeado de la Mtra. Gp., la Mtra. Al., la Mtra. Ms. y la Mtra. M. R.; todos están*

riendo y haciendo muecas chistosas. Parece que me he incorporado justo en el momento de un chiste. Para no desentonar con el ambiente, comienzo a reírme tratando de captar el sentido del chiste: están hablando de los bajos sueldos de los profesores y los trabajos alternos que suelen tener para completar el gasto. La Mtra. Gp. dice que quizá deba comenzar a hacer “servicios nocturnos” para ganar un sueldo decente; la Mtra. M. R. comenta que con las jornadas que tienen en la SEP únicamente podrían conseguir trabajo nocturno en un table dance. Todos ríen de los comentarios de las maestras. En cuanto vi la oportunidad me sumé a las bromas y risas—.

*Silvia: Tengo una prima que en sus tiempos mozos se dedicó al acompañamiento de citas y edecán. Bueno, eso decía ella que hacía, pero en menos de un año levantó el segundo piso de su casa, creo que también le hacía a otras cosas más intensas.*

*Mtra. M. R.: ¡Si les estoy diciendo que eso sí deja ganancias! (lo expresa entre risas y muecas que exaltan su figura).*

—Los profes estaban atentos a mi plática y me decían cosas como “preséntamela, quizá me da chamba”; y otras me preguntaban “¿qué tal le fue en ganancias?”. Yo, a manera de broma, simulaba que pasaría sus currículums para reclutarles en el servicio—.

*Silvia: Si gustan pasarme sus CV, yo con gusto se los paso a mi prima.*

*Mtra. Gp.: ¿Lo quieres con foto?*

*Silvia: Por favor, con foto de cuerpo entero, de perfil, de frente y, obvio, de atrás (entre risas hago la expresión).*

*Mtra. Gp.: Obvio no debe faltar en el currículo una foto del respectivo, si gustan con fotocopia de frente y de tras (simula sentarse en una fotocopidora y tomar copia de las nalgas).*

—En ese momento se comenzó a hacer un alboroto entre risas, gritos y una que otra imitación de poses de modelos. Esto generó que muchos maestros comenzaran a ir a nuestra mesa para ver porqué estábamos tan divertidos. Las bromas continuaron y continuaron al punto que varias maestras terminaron llorando de risa; yo, entre ellas. En ese momento se acercó la Mtra. K. con curiosidad—.

*Mtra. K.: ¡¿Qué tanto traen aquí?! Parece una fiesta.*

*Mtra. Gp.: Pues esta Silvia, con sus ocurrencias.*

*Silvia: ¿Yo? Pero si eres tú la que se está sacando fotocopias del currículum de frente y atrás.*

—Todos los maestros ríen a carcajadas y se incrementa el relajó. La Mtra. K. escucha los chistes, las bromas y se suma a las risas—.

*Mtra. K.: Ay, señorita, no le conocía esas habilidades cómicas, eres tremenda (dirigiéndose a mí).*

Ese momento de risas dio paso a muchos más en los que mi presencia no era una amenaza hacia su figura como docente. Compartíamos momentos como el “escape por el cafecito”, la botanita o la golosina entre clases o en Consejo Técnico. Durante estas interacciones evité involucrarme en comentarios sobre algún maestro y traté de mantenerme al margen de las críticas o rumores sobre algún compañero. Creo que, a partir de esos momentos, muchos de los maestros comenzaron a referirse a mí como “la compañera”, “la maestra Silvia”, “Silvita” y “Chivita”.

Esta forma de interactuar sin temores o reservas me permitió moverme por la escuela mirando desde otros ángulos y teniendo acceso a otros espacios que no estaban autorizados para mí. Por ejemplo, los recreos suelen ser usados por algunos docentes para platicar entre ellos y contarse cosas de sus vidas, hay momentos dentro de sus clases en las que se toman tiempo de hacer cosas distintas con sus alumnos, hay momentos en los que se sienten desbordados por el estrés y salen del salón para tomar aire. Aunque el papel que me asignaban nunca fue estable, sí reconozco que el ser considerada como “compañera” ha sido el que apareció con mayor frecuencia en mi interacción con los docentes.

- ¿Qué haces en la escuela?

“Y tú, ¿qué haces?” fue un cuestionamiento que con frecuencia aparecía en el día a día de la escuela por parte de los maestros y de los niños. Como ya lo había referido en el apartado anterior, fui pasando de ser la que supervisa, la que cuida grupos y la espía de la directora, a ser la compañera.

En el caso de los niños, también pasé por varios cuestionamientos sobre mi función en la escuela que me hicieron repensar que mi labor (como investigadora) se determina más por lo que va sucediendo en el camino, que por mis planes y proyectos iniciales. Quizá por ello, la evidencia que experimenté en este proceso es mostrar cómo estos hallazgos dieron cuenta de una realidad bastante distinta a la que había previsto (Bertely, M., 2000).

Fue interesante que, en un primer momento, los niños de 1.º y 2.º me decían “directora”; al cuestionarles su creencia, algunos me decían que yo parecía directora porque siempre estaba en la dirección. Efectivamente, el cubículo que se me asignó estaba dentro de la dirección y muchos de mis movimientos iniciales estaban ubicados en esos espacios.

*Notas del diario de campo, alumno O., 1.º, 2018.*

*Alumno O.: Directora, directora, directora...*

*Silvia: ¿Para qué necesitas a la directora?*

*Alumno O.: Ándele, directora, venga a mi grupo porque se están portando mal.*

*Silvia: Yo no soy la directora.*

*Alumno O.: Ah, ¿no? ¿Por qué no eres directora?*

*Silvia: La directora esta allá en esa oficina.*

*Alumno O.: Pero tú estás aquí (señalando mi cubículo).*

En otras ocasiones sucedió que, cuando los maestros le pedían a alguno de sus alumnos que fueran con la directora a entregar algún documento, les daban la instrucción “ve con la directora y le dices que yo le mando estos documentos”. Y, con esta instrucción —que para la maestra era clara—, los niños se dirigían directo a mi cubículo con un poco de temor por entrar.

*Notas del diario de campo, alumna A., 2.°C, 2018.*

*—Estoy sentada en mi escritorio escribiendo en la computadora, cuando veo a un niño parado en la puerta de mi cubículo con unas hojas en la mano—.*

*Alumna A.: Directora, mi maestra le manda sus planeaciones (dice la niña con mucha seriedad; su cuerpo se aprecia tenso y titubea para entrar al cubículo).*

*Silvia: Yo no soy la directora, ella está en la otra puerta (le contesto amablemente a la niña).*

*Alumna A.: ¿Tú no eres directora? (con expresión de asombro).*

*Silvia: No, la directora esta acá. Ven, te llevo.*

*Alumna A.: Gracias (su cara se ve relajada, parece aliviada de que no sea la directora).*

Esta situación se modificó en la medida en que me vieron con más frecuencia en la escuela, aunado a que la directora comenzó a tener mayor presencia en las aulas para que su figura fuera más reconocida por los docentes, los niños y los padres de familia.

*Notas del diario de campo, septiembre de 2019.*

*—Me encuentro en mi cubículo dialogando con la directora de la primaria, en ese momento llega un niño de 1.° y toca la puerta—.*

*Alumno: Buenos días, directora. Mi maestra le manda estas hojas.*

*Directora: Buenos días, ¿cuáles hojas?*

*Alumno: (Observa a la directora y me observa a mí; después, camina hacia mí). Estas hojas, directoras.*

*Silvia: Gracias, pero la directora es ella (señalo a la directora que está observando al niño).*

*Alumno: ¡Ah! (hace una expresión de desconcierto y voltea a ver a la directora).*

*Directora: Hola, mucho gusto. Mi nombre es Erika, soy la directora de esta escuela y estoy para lo que necesites.*

*Alumno: (Escucha atento mientras asiente con la cabeza). Ajá; gracias, directora.*

*Directora: (Toma las hojas que el niño trae en la mano). Gracias por traerlas, ahora ya, váyase a su salón.*

También, algunos de los niños me hicieron notar que mi presencia en grupos estaba sujeta a situaciones muy particulares; es decir, a problemas o a cuando algo “malo” estaba sucediendo.



*Notas del diario de campo, Visita a un grupo de 2.º, mayo de 2018.*

*Silvia: Hola, ¿me dejan estar un ratito aquí, en su salón?*

*Grupo: ¡Sí!*

*Silvia: ¿Saben para qué vine a su salón?*

*Alumna: Porque nos portamos mal.*

*Silvia: ¿Qué te hace pensar eso?*

*Alumna: Tú sólo entras a los grupos que se portan mal.*

Esta interacción con el grupo y la expresión de esta pequeña me invitó a poner más atención a mis formas de conducirme en la escuela, ya que los niños me veían, me leían y hacían sus conjeturas sobre mis funciones. Así que me di a la tarea de ir registrando esas expresiones que hablaban de mi lugar en la escuela y que, poco a poco, fueron contribuyendo a mi autoobservación y reconocimiento de mi implicación.

*Notas del diario de campo, alumna de 2.º, junio de 2018.*

*Alumna: Miss, nos vamos a portar mal para que vengas a vernos más seguido.*

No me había percatado que tenía una preferencia a entrar a los grupos que los maestros referían como “problemáticos” por tener alumnos que constantemente se involucraban en pleitos, que no seguían indicaciones y que, en pocas palabras, se la pasaban jugando. Cuando entraba a otros grupos (los “no problemáticos”), era evidente para los niños que algo estaba buscando, y para esa niña de 2.º quedaba clara mi preferencia: “nos portaremos mal para que vengas más seguido”.

Me quedé reflexionando por un tiempo por qué atendía más a esos grupos y en qué otras situaciones me estaría sucediendo esto. Creo que, en gran medida, esta tendencia tiene que ver con mi interés por el juego y por mi propia historia de la infancia, así que me resultó muy provechoso comenzar a registrar y a dar seguimiento a estas situaciones de confrontación y reajuste a las que me invitaban los alumnos con sus comentarios directos y francos.

Este primer momento de entrada al campo se caracterizó por una serie de descubrimientos sobre la escuela, sobre la investigación y sobre mí. Era una sensación muy peculiar la que me acompañaba en esos momentos, ya que sentía

que al ingresar a la escuela era como si viajara en el tiempo y regresara a mi primaria siendo una niña de 9 años. Así que decidí acompañar esta exploración de la escuela con el registro de los recuerdos de mi trayectoria en la primaria. En definitiva, fue un momento de intenso reconocimiento e implicación en lo que hacía cada día en la escuela y, a su vez, contribuyó en el reconocimiento de las voces de los alumnos y la propia.

Mi preferencia por los grupos “revoltosos”, “inquietos” y “problemáticos” fue una de las primeras observaciones que los niños me hicieron y que me llevaron a revisar mi forma de interactuar con ellos en la escuela. Hasta el momento, ante los ojos de algunos niños, había pasado de ser “una directora”, a ser la “maestra de los problemáticos”, pero las deducciones de los niños no quedaron allí. Comencé a prestar más atención también a aquellos grupos y alumnos que eran más tranquilos y que los profesores referían como “un buen grupo”. Al hacerme más presente en los grupos y en los recreos, los niños dejaron de asociarme con los problemas.

Cuando entraba a los grupos, a veces era para apoyar a algún maestro o maestra con el reforzamiento de un tema, otras eran para coordinar alguna actividad de convivencia y otras más sólo por el gusto de estar en su salón. De esta manera, mi presencia en aula era vinculada a una actividad de “conocer al grupo”, “hacer algún juego” o “platicar de cosas divertidas”.

*Notas del diario de campo, alumnos de 3.º, octubre de 2019.*

*Alumnos: Miss, la invitamos a nuestro salón. Cuando guste vaya a visitarnos, casi no ha ido con nosotros”.*

*Notas del diario de campo, Karla de 4.ºC, enero de 2019.*

*Karla: Maestra Silvia, si gusta puede venirse a nuestro salón a trabajar, verá que allí está más calentito que el suyo.*

En la medida en la que comenzaba a vincularme con los alumnos, mi relación con algunos maestros se veía modificada. En algunos casos, las maestras veían con agrado que el grupo me apreciara, ya que mi presencia permitía motivar a los niños a aprender otro tipo de cosas. Pero, también, hubo otras maestras que no lo tomaron tan constructivamente y se molestaban cuando los niños me saludaban por

las ventanas del salón. La reacción del segundo grupo de maestros, los que se incomodaban con mi presencia, me regaló muchas oportunidades de reflexión y uno que otro dilema para resolver.

*Notas del diario de campo, febrero de 2019.*

*Silvia: Maestra, ¿puedo pasar? (hago la pregunta mientras toco la puerta y me asomo por la ventana).*

*—Veo que la Mtra. Lz. está sentada en su escritorio calificando unas libretas y veo a todo su grupo sentado en sus lugares resolviendo unos ejercicios en sus libros—.*

*Mtra. Lz.: Pasa, Miss. (hace una seña con la mano para indicar que aviente la puerta para entrar).*

*Silvia: Buenos días, niños (siempre saludo al grupo al entrar).*

*—El grupo me saluda y muchos dicen “yeeei, nos salvaste de matemáticas”, otros se paran de sus lugares y van a saludarme directamente—.*

*Mtra. Lz.: Ustedes tienen trabajo en sus libros, ¿quién les dijo que se pararan?!*

*Alumna: Yo sólo voy a saludar a la Mtra. Silvia y ya me siento.*

*—La niña se dirige hacia mí y me abraza, detrás de ella vienen otras tres niñas directo a saludarme—.*

*Mtra. Lz.: ¡A ver!, ¿por qué se paran? Si se van a comportar así, le tendré que pedir a la Mtra. Silvia que deje de venir a mi salón. Miren nomás el relajo que arman.*

*Silvia: Miss., yo sólo venía a entregarle unas hojas de la dirección.*

*Mtra. Lz.: Ok, ¿dónde tengo que firmar?*

*—Le señalo el espacio donde tiene que firmar; la maestra firma las hojas, me las entrega en la mano y se da la vuelta al mismo tiempo en que ya está dictando las siguientes instrucciones de la actividad—.*

*Mtra. Lz.: A ver, niños. Cierro mi libro y pongo atención a las indicaciones: 1, 2, 3...*

*—Salgo del salón y varios niños me siguen con la mirada y me dicen adiós con la mano escondida entre sus libros y loncheras—.*

Ahora enfrento un interesante dilema: irónicamente, en mis esfuerzos para generar confianza y cercanía con los docentes y alumnos en el aula (evitando romper la rutina de clases para no ser amenazante para los docentes y los alumnos, para poder observar un día rutinario), lo que obtengo es todo lo contrario. Mi presencia convoca al “desorden” a expresión de algunas de las maestras; pero, también, observo que me acerca a los intereses e inquietudes de los niños, pues me buscan para mostrarme cosas de sus mochilas, de sus libretas o simplemente para

saludarme con mayor contacto. Comencé a sentir que, entre más cerca estaba de los niños, más distante me sentía del docente.

*Notas del diario de campo, reflexiones de Silvia C. V. al entrar a campo, noviembre de 2018.*

*Parece ser que para que el docente me vea como un compañero de confianza, un igual, tengo que adoptar comportamientos restrictivos hacia los alumnos, pues en varias ocasiones algunas maestras me han dicho: Mtra. Silvia, llámales la atención con toda confianza, puedes regañarlos. En otras ocasiones, me han hecho observaciones como: "Creo que te falta mejorar tu control de grupo, se descontrolan todos cuando estás con ellos".*

Puedo entender que los maestros exijan que un grupo responda a las indicaciones y que se evite el desorden. Existe una vasta tradición sobre la disciplina en el aula que impera en la práctica docente y que ha dejado de ser cuestionada para repetirse mecánicamente ciclo tras ciclo. No obstante, en mi intento por comprender la expectativa del docente sobre mi figura, yo continúe indagando un poco más en las reacciones con los niños y presté más atención a mis acercamientos.

*Notas del diario de campo, octubre de 2018.*

*Voy caminado hacia el escritorio de la maestra; estoy justo a la mitad del camino entre la puerta y el escritorio, cuando un grupo de niños sale corriendo hacia mí y me abraza las piernas limitando mi siguiente paso. Miro hacia abajo y reconozco la cara de Nico; con sus brazos aprieta fuertemente mis dos piernas y ahora tambaleo sin poder dar ni un paso. Nico grita fuertemente: "¡Miss, qué gusto verla, ahora un abrazo grupal!". Yo, tambaleante, me voy hacia el frente y hacia tras. En ese momento llega Tadeo corriendo y me abraza fuertemente de un costado, lo cual compensa el peso y evita mi caída. Seguido a Tadeo llega Héctor y me abraza del otro lado; juntos gritan: "¡Vamos a abrazar a la maestra, abrazo grupal!".*

*La Mtra. M. C. voltea y ve la escena, sus ojos y boca se abren ligeramente como a punto de gritar algo; luego, me mira y se tapa la boca con una mano, respira profundo y dice: "Niños, dejen que la maestra termine de entrar y ustedes vayan a terminar sus sumas". Yo les digo: "Gracias por sus cariñitos, pero evitemos abrazar las piernas porque estuve a punto de caerles encima". La maestra asiente con la mirada y me permite saludarla en su escritorio. Yo aprovecho ese momento de contacto para pedirle permiso de estar en su salón por un rato mientras observo. Ella me dice que sí de forma mecánica, ya que su interés está puesto en un grupo de niños que está parado y corriendo por el salón. "Ya les dije que se sienten y copien".*

*Notas del diario de campo, reflexiones Silvia C. V., 29 de enero de 2019.*

*Todos los días son el día de los abrazos. Recibo una vasta cantidad de abrazos, parece que todos los días son mi cumpleaños. Hoy martes 29 de enero de 2019, estuve ingresando a los grupos de 1.º y 4.º para entregar documentos a los docentes. Al ingresar a sus aulas, sin excepción, varios niños de cada grupo se acercaban a saludarme con un fuerte abrazo.*

*Ingresé al aula de 1.ºA y las niñas de la fila de enfrente corrieron a abrazarme mientras decían “hola, maestra”. Lo mismo sucedió al ingresar al grupo de 1.ºB: un niño corrió y me abrazó la panza, diciéndome “¡hola, Miss!”. Después fui a 4.ºB, y una niña me abrazó y me saludo con un tierno “Hola, Miss Silvia”. En 4.ºA fue la misma historia; varias niñas y niños me abrazaron de la espalda y me saludaron con un aire fresco y cariñoso: “qué onda, Miss, ¿cómo le va?”. En el grupo de 4.ºC, fui recibida, de igual forma, con una lluvia de abrazos y risas de todos los niños que me esperaban para charlar y se amontonaban para contarme cosas que les parecían divertidas: “ya vio, Miss, que me corté el pelo”, “me van a llevar a Six Flags”, “ya mero es mi cumpleaños”.*

*Notas del diario de campo, reflexiones sobre los registros de enero, febrero y marzo de 2019.*

*¿Por qué me abrazan los niños? ¿por qué me buscan para abrazarme y contarme tantas cosas?*

*Comienzo a notar porqué les molesta a los docentes de grupo cuando ingreso a sus aulas: porque la atención de los niños está puesta en mí. En la revisión de mis notas de diario de campo, me observo y miro que yo soy una persona que expresa mucho con su cuerpo: hablo con las manos, hago caras, cuando hablo toco a la gente e incluso suelo hablar mirando a los ojos; además, me acuerdo de muchos de los nombres de los niños y de alguna experiencia compartida. ¿Será ese trato cercano y esa atención a los detalles lo que promueve ese acercamiento?.*

Con el transcurrir de los días comencé a idear la manera en la que los niños mantuvieran la comunicación y la confianza que estábamos construyendo sin que eso generara un conflicto con los docentes. Estuve unos días pensando en la forma de hacerlo, ya que al entrar a los grupos para observar lo que sucedía, los niños se congregaban a mi alrededor para saludarme y para contarme algún evento interesante de su vida: “Miss, ¿sabía que mañana será mi cumpleaños?”, “voy a tener un hermanito”, “mi mamá me compro un nuevo juguete”, etcétera. Todo esto generaba que se distrajeran de sus actividades de clase. Me detuve a observar con detenimiento las interacciones entre los niños, las que yo propiciaba con ellos y las que ellos buscaban conmigo. Me dediqué un tiempo a revisar mis registros anteriores y, entonces, fueron los mismos niños quienes me dieron la pauta.

*Notas del diario de campo, Tadeo, 2.ºC, febrero de 2019.*

*Camino por el pasillo del edificio 2 y miro a un niño correr al salón de educación física. Veo que se esconde detrás de la puerta y asoma de vez en vez la cabeza; es Tadeo de 2.ºC. Sigo caminando y pienso: “otra vez se escapó de su clase”. Al pasar por la puerta, Tadeo salta frente a mí gritando: “¡buuuuuuuu!”, realmente me sorprende y me hace brincar de susto. Tadeo se ríe y me abraza por unos segundos mientras me dice tiernamente: “Hola, Miss”; después, me suelta y se va corriendo a su salón. Éste fue el inicio de varios encuentros similares, se convirtió en nuestro saludo especial.*

*Notas del diario de campo, Tadeo, 2.°C, febrero de 2019.*

*Salgo de mi cubículo con mis hojas en mano, pretendo iniciar las observaciones desde temprano, así que me dirijo a las puertas de ingreso para observar la entrada. Voy distraída leyendo algo de mis hojas, cuando un ruido fuerte me hace saltar. Es Tadeo que lleva unos minutos espíandome detrás de una gruesa viga que le tapa todo el cuerpo: “¡Buuuuuuuuu!”, Tadeo gritó con fuerza. Este grito me hizo saltar y poner cara de asombro. Seguido a esta reacción, el niño se acerca y me da un abrazo mientras me dice: “Buenos días, Miss”; me suelta, carga su mochila que había dejado botada en el pasillo y camina hacia su salón.*

Este niño y sus constantes intentos de asustarme me llevaron a revisar otros tipos de interacciones que los niños y yo teníamos al margen de sus maestros de grupo. Encontré, así, que los niños comenzaron a saludarme por las mañanas antes de ir a clase, otros hacían señas y saludos por las ventanas escondidos entre las cortinas para que su maestra no los regañara.

*Notas del diario de campo, grupo de 2.°C, marzo de 2019.*

*Camino por el pasillo del edificio 2, voy mirando las clases que transcurren en las aulas. Los niños que están sentados cerca de las ventanas logran verme pasar y me saludan con la mano en el aire, sacan la lengua o hacen una seña con la mano de “amor y paz”. Noto que los niños lo hacen con cuidado y en silencio para no distraer la clase y evitar el llamado de atención.*

*Notas del diario de campo, reflexiones Silvia C. V., mayo de 2019.*

*Mi cubículo está ubicado en el pasillo por el que pasan los niños al entrar a la escuela, ese es un lugar estratégico para la convivencia con los niños, algo que no había notado hasta hoy. Cuando llego a la escuela, paso a firmar asistencia a la dirección y muchas veces me quedo platicando con los maestros, pero ahora me he dirigido a mi cubículo y he dejado abierta la puerta desde las 7:40 a. m. Veo que, al pasar para dirigirse a sus salones, los niños se detienen en mi puerta y me saludan de muchas formas que van desde un “buenos días”, algún gesto o cara chistosa hasta un fuerte abrazo. Ahora, cada que llego a las 8:00 a. m. ya hay varios niños afuera de mi cubículo esperando para saludarme y uno que otro reclamándome por la hora de llegada. Ahora tengo que llegar a más tardar a las 7:50 a. m para tener tiempo de saludar a los niños.*

Creo que los niños esperaban de mí un trato que atendiera a su particularidad, algo que fuera más exclusivo y que se mantuviera lejano al maestro. Así fue como comenzamos a construir saludos especiales para cuando los visitaba en el salón, evitando, así, que se pararan de sus lugares y, por ende, los regaños de los

maestros (a esa fecha yo también era regañada por los maestros por al alboroto que se armaba en el salón).

*Notas del diario de campo, abril de 2019.*

*—Entro al grupo de 4.º únicamente para dar un aviso a la Mtra. J. Los niños que están sentados cerca de las ventanas me ven pasar y me siguen con la mirada hasta entrar al salón—.*

*Silvia: Buenos días, ¿puedo pasar contigo maestra?*

*Mtra. J.: Pasa.*

*Silvia: Buenos días, niños.*

*—El grupo saluda a coro con un “buenos días”, unos intentan acercarse para saludar con un abrazo—.*

*Silvia: ¿Cuál será nuestro saludo especial? Es que no me da tiempo de saludarlos uno por uno.*

*Liz: Pues puede ser algo así (hace una seña como de saludo militar).*

*Silvia: Me gusta ése, ¿proponen otro?*

*Alex: O este otro (cruza sus brazos como dándose un abrazo).*

*Silvia: Me gusta ése, es como un abrazo. Así los saludaré al entrar a su salón.*

Esta estrategia funcionó con muchos grupos y de esta manera podía interactuar con el maestro de grupo y con los niños. Ahora comienzo a leer en la interacción con los niños una idea de mí como la maestra que es diferente; los acercamientos conmigo eran distintos a los que tenían con los maestros aun cuando ellos mismos me contaban cómo parte de los maestros hacían excepciones en situaciones específicas.

*Notas del diario de campo, junio de 2018.*

*Escucho mucho ruido al fondo del pasillo, sigo caminando para observar lo que está sucediendo. Veo a los alumnos de 6.º entrar y salir del salón; escucho risas y gritos. Me acerco al salón y veo que han cerrado la puerta, pero las risas siguen. Abro un poco la puerta y veo que la maestra no está; los alumnos están bailando y hablando de las parejitas de novios que hay entre 6.ºA y 6.ºB. Un niño me ve desde la ventana y grita: “¡Hey, ya llegó la maestra!”. Unos se quedan callados y otros corren a sus mesas. Ahora que ya he interrumpido el ambiente, me animo a abrir bien la puerta para meterme al salón; al hacerlo, un alumno grita aliviado: “Ah, es la Mtra. Silvia” y seguido a ello se vuelven a parar para seguir bailando y platicando; incluso, me hacen partícipe de las pláticas contándome cuáles son las parejas de novios actuales.*

Creo que para los niños fue más fácil asignarme un lugar en su escuela sin tanto conflicto. Reconocían que era adulta en la escuela y, por tanto, pertenecía al gran grupo de maestros. Por otro lado, veían que mis acciones no eran como las de los

maestros o la de la directora; por tanto, no era del todo una maestra, así que muchos comenzaron a decirme simplemente “Silvia”. Esto, en más de una ocasión, propició regaños por parte de los maestros y de las directoras.

*Notas del diario de campo, Tadeo, 2.º C, 2018.*

*—Estoy reunida con la directora dialogando sobre las nuevas disposiciones de la SEP sobre la acreditación. En ese momento llega Tadeo, alumno de 2.º C, muy enojado—.*

*Silvia: Pasa, Tadeo. ¿Qué te sucede?*

*Tadeo: Es que la maestra me dijo que me saliera del salón y que ya que me calme regrese.*

*Silvia: ¿Qué te hizo enojar?*

*Tadeo: ¡Es que... Silvia! La maestra no me escucha y sólo me regaña. El otro niño fue el culpable.*

*Directora: A ver, a ver, ¿cómo le dijiste a la maestra? Ella es maestra Silvia o Miss Silvia.*

*Tadeo: La maestra debe regañar al otro niño y no sólo a mí (Tadeo sigue su plática ignorando la observación de la directora).*

Con el tiempo, los niños comenzaron a referirse a mí como “maestra Silvia” y como “Miss Silvia” por insistencia de los maestros y de las directoras. No obstante, ellos notaban esa diferencia y la expresaban de muchas formas. Varios niños buscaron la manera de expresar eso que sentían diferente en su relación conmigo. Ellos se encontraban entre el impulso de tratarme cercanamente (con sus expresiones como “Silvia”, en lugar de “maestra” y usando frases de su uso habitual, como “te pasaste, Silvia, eso sí estuvo intenso”) y las exigencias de la escuela (representada por los maestros y las costumbres establecidas) sobre un trato respetuoso para los docentes. Sin importar estas tensiones, los niños siempre encontraron la manera de expresar ese sentir de “no eres como todas las maestras, pero aun así eres maestra”.

*Notas del diario de campo, 4.º B, junio de 2019.*

*El grupo de 4.º B se caracteriza por hacer uso de la expresión artística. Con frecuencia los encuentro en el patio pintando o esculpiendo algo. Su maestro de grupo reconoce que tienen talento para ese tipo de actividades, así que los baja al patio a pintar con más frecuencia que a otros.*

*Un día, el maestro me invitó a su grupo para hacer una actividad artística con los niños, con lo cual yo podría conocer su talento. A los pocos días fui al grupo con una proyección de diferentes pinturas reconocidas y comenzamos a tratar de expresar lo que veíamos y sentíamos con ellas. Una de las últimas pinturas evocó a los sueños y a sus extrañas formas de manifestarse. El tema les interesó mucho, así que nos dedicamos por varios días a escribir nuestro sueño más raro, dibujarlo y compartirlo con el grupo. Al final de la semana*



*teníamos un aproximado de 20 sueños raros escritos y dibujados; algunos niños decían que era como tener un libro de cuentos inventado por ellos mismos.*

*Después de esos días de compartir en aula con ese grupo, comencé a recibir con más frecuencia visitas de varios niños en mi cubículo; otros me saludaban desde el otro extremo del patio, pero lo que más me llamó la atención fue que Jonathan comenzó a implementar un saludo especial que, poco a poco, fue pasando a los otros compañeros: “Hola, maestra de los sueños raros”. Desde ese entonces soy, para algunos, la maestra de los sueños raros, la maestra rara.*

Aunque en varias ocasiones los maestros de la escuela regañaban a los niños que se referían a mí sin decirme maestra o Miss, al final dejaron de insistirles y los niños encontraron muchas formas de comunicarse conmigo que después de un tiempo se hicieron costumbre para todos. Podía entrar a los grupos y compartir con ellos una clase o hacer alguna actividad o simplemente estar allí sentada platicando con el grupo y con su maestra. Era como estar dentro del corazón de la escuela viviendo todas esas microhistorias que transcurren en una hora de clase, en un día común de escuela. Mi presencia como maestra seguía teniendo sus matices de algo diferente, al final de cuentas no era una maestra como la que ellos tenían frente a grupo. Así que pase de ser “la maestra de los sueños raros” a otra categoría que muchos niños comenzaron a hacerme notar y que me llevó a analizar nuevamente mi estar en el aula.

*Notas del diario de campo, observación en 2.°C, octubre de 2019.*

*La Mtra. Mc. me dice: “Silvia, siéntate en aquella mesa que está desocupada o donde quieras”. Yo tomo la silla que esta sobre la mesita y la acomodo en silencio para no distraer a los niños, pero todos ellos me miran con curiosidad. La maestra mira ese rincón en el que estoy y llama la atención de los niños por haber dejado de copiar las sumas: “Ustedes sigan en su actividad”. Yo les digo: “Sigán en sus tareas, chicos; yo también me pondré a hacer mi tarea aquí en su salón”. Ante eso, me contestan: “Sí, maestra; mejor aquí, porque afuera hace mucho frío” (...). En la mesa en la que estoy sentada hay cuatro niños y una niña; los niños ya terminaron la actividad y entre ellos platican, se suben a sus sillas, tiran sus colores por accidente, miran por la ventana y gritan.*

*Tadeo se para y me muestra el diccionario que él tiene, lo hojea rápidamente y me muestra el costado de las hojas; me dice: “Mira, maestra, aquí a un ladito tiene unas marquitas más oscuritas, esas marquitas son las letras de abecedario; estoy buscando la letra me”. Tadeo lo hojeaba de arriba abajo sin encontrar la letra m. La maestra, desde su escritorio y sin mirar, ya le ha vuelto a llamar la atención por estar fuera de su lugar, pero ahora Tadeo la ignora y continúa mostrándome su diccionario sin encontrar la letra m. Le digo: “Tadeo, tienes que ir diciendo el abecedario (a,b,c,d,e) marquita por marquita hasta llegar a la letra m, allí lo abres y... ¡ta, tan! Encontrarás la “me” que estás buscando”. Juntos decimos el abecedario y al llegar a la m paramos; Tadeo abre las hojas y aparece una gran M, me mira con ojos de sorpresa y dice: “Wow, la encontraste rapidísimo”. Le digo: “Te voy a dar un tip.*

*Pon un cachito de hoja en cada apartado de las letras para que te sea más fácil encontrarlas". En ese momento saco una hojita amarilla y se lo pongo al borde de la página del diccionario con la letra m.*

*Tadeo se sienta muy contento y comienza a escribir su palabra con su significado; yo continúo escribiendo en mis hojas. En ese momento, Tadeo grita: "¡Ya la encontré! Ya encontré mi palabra con me... me... metiche". Se ríe mucho y se levanta nuevamente de su silla agitando su diccionario por el aire. En ese instante, la maestra ha terminado de calificar y se dirige hacia mí. Yo le digo a Tadeo que regrese a su lugar, él se va caminado mientras busca nuevamente el apartado de la letra m y dice: "Ash, ya perdí la palabra". Yo sigo escribiendo en mi hoja y veo que la maestra se ha parado frente a mí y comienza a platicar conmigo: "¿Cómo ves a los niños?" Yo le digo que me gusta su grupo. La maestra comienza a describirme que en su grupo tiene muchos niños con necesidades y con diagnósticos. Ella es interrumpida por Tadeo, quien está parado detrás de ella asomando su cara, metiendo su mano al costado de la maestra y haciéndola a un lado; se para entre las dos y grita: "Ya volví a encontrar mi palabra y ya sé qué significa; metiche es ser entrometido". La maestra me mira y aguanta la risa por un momento, pero no la puede contener y dice: "Muy bien, Tadeo, eso es lo que significa ser metiche, además nos das un buen ejemplo". La maestra y yo comenzamos a reír por lo espontáneo de su actuar y de su comentario, y Tadeo se regresa a su lugar para escribir.*

*La maestra se va riendo a su lugar y comienza a apoyar en el uso del diccionario a unos niños que están al otro lado del salón. Tadeo me dice desde su silla: "Ahora buscaré palabras con bu... bu... bu... ¿me puedes ayudar?, es que no me sé bien el abecedario". Yo le voy diciendo el abecedario y él encuentra la b, se va a su lugar a buscar palabras con bu y desde allí grita: "Ya la encontré, ya sé qué palabra poner con bu, ¡bufón!"; la escribe en su cuaderno y se para a enseñarme su diccionario: "Mira, maestra, esta palabra me gusta, ¿sabes que bufón significa el que hace reír?". Yo le digo: "Oh, muy buena palabra. Ahora escríbela en tu cuaderno, toma una hojita para que la marques". Tadeo marca su diccionario con la letra B y se sienta a escribir su significado mientras yo sigo escribiendo y pensando en la elección de su palabra: bufón. En ese momento escucho que, desde su silla, grita: "Oiga, usted es muy lista, debería de ser maestra. ¿Por qué no eres maestra?". Yo volteo, lo miro a los ojos y él me mira con una sonrisa muy amplia; después, continúa con su actividad en el cuaderno y luego dice en voz más baja: "Deberías de ser maestra; sí, deberías".*

La expresión de Tadeo, "*deberías de ser maestra*", es un reconocimiento del lugar que ocupó en la escuela. Soy y no soy maestra: en algunas situaciones puedo estar presente como maestra (la que brinda apoyo y orientación en tareas y clases) y, en otras, puedo estar presente como Silvia (la que platica y juega con los niños). Así que decidí dejarme llevar por las circunstancias y permitirme jugar el rol que los niños me iban asignando en diferentes situaciones de interacción.

- *Desde aquí podemos ver todo sin meternos en problemas*

Otras figuras siempre presentes en la escuela son el grupo de trabajadores manuales que se encargan de las labores de limpieza y mantenimiento. Ellos están siempre en la escuela, en diferentes espacios, escuchando y viendo lo que allí

sucede. En la última hora de la jornada de trabajo suelen sentarse cerca de la puerta 1, en un espacio estratégico en el cual pueden mirar el patio central y los dos edificios principales. Es común verlos a las 12:30 h. sentados, tomando una Coca Cola o un café, mientras charlan entre ellos.

*Notas del diario de campo, septiembre de 2019.*

*—Observo a la Sra. Anita, al Sr. Luis y a Marco sentados a un lado de la puerta 1, parecen estar charlando plácidamente; me acerco para platicar—.*

*Silvia: Hola, está rico el solecito.*

*Sra. Anita: Sí, maestra Silvia. Véngase a asolear un rato.*

*—Me siento cerca de ellos para tomar el sol y continuar charlando—.*

*Sr. Luis: ¿Cómo está, maestra?*

*Silvia: Bien, bien... tratando de conocer la escuela.*

*Sr. Luis: Uy, sí, maestra. Qué bien, espero no se vaya a ir pronto.*

*Silvia: No lo creo, aún me falta mucho por hacer.*

*Sr. Luis: Pues usted ya es de aquí, así que ya no sale (risas de él y de sus compañeros).*

*Silvia: Me parece perfecto. Pónganme número de inventario y listo.*

*—Todos ríen y simulan ver los registros de bienes de la escuela—.*

*Sra. Anita: ¿Y cómo ve la escuela?*

*Silvia: Es muy grande, tienen muy buenos maestros y los niños son geniales.*

*Sr. Luis: Uy, maestra, si supiera lo que desde aquí vemos.*

*Silvia: ¿Qué ven?*

*Sr. Luis: Nosotros desde aquí observamos todo, pero de lejíto, pues no nos queremos meter en problemas con los maestros o con los padres de los niños.*

*Silvia: ¿Les ha pasado algo?*

*Sra. Anita: Uy, maestra, muchas cosas pasan en la escuela. Los maestros que se sienten nuestros jefes, los directores que nos ningunean, los padres que son irresponsables.*

*Sr. Luis: Mire, por eso ponemos nuestras sillas aquí, mire bien, desde aquí se ve todo, pero sin meternos en problemas.*

*Silvia: Oh, es muy buena estrategia.*

Ellos han estado presentes en varios de los registros realizados en aula, en patio o en dirección; pero, muchas veces, no están allí como elementos principales en mis notas. Comencé a notar su presencia constante y su particular forma de observar y vivir la escuela cuando recibí un regalo del Sr. Luis y de la Sra. Anita.

Como parte de una actividad de convivencia entre profesores, se realizó un intercambio en diciembre. Yo recibí cada semana, durante un mes, un chocolate o unas galletas de “mi amigo secreto”, alentando así mi curiosidad por saber quién

era esa persona que sabía que me gustaban el chocolate y las galletas. Al llegar el mes de diciembre, se realizó el intercambio y mi amigo secreto reveló su identidad: era el Sr. Luis quien se tomó el tiempo de observarme para saber cuáles eran mis gustos y preferencias. Al entregarme mi regalo de intercambio, me sorprendí al sacar de la bolsa un gran suéter rojo, largo y pesado.

*Notas del diario de campo, diciembre de 2019.*

*Sr. Luis: Ábralo, maestra.*

*Silvia: A ver, a ver... (abro la bolsa de regalo y todos los maestros observan expectantes y entusiasmados).*

*Sra. Anita: Espero le guste, lo elegimos juntos.*

*Sr. Luis: Es que yo la veía y la veía, y noté que eso le gustaba.*

*Silvia: ¡Oh! (hago la expresión mientras saco un suéter rojo y largo).*

*Sr. Luis: Póngaselo, le queda muy bien el rojo, resalta sus mejillas y sus ojos.*

*Silvia: ¡¿Cómo sabía que me gusta el rojo y que quería un suéter rojo y largo?!*

*Sr. Luis: Pues la estuve observando, maestra Silvia; la veía con sus otros suéteres tan calientitos y también vi que se veía bien con su blusa roja, y usted no tiene suéteres rojos, y pues así elegí.*

*Silvia: ¡Jamás sospeché que usted fuera mi amigo secreto! ¡Es muy buen observador! Muchas gracias.*

Al dialogar con mi tutora, la Dra. Patricia Mar, sobre esta experiencia, ella me hizo notar que estas figuras de la escuela están allí observando todo y conociendo la escuela desde una mirada distinta, saben más de lo que dicen. Nos dimos cuenta de que fui su objeto de estudio por un mes y creo que él hizo una excelente labor de etnografía al ser capaz de identificar aspectos tan particulares en mí y, mejor aún, fue que lo hizo sin ser invasivo o intrusivo en los espacios de la escuela y en mis labores. Después de este incidente, me di a la tarea de releer los registros en los que ellos aparecían y a observar con mayor cuidado la presencia e interacciones de los trabajadores manuales dentro de la escuela. Me pareció muy sorprendente que todas las reflexiones y ajustes que paulatinamente fui haciendo, con el paso del tiempo y con el avance en la investigación, hasta llegar a reconocer el lugar que los niños me otorgaban en la escuela, para ellos también era muy claro desde el principio y compartían la opinión con los niños.

Para los trabajadores yo era una maestra, pero con algo diferente. Ellos fueron los primeros en referirse a mi como “la Mtra. Chivis”, le daban un toque cálido y cercano a la expresión. Comencé a identificar la presencia de alguno de ellos en muchas

ocasiones en las que estaba en grupo, en los pasillos con algunos niños o en el patio del recreo. Esta presencia había quedado registrada en las notas de diario de campo, pero durante el análisis no le había dado relevancia más allá de una interrupción momentánea para firmar un documento, para limpiar algún batidillo de los niños, etcétera.

Encontré varias experiencias que reflejan su mirada y en las que expresan su opinión.

*Notas de diario de campo, diálogo con Sra. Anita, octubre de 2019.*

*—Voy llegando a la escuela y, a la entrada, saludo a las personas que me encuentro. Casi siempre es el Sr. Rafa, Marco, la Sra. Anita y el Sr. Luis los que encuentro a primera hora. Me dirijo al cubículo y, justo antes de entrar, veo que la Sra. Anita ha dejado las cubetas justo en la puerta—.*

*Sra. Anita: Ya vine a hacerle su aseo, no dura limpio este lugar.*

*Silvia: Ay, qué pena. Es que entran muchos niños a la hora del recreo, vienen con todo y tacos, palomitas, tortas...*

*Sra. Anita: Sí, he visto que tiene lleno. ¿Por qué no cierra para que no se metan?*

*Silvia: Me gusta que vengan, me entretengo mucho platicando con ellos.*

*Sra. Anita: También vienen a leer los mensajes bonitos que pone en su pizarrón; me gustan mucho, me hacen pensar en lo que pasa en la escuela entre maestros y directivos.*

*Silvia: ¿Le suenan a eso?*

*Sra. Anita: Claro, maestra. ¿A poco usted no lo hace por eso? Sus frases de trabajo en equipo, de saber valorar al otro, son cosas que hacen falta aquí en esta escuela. Usted lo ve, yo creo que usted sí lo ve; nomás no se vaya a contaminar de esa gente podrida que hay por aquí.*

Al volver a leer esta nota y regresar a pensar, en ese momento me di cuenta de que en varias ocasiones la Sra. Anita me insistía en tener cuidado con quién me relacionaba, ya que ella creía que me “contaminaría” con las actitudes de maestros que ella veía como algo no deseable y como algo propio de los maestros. Para la Sra. Anita, yo era una maestra, pero no como los demás maestros, pues para ella yo sí era capaz de ver, de saludar y de estar sonriendo.

En otro momento, el Sr. Luis me regaló otras experiencias igualmente reflexivas, las cuales me ubicaron en el lugar que ocuparía en la escuela.

*Notas del diario de campo, reflexiones Silvia C. V., mayo de 2019.*

*—El día de hoy llegué muy temprano a la escuela, son las 7:30 a. m. No me encontré a nadie al entrar, así que me fui directo a mi cubículo a escribir mientras llegaban los niños.*

*A las 8:40 a. m. salgo del cubículo y me siento en las mesas de desayuno a tomar las notas del día. En ese momento pasa el sr. Luis y me ve sentada escribiendo—.*

*Sr. Luis: Buenos días, maestra. No la había visto, creí que no había venido.*

*Silvia: Llegué temprano y no lo vi, estuve todo el rato metida en el cubículo.*

*Sr. Luis: Ah, pues yo pensé: “Ay, no vino la maestra sonriente”.*

*Silvia: Pues acá ando, ¿cómo ve?*

*Sr. Luis: Muy bien, muy bien; pues sígale en lo suyo, maestra.*

Me llamó la atención que, en varios registros, el Sr. Luis se refería a mí como “la maestra sonriente”. Para él, esta característica me hacía distinta a los otros maestros.

*Notas del diario de campo, diálogos con el Sr. Luis, mayo de 2019.*

*—Es hora de mi salida, así que me dirijo con el Sr. Luis para que me haga el favor de abrir la puerta 2. Mientras caminamos a la puerta 2, que está al otro lado de la escuela, vamos platicando generalidades del día de hoy—.*

*Silvia: ¡¡¡Vámonos, Don Luis!!!*

*Sr. Luis: Ámonos, maestra Silvia.*

*Silvia: Se me fue de volada este día.*

*Sr. Luis: Pues si disfruta lo que hace, pues así pasa, no se siente el tiempo. ¿Y ya terminó por hoy? ¿Ya se va a su casa?*

*Silvia: No, aún tengo que ir a mis clases en la UNAM, hoy salgo tarde.*

*Sr. Luis: Maestra, ¿qué hace usted aquí?, ¿qué hace trabajando en las escuelas? Usted está para dar clases en universidad.*

*Silvia: Me gusta mucho estar en las escuelas directamente con los niños y maestros, creo que en la escuela pública se pueden hacer muchas cosas grandes.*

*Sr. Luis: Sí, es muy bonita la escuela; pero, maestra, usted siempre viene alegre y con un buen ánimo, sonriente. No vaya a ser que, con el tiempo, esto (señala la escuela con su mano haciendo énfasis en el edificio 2) le vaya a quitar su sonrisa; ya ve cómo terminan todos los maestros con sus caras largas y frustrados.*

*Silvia: Oh, no me había percatado de eso.*

*Sr. Luis: Sí, maestra. Usted no se deje contaminar por este ambiente, siempre tenga algo allá afuera que no la deje contaminarse.*

*Silvia: Muchas gracias por su consejo.*

El Sr. Luis me deja en claro que observa diferencias entre los maestros y yo. La diferencia parece estar en lo que él llama “la sonrisa”, así que me di a la tarea de explorar más esa idea para ver qué significaba que una maestra sonriera.

*Notas del diario de campo, “Usted sí es profesional”, 21 de mayo de 2019.*

*—Me dirijo a la dirección, camino por el pasillo cuando veo a unos niños que van caminando en una fila medio dispersa, una parte de la fila va adelante, junto con el Mtro. A., y otra parte de la fila se va quedando atrás, a unos 5 metros de distancia del maestro. Todos caminan*

con su libreta y estuche en mano. Sigo caminando y alcanzo a la fila de los rezagados; voy detrás de ellos—.

Jean Carlo: Oigan, ¿cuál es el colmo de meterse el dedo en la cola?

—Todos sus compañeros de la fila ríen mientras se agachan o miran hacia otros lados (yo interpreto que se cuidan de no ser escuchados por algún maestro). Santiago se está riendo y, al voltear hacia atrás, ve que llevo unos minutos detrás de ellos caminando—.

Santiago: ¡Oyeeee, cállate! (dirigiéndose a Jean Carlo, quien continúa riéndose y repitiendo la pregunta). Viene la maestra Silvia atrás de nosotros, no digas esas cosas (mientras dice eso voltea a verme y sonrío con una actitud que interpreto como preocupado).

Jean Carlo: Ah (voltea y me mira con sorpresa).

Santiago: ¿Ves? Ella está aquí.

—Jean Carlo me mira y corre alejándose de esa parte de la fila que se quedó rezagada, alcanza a la fila que va con el maestro, me mira desde allá y luego mira a su maestro (parece preocupado, como pidiendo que no le diga a su maestro)—.

Santiago: ¡Ay, maestra! (hace una expresión de pena y agacha la cabeza).

—Me acerco a Santiago y camino a su lado mientras repito la pregunta de Jean Carlo—.

Silvia: ¿Cuál es el colmo de picarse la cola? (hago una mueca como intentando resolver el acertijo).

—Santiago me mira y hace una expresión de asombro porque estoy diciendo lo que Jean Carlos había dicho—.

Santiago: No lo sé (parece sorprendido de que no los esté regañando por el comentario).

—Santiago disminuye la velocidad y camina a la par de mí haciendo muecas que simulan un esfuerzo por pensar—.

Santiago: ¿Cuál será el colmo?

Silvia: No lo sé, no le veo sentido, y ya se fue Jean Carlo.

—Caminamos unos metros sin encontrar la respuesta. Me detengo en la puerta de la dirección y Santiago sigue su camino hacia su maestro. Al detenerme en la dirección noto que el Sr. Luis me había estado mirando desde el pasillo de la dirección mientras barría—.

Sr. Luis: Esto es lo suyo, usted está hecha para los niños.

—Me detengo frente a él para escucharlo mejor entre el ruido del patio y los niños que continúan pasando entre nosotros—.

Silvia: ¿Cómo dice, don Luis?

Sr. Luis: Usted sí es profesional, se nota que lo suyo, lo suyo, son los niños. Se nota que lo disfruta mucho, usted sí es profesional (voltea hacia los salones de primero y mira a algunos maestros reunidos en las mesitas de comida). Pus usted sí lo disfruta (interpreto su gesto como una comparación entre mi actitud y la de los maestros que están reunidos).

Silvia: La verdad es que me gusta mucho estar aquí; además, suelo llevarme mucho mejor con los grupos y los chamacos más inquietos o los mal llamados "latosos".

Sr. Luis: ¡¿Cómo, maestra?! ¿A poco?

Silvia: Sí, creo que me pasa eso porque yo era igual a ellos de chamaca, muy inquieta (me río mientras hago este comentario).

*Sr. Luis: Lo imagino (se ríe mientras hace su comentario).*

*Silvia: Creo que lo sigo siendo.*

*Sr. Luis: Usted se lleva muy bien con los más latosos, pues entonces deberá ir con “los panchitos”, esos sí son los más malos. Seguro usted sí les enseñaba a esos malos.*

*Silvia: Pues seguro la pasaríamos genial “los panchitos” y yo (ambos nos reímos).*

*—Los dos seguimos nuestro camino a nuestras respectivas labores—.*

A partir de estas experiencias con el Sr. Luis, me fui dando cuenta de que no era sólo la sonrisa lo que ellos apreciaban como diferente. Para el Sr. Luis, la Sra. Anita, el Sr. Rafa y Marco era la capacidad de ver, escuchar y tratar con respeto lo que hacía a un buen maestro.

Esa fue la base de mis futuras participaciones en la escuela: centradas en ver, escuchar y tratar con respeto a los niños, maestros, trabajadores y padres.

Efectivamente, como el Sr. Luis lo comentó desde el principio, ellos pueden ver todo sin meterse en problemas. Ellos fueron un reflejo constante que me ayudó a monitorear el ambiente escolar continuamente, que me permitió contrastar mis observaciones con lo que ellos veían, que me dio momentos de confrontación en los que tuve que reconocer la necesidad de cambiar estrategias.

En los apartados siguientes compartiré algunas experiencias sobre jugar en la escuela y las reflexiones que de ellas nacieron. Pretendo tejer un diálogo entre el registro descriptivo de varios momentos de juego, las voces de los niños, mis propios saberes y lo que algunas teorías e investigaciones han referido sobre el juego. En este diálogo se ponen al centro las voces y vivencias de los niños; es allí en donde encontré la experiencia de jugar en la escuela.

#### **4. 2 “Juego es eso que saben hacer todos, pero que les sale mejor a los niños”. ¿Qué es el juego para los niños?**

“El juego es eso que saben hacer todos, pero que les sale mejor a los niños”, así inicia Yuli el diálogo en un intento de explicarme qué es juego. En su definición de juego también incluía: “el juego es para convivir y pasar un buen rato, es para ser feliz”. Mientras Yuli daba su definición, los otros compañeros expresaban su



acuerdo con expresiones como: “sí, sí, es diversión”, “jugar con nuestros amigos” y “ser niños felices jugando”. Parecía haber un acuerdo entre todos, nadie discutía lo que Yuli decía.

El diálogo siguió y la mayoría de los niños de ese grupo hablaba de características del juego como “diversión, pasar un buen rato, estar con los amigos”; pero casi todas las veces que abordábamos “qué es el juego”, los niños terminaban diciendo “¿y si mejor no te lo explico y te lo digo con un juego?”; “el juego es algo como esto; mira, párate y te enseño”; “el juego es como cuando juegas a las atrapadas con tus amigos”. El juego, en las expresiones de los niños con los que dialogué (de 1.º a 6.º), era algo que necesariamente se tenía que explicar con acciones y siendo parte de esas acciones.

En lo que verbalizaban, exaltaban características del juego como la diversión y el jugar con otros. Si continuaba preguntando o insistiendo en que me compartieran más, comenzaban a darme respuestas que a mi parecer estaban ajustadas a lo que ellos creían que yo buscaba. Por ejemplo, la mayoría de las veces me decían cosas como “el juego es diversión”, “es como jugar con tus amigos”, “eso que haces para pasar el rato”, “jugar como a las atrapadas y reír”. Si volvía a preguntarles “¿y para ti que más es juego?”, todas las veces los niños hacían una pausa y titubeaban en su expresión, como si se tratara de dar una respuesta correcta en clase; las respuestas que me daban eran como éstas: “el juego es para aprender”, “el juego es para hacer cosas que aprendamos”, “el juego es para aprender a convivir”.

Es curioso que, en sus expresiones iniciales y espontáneas, la idea de aprender no aparecía como una característica del juego. Ésta se hace presente cuando el alumno se piensa en una situación de clase o educativa. También, cabe resaltar que, en todos los intentos de compartir qué es el juego, los niños terminaban realizando ejemplos del juego e incitándome a participar en ellos para que comprendiera a lo que se referían. Por tanto, la observación y análisis de este apartado, en el que se trata de conocer las características que los niños le atribuyen al juego, se enfocó en el hacer, en esas expresiones que surgían en la interacción lúdica entre los niños y en las que fui partícipe.

En estas interacciones es interesante observar que los niños reconocen las características de una actividad que es un juego o la que se convirtió en un juego, pero no las logran explicitar mientras se dialoga sobre el juego. Parecieran que son tan obvias que hasta la misma pregunta sobre “qué es un juego” o “cómo sé que algo es un juego” generaba extrañeza, pues para muchos eso es algo que se siente y se sabe en el hacer.

Así que, entre juegos, risas y llantos se fue tejiendo este diálogo con los niños en el que, poco a poco, se comenzaron a vislumbrar algunos patrones, formas y escenarios muy particulares.

- **¡El piso es lava! 3... 2... 1...** Reflexiones sobre los juegos en el patio de recreo

*Notas del diario de campo, reflexiones de Silvia C. V., junio de 2018.*

*Durante el recreo, en el patio de la escuela, veo a los niños que corren de un lado a otro, gritan, trepan y se avientan. A simple vista, el patio parece un campo de batalla en el que tienen que estar atentos para no chocar con otro niño o para evitar que alguien les tumbé el taco o la torta. No obstante, si se mira con mayor detenimiento, es posible notar que en el patio suceden muchas cosas más; hay un orden en el aparente caos.*

En el patio de la escuela suceden muchas historias en las que los alumnos son los protagonistas. Estas historias de aventuras en el patio del recreo que inician y terminan con el toque de la campana, no son accesibles para todos, aunque transcurren allí, en los diferentes lugares del patio, aparentemente a la vista de padres, maestros y alumnos.

*Notas del diario de campo, abuelos de Max, enero de 2020.*

*—Los abuelos de Max, un alumno de 3.º, fueron a recogerlo temprano para llevarlo a consulta médica porque se había caído durante el recreo. La maestra les comentó que Max, con frecuencia, se pone en riesgo al estar corriendo todo el tiempo y al aventarse de todos lados, y que suele desobedecer las indicaciones de todos sus maestros con una actitud retadora. La maestra les pide que hablen con el niño para que mejore su comportamiento en la escuela y, así, evite accidentes como el de hoy.*

*La maestra se retira por un instante para traer la mochila del niño y los abuelos esperan sentados en las mesitas del patio mientras observan la escuela y señalan las jardineras altas y los desniveles del patio, así como algunas plantas secas y las escaleras que dan al patio. Al acercarme a saludarlos, ellos, rápidamente, me comenzaron a cuestionar sobre las condiciones de seguridad de la escuela—*

*Abuelos de Max: Maestra, el patio es muy riesgoso; yo creo que por eso mi nieto tuvo el accidente. Mire, esa parte del patio está más alta y fácilmente se pueden caer; además, ya no hay plantas en esa jardinera y también por allí se pueden caer.*

*—Max escuchaba las quejas de sus abuelos mientras se reía y me miraba fijamente. Le pido a Max que les explique a sus abuelos el incidente—.*

*Silvia: Max, podrías contarles tú cómo fue que te caíste.*

*Max les dice a sus abuelos: “Ni fue para tanto... es que en el recreo estaba jugando a los ninjas con Santiago y nos dimos de patadas, y, al dar yo la patada, pues me caí y me pegué aquí”.*

*—Traté de explicar que el accidente de Max parecía no tener relación con la infraestructura de la escuela, pero los abuelos ignoraron mi comentario y la descripción del niño, y siguieron analizando el patio. Para ellos, el patio era un constante peligro y tenía que ser modificado con más elementos de seguridad, así que comenzaron a solicitar adecuaciones—.*

*Abuelos de Max: Maestra, podrían poner una reja acá, un muro allí, arreglar acá, poner vigilancia en este lado, corregirle allí.*

*—Para los niños, cada elemento de “seguridad” incitaría a otra aventura—.*

El patio de la escuela es un espacio físico que, a su vez, contiene muchos otros espacios. Es como si fuera un mundo con muchos mundos dentro. El patio de la escuela fue el primer lugar en el que comencé a observar los juegos, ya que era de fácil acceso y porque los juegos suelen desplegarse con mayor soltura allí. En mis primeras anotaciones realicé un mapa en el que representé los diferentes espacios de la escuela. Estos espacios estaban definidos por la infraestructura y por las actividades propias de la escuela. De esta manera obtuve un mapa como este:



Fig. 1. Mapa de la organización del espacio de la escuela.

Los espacios que representé en el mapa están claramente determinados por la infraestructura (salones, baños, escaleras, patios, puertas, auditorio, etcétera) y por las actividades de la escuela (área de desayuno, patio cívico, cooperativa, etcétera). Ésta fue mi aproximación inicial al espacio de la escuela.

Los maestros también tenían su propia representación de la escuela en sus dimensiones físicas, funcionales y temporales, la cual les permitía organizar su día a día.



*NOTA:* El personal que no es titular de algún grupo, se encuentra asignado en una zona específica, cerca de los sanitarios o de las escaleras.

Fig. 2. Mapa de guardias en la zona de recreo. Organización de la escuela para el uso de los patios durante recreos.

También existe otro mapa que la dirección elabora en colaboración con los docentes y algunos miembros de la sociedad de padres de familia; es el mapa de riesgos. En él se representan los diferentes espacios de la escuela que pueden representar un riesgo físico para los niños. De esta manera, la escuela tiene zonas rojas, en las cuales se debe restringir el acceso o mantener mayor vigilancia; zonas amarillas de supervisión frecuente; y zonas verdes, que son lugares seguros. Llama la atención que a partir de este mapa de riesgos se toman decisiones sobre la organización del aula; por ejemplo, en el mapa de riesgo se ponen las ventanas de las aulas como área a modificar, ya que por el uso de cortinas no se puede ver si hay alguien en el salón. De esta manera, se prohibieron las cortinas gruesas en las aulas, lo que altera la dinámica del aula por la luz que ingresa, a veces, con mucha intensidad. Con base en este mapa de riesgos se comenzaron a reorganizar las guardias de los niños en el recreo y se gestionaron recursos para enrejear zonas que, anteriormente, eran parte del patio (áreas verdes).

Los mapas que los maestros realizan de la escuela y los que yo elaboré distan mucho de las descripciones de los niños, ya que éstos distinguen diferentes lugares del patio de la escuela. Los lugares estaban definidos por sus experiencias con otros niños y con el mismo espacio, así como por el reconocimiento de regularidades

dentro del día a día. Fue así como comencé a identificar que hablaban del área de pelotas, del patio de los niños grandes, del lugar donde puedes comer el *lunch* tranquilamente, de los lugares prohibidos, de los lugares donde se aparecen fantasmas, duendes y monstruos, del área de los niños pequeños, las guaridas, el lugar preciado de la sombrita, los escondites, el área de accidentes, los lugares seguros, etcétera.

Los niños me hablaban del patio donde juegan con pelota, del patio donde pueden comer, los pasillos en los que pueden correr, las áreas de comida para sentarse a platicar, las jardineras altas en las que ponen a prueba sus destrezas físicas, los lugares prohibidos a los que van a escondidas. De esta forma comencé a trazar un nuevo mapa de la escuela y lo que resultó fue totalmente distinto: más dinámico, más rico de experiencias, más vivo.



Fig. 3. Mapa de los espacios de la escuela a partir de los nombres que los niños le otorgan.

¿Cómo puede un mismo espacio ser representado de tantas formas distintas? El territorio o el espacio es para los niños un aspecto fundamental en el juego. Se juega siempre recortando un espacio en el mapa del mundo y metiéndose dentro.

Podemos dibujarlo en el suelo (como rayuela o la cancha de fútbol), desplegarlo sobre la mesa (si se trata de un juego de tablero), o imaginarlo. (Sheines, 1986). El espacio ordinario desaparece y sobre su sombra se superpone el lugar de la ficción lúdica; no hay juego sin campo de juego. El tablero es también un campo de juego. El ámbito recortado que cobija a los jugadores o la pequeña zona del tablero es todo el mundo. Lo demás no existe mientras se juega.

*Notas del diario de campo, "El piso es lava", 2019.*

*El grupo de 2.º ha salido a su clase de educación física con el Mtro. Ah. El maestro los ha formado en una fila para que, ordenadamente, pasen uno a uno a realizar la rutina de ejercicios. Los niños que están próximos a pasar están atentos a sus compañeros que saltan los aros, ruedan por el piso y botan la pelota como parte de la rutina de ejercicios de la clase. Otro grupo de niños, los que están al final de la fila, platican entre ellos, se avientan y suben a la banca de concreto que está a un costado de la fila. El maestro no se ha percatado del pequeño grupo al final de la fila y centra su atención en los niños que ejecutan los ejercicios. Leilani, que está en el grupo al final de la fila, grita: "¡El piso es lava! 1... 2... 3...", y esto genera que varios niños corran a subirse a las bancas y al poste de la canasta de básquet. Al hacerlo, gritan y ríen, discuten sobre la lava, sobre quién se quemó y quién sobrevivió. Sus gritos llegan al maestro, quien se acerca y los regaña con un: "¡Mi clase no es para jugar, se van a la dirección!". Los niños tratan de formarse nuevamente en la fila, pero el maestro se mantiene firme en la decisión: "Se van a la dirección, aquí no vienen a jugar". Los niños caminan a la dirección escoltados por el maestro.*

Por un instante, el patio se transformó en lava hirviendo y los niños entraron en su papel intentando "salvar sus vidas" al trepar a cualquier objeto que los alejara del piso. En un mismo espacio y tiempo se situaban dos escenarios; por un lado, la clase de educación física y, por otro, la lava hirviendo.

El patio principal tiene plasmados varios **tableros de juegos** que los padres de familia pintaron hace algunos años. Se logran ver unas cuadrículas blancas y negras como un gran tablero de ajedrez, un círculo con divisiones de colores para jugar *Stop* y una serie de puntos morados dibujados en cada junta de los bloques de cemento. Sin embargo, estos dibujos en los patios no son usados por los niños para jugar, los usan los maestros como referente para las guardias de recreo o para los puntos de seguridad durante los simulacros. Se escucha que los niños dicen: "nos toca la guardia en donde está el círculo de colores" o "nuestro lugar seguro es en los cuadros negros y blancos". Los tableros de juego que están diseñados en el patio no invitan a los niños a jugar al menos con los fines para los que fueron puestos. He visto que los niños los usan como referentes físicos en la construcción

de escenarios de juego. Por ejemplo, al jugar a policías y ladrones ponen las bases o las cárceles en algunos de los dibujos del patio. “El color amarillo es la base, allí estaremos a salvo”, suelen decir mientras corren para escapar del policía.

El patio cívico tiene **dos grandes porterías**, dos canastas de básquet y unas líneas blancas que dibujan una cancha multiusos (futbol, básquet y volibol). Estos elementos dejan claro, para muchos niños, que allí se juega pelota a la hora del recreo. Aun cuando los docentes y la escuela en general no les permite jugar pelota a la hora del recreo, los niños se las ingenian para construir con cualquier objeto una pelota para patear. Si algún niño es golpeado durante un partido, la mayoría asume que fue responsabilidad del niño que invadió el terreno de juego. Pareciera haber una especie de consenso.

El **patio que está cercano a la dirección** suele ser usado por los niños de 1.º y 2.º; no es exclusivo de ellos, pero con frecuencia están sentados comiendo y jugando a la vista de los maestros y de las directoras. Los niños mayores parecen reconocer que ese espacio es diferente al otro patio; reconocen que allí no se juega pelota, se evita correr y se procura a los pequeños. Los niños pequeños saben que allí es un lugar seguro y reconocen cuando alguien no se comporta como lo esperado.

*Notas del diario de campo, mayo de 2019.*

*“Maestra Silvia, unos niños le tumbaron el taco a mi amigo. Ellos estaban corriendo y no estaban en el patio de arriba, estaban aquí y no tuvieron cuidado”.*

Los patios de la escuela siempre **están supervisados** por los docentes que cubren guardias en los puntos de seguridad de la escuela. Los pasillos que conectan al auditorio son los lugares prohibidos, ya que representan un riesgo físico para los niños (el piso está maltratado y con un desnivel de un 1.5 metros de altura; no se ha puesto reja de seguridad, es un lugar que queda alejado de la vista de todos y está cercana a la puerta de acceso a servicios), por lo cual se limita el acceso a los niños y se procura que en el recreo siempre haya una maestra haciendo guardia.



La misma presencia de la guardia de los maestros inspira a los niños a visitar esos lugares; en algunas ocasiones los he escuchado cuestionar a los docentes: “¿Qué hay allá?”, “¿por qué no quieren que vayamos para allá?”. Esos pasillos son otro escenario de juego para los niños que logran burlar la precaria vigilancia de los maestros para ir a explorar entre las plantas, las hojas secas y demás recovecos. Allí, los niños suelen realizar juegos en los que se adentran a mundos fantásticos para hacer cacería de duendes, monstruos y fantasmas.

*Notas del diario de campo, “Los duendes”, alumnos de 4.ºC, febrero de 2020.*

*“Corre, corre; escuché algo por acá. Mira, los palos están cruzados, eso significa que por aquí pasó el duende. Vamos a buscarlo”.*

Existen otros lugares en los que los niños logran **escondese de la supervisión** de los maestros. En estos lugares alejados de los profesores, los niños suelen hablar de temas que en la escuela no se puede hablar o sobre esos temas que los niños no comparten con los profesores. Tal es el caso del noviazgo, criticar a algún maestro, hacer un plan de sabotaje contra algún compañero o profesor, temas de sexualidad y organizar juegos que en la escuela están prohibidos. Estos lugares especiales están debajo de las escaleras de los edificios. Los niños recurren a esos lugares para dialogar de cosas “serias” y que, comúnmente, en la escuela, con la presencia de los maestros, no lo pueden hacer. Los temas que con frecuencia abordan en estos rincones son, especialmente, de novios y relaciones; de tal manera, es más común encontrar a niños de 4.º, 5.º y 6.º en estos espacios.

*Notas del diario de campo, “El beso en las escaleras”, Ximena e Ingrid de 6.ºA, agosto de 2019.*

*Directora: Maestra Dc., encontramos a estas dos niñas en el cubo de la escalera. Niñas, cuéntenle a su maestra qué estaban haciendo.*

*Ximena: Nada. Bueno, estábamos allí platicando con un compañero.*

*Directora: Ximena, vimos que Ingrid estaba besando a Fernando.*

*Ingrid: Bueno, es que Ximena me retó.*

*Mtra. Dc.: ¿Qué te dijo?*

*Ingrid: A qué no te animas a besar a Fernando; y, pues... me animé.*

*Ximena: Era una broma.*

*Mtra. Dc.: ¿Fernando quería que lo besaras?*

*Ingrid: No, creo que no.*

*Ximena: Pero ¡qué exagerado! Sólo fue un beso.*  
*Directora: Ingrid, si Ximena te dice salta de un puente, ¿tú lo haces?*  
*Ingrid: No, pero esto fue sólo un beso.*  
*Mtra. Dc.: La escuela es para aprender y estudiar, no para andar buscando novio.*  
*Ingrid: No es mi novio.*  
*Ximena: Sólo era un juego, era un reto.*  
*Mtra. Dc.: Si era un juego inocente, ¿por qué estaban escondidos en las escaleras?*  
*Ingrid: Para que no nos vieran; sabíamos que no les iba a gustar a las maestras.*

El patio del recreo tiene otra cualidad que me resulta sorprendente y es la capacidad de cambiar, de modificar sus dimensiones, ya que **no se limita al espacio físico**. Es decir, si bien en los planos de la escuela el patio tiene una extensión expresada en metros cuadrados (contabilizados a partir de todo aquello que está fuera de los edificios), lo cierto es que los niños expanden o contraen el patio, no por su extensión territorial (m<sup>2</sup>), sino por las relaciones o interacciones con los otros. Hay veces que el patio es sólo un cuadrado de 2 x 2 metros, otras veces es toda la plancha de cemento y otras más se extiende a otros espacios dentro de los edificios. Este es el caso de mi cubículo.

Este espacio solía ser utilizado exclusivamente para la atención a padres de familia, era como una oficina más de la dirección. Desde que llegué a utilizar ese espacio, he procurado dejar siempre la puerta abierta de tal manera que pueda ver hacia el patio. También, he acomodado los muebles de tal manera que deje espacio libre para caminar en el pequeño cubículo y, por último, he puesto un pizarrón en el que con frecuencia escribo acertijos para los niños y los maestros. Pareciera que estas ligeras modificaciones han generado que los niños se acerquen durante el recreo a este espacio. Dentro del cubículo pueden sentarse en la mesita que tengo, usar el pizarrón, moldear con plastilina, leer un libro, platicar, taparse con una mantita, dibujar, etcétera. De esta manera, durante cada recreo el cubículo está lleno de niños que hacen uso de este espacio como un lugar de recreación, diversión y juego.

*Notas del diario de campo, "El cubículo como extensión del patio de recreo",  
Ximena, Fernanda y Camilia, 4.ºC, enero de 2020.*

*—Va iniciando el recreo; Ximena, Fernanda y Camila entran al cubículo sonriendo y saludando—.*

Ximena: ¡Hola, Miss!

Silvia: Hola, Ximena; hola, Fer; hola, Cami.

Fernanda: ¿Podemos usar el fomi moldeable?

Silvia: Sí, tómenlo.

Camila: Yo no soy muy buena haciendo esto, pero lo intentaré.

Fernanda: A mí me encanta todo esto, ¿te ayudo?

—Las tres niñas sacan el fomi moldeable, los amasan mientras platican y comentan lo que van a hacer. Ximena está moldeando una bolita, Fernanda dice que hará una abeja y Camila aplana el fomi sobre la mesa. Parecen muy entretenidas manipulando el material sobre la mesa, platican, ríen, me muestran desde lejos sus figuras y siguen moldeando el material—

Ximena: Creo que no me salió; diré, entonces, que es un planeta.

Fernanda: Mira mi abeja.

Camila: ¡Qué linda! ¡Mira, Miss, la abeja de Fer!

Silvia: Está bellísima, ¡qué bonita!

Fernanda: ¿Puedo usar más?

Silvia: Usa el que necesites; mientras dejaremos secar a tu abeja aquí, en esta parte (coloco a la abeja en una repisa de la pared).

—Las niñas vuelven a la mesa para moldear mientras ríen y platican, en ese momento suena la música que indica que quedan 5 minutos de recreo—.

Ximena: ¡¿Qué?!

Camila: ¡No me digan que ya se terminó el recreo! ¿Pues cuánto tiempo duro?

Fernanda: Uno no se da cuenta del tiempo cuando estamos aquí (se ríe).

Ximena: ¡¡Pero no hemos comido!! Rápido, vamos por unos tacos.

—Salen corriendo del cubículo y piden unos tacos en la cooperativa; las tres niñas regresan al cubículo con la boca llena de comida, comen sus tacos presurosas y, en menos de 5 minutos, ya han terminado de comer. Entregan el plato a la señora de la cooperativa y me dicen: “Adiós, Miss. Nos vemos mañana en el recreo”. Éste fue el inicio de sus visitas; después de este día, todos sus recreos los han tomado en el cubículo y han traído a casi todo su grupo a este espacio. No logro comprender cómo logran acomodarse casi 15 niños en un espacio de 2 x 2 metros—.

Notas de diario de campo,  
“El cubículo como extensión del patio del recreo”, febrero de 2020.

—Llega Yurem al cubículo al iniciar el recreo, se mete con su comida y come en silencio sobre la mesa. Con frases poco estructuradas y algunos gestos, me pide usar la plastilina y el fomi moldeable—.

Yurem: Miss, ¿puedo usar el fomi moldeable? (Miss, ¿puedo usar el fomi moldeable). (Yurem tiene un trastorno de lenguaje y una discapacidad cognitiva, lo cual limita sus expresiones verbales y algunos aprendizajes).

Silvia: Sí, Yurem, úsalo; tómallo, ya sabes dónde está.

—Yurem toma las bolsitas con el material y los pone en la mesa, en ese momento llegan más niños al cubículo y se sientan alrededor de él—.

Ximena: ¿Qué haces?, ¿vas a hacer figuritas?

*Yurem: Ajá (se observa tímido y no mira a ninguno de los niños que están atentos a sus manos).*

*Iker R: Tú eres bueno en esto de hacer dibujos y monos, ¿podemos hacer cosas contigo?*

*Yurem: No sé (voltea a verme esperando que yo responda).*

*Silvia: Yurem, puedes compartir materiales con los compañeros. Si tú quieres, puedes enseñarles a moldear como tú lo haces. Eres muy bueno.*

*Yurem: Bueno (comienza a abrir las bolsitas de fomi y a cortar pequeños pedazos).*

*—Los niños a su alrededor toman fomi y comienzan a moldear, platican y ríen, le preguntan a Yurem cosas como: “¿así está bien?, ¿qué estás haciendo tú? Siguen así por un largo rato, nunca había visto a Yurem convivir con tantos niños ni hablar tanto—.*

*Yurem: Mira, hice un zombi del ideojuego “Pantas conta zobis”. (Mira, hice un zombi del videojuego “Plantas contra zombies”). (Me muestra un muñeco muy bien moldeado).*

*Silvia: ¡Está genial!*

*—Todos los niños miran el zombi con asombro y hacen expresiones como: “Wow”, “está genial”, “enséñame a hacer uno”. Yurem lo muestra a todos y lo pone en la repisa para que se seque—.*

*Yurem: Listo, adiós. Nos vemos en otra clase de recreo (con su mano me dice adiós y sale del cubículo).*

*—Los niños que están dentro del cubículo se ríen por la expresión de Yurem y comentan entre ellos—.*

*Iker R: Qué chistoso dice Yurem... clase de recreo.*

*Ximena: Sí, esto no es una clase, esto es el recreo.*

Existen actividades lúdicas que surgen a partir **de la restricción del espacio o la prohibición**. Los lugares que tienen más restricciones o que son “prohibidos” invitan a los niños a atribuirles juegos de ficción con la aparición de monstruos y criaturas fantásticas; los que tienen más vigilancia suelen ser atribuidos a lugares para los que los niños más pequeños jueguen.

**Los objetos y las características de los dos patios** principales comienzan a determinar el tipo de juego que se puede jugar y la manera de vincularse. Las canchas invitan a juegos de deporte, los juegos de pelota los realizan los grandes (4.º a 6.º). Las bancas del otro patio invitan a sentarse y a jugar juegos más tranquilos, juegos de tarjetas, etc., y son usados más comúnmente por los niños pequeños (1.º y 2.º).

**El uso habitual de un espacio influye en la forma en la que se manifiesta el juego. Los pasillos** forman parte del patio, pero no se ubican en una zona en

particular del patio grande o del patio chico; son estos espacios en los que los niños suelen dispersarse con mayor facilidad. Los pasillos son una zona de paso, pero en el recreo se transforman en un lugar para estar allí. Esta diferencia parece estar clara para el docente, que tiene la indicación de estar allí en su zona de guardia con su grupo, pero no para los alumnos, que usan los pasillos, en su mayoría, como medio para llegar al aula o al patio. El pasillo suele ser en el recreo un lugar con mucha movilidad, los maestros no logran tener a los niños en una guardia fija en el pasillo. Suele haber muchos derrames de líquidos, comida tirada, niños golpeados accidentalmente, etcétera.

**Existen lugares dentro de la escuela que tienen una infraestructura peculiar.** Éstas están diseñadas para dar una seguridad física al inmueble, pero los niños las usan para fines más recreativos. Las vigas de los edificios son lugares para esconderse, las vigas-soportes atravesados son resbaladillas, las jardineras con arbustos son zonas de *parkour*.

La organización de los espacios que los niños dan a la escuela y sus clasificaciones, así como el tipo de juegos que desarrollan en ellos, dejan ver una mirada particular de los niños sobre los juegos que se pueden hacer en la escuela ante la presencia de los maestros y aquellos que tienen que estar alejados de la vista de los maestros. El patio de la escuela es un mundo construido por muchos otros mundos.

Mientras se juega, el mundo es el tablero. Los tableros son campos de fuerzas que se modifican en el transcurso de la partida. Aunque los tableros parecen homogéneos, hay zonas fuertes y débiles, privilegiadas y otras nefastas, centros de fuerza, pasajes de riesgo, etcétera. En el espacio lúdico es imposible permanecer inmóvil.

El espacio lúdico no permanece inmóvil; invita a moverse, pero no de cualquier manera. Cada movimiento del juego responde a ciertas reglas y la mínima infracción

es claramente reconocida. No hay un movimiento azaroso o inservible dentro del campo de juego, ya que cada acción forma parte de una estrategia para alcanzar un objetivo.

- **¡No se vale, hiciste trampa!** La presencia de la regla en el juego

Otro elemento que con frecuencia aparece en el juego es la regla. Ésta se manifiesta en las expresiones de los niños cuando enojados dicen: “no se vale, hiciste trampa”. Queda claro para todos que en el juego no se vale hacer trampa; y si identifican la trampa, es porque también hay un reconocimiento de una regla o norma a la cual todos están sujetos voluntariamente.

*Notas del diario de campo, “Quemados”, 2.°C, 2018.*

*El grupo de 2.°C está reunido en el patio. Están en actividades de educación física y la Mtra. E. F. E. le encarga a una parte del grupo jugar “quemados” con la pelota: “Ustedes estarán aquí, jueguen “quemados”. La maestra entrega la pelota a uno de los niños y se va a organizar el juego con la otra parte del grupo. Los niños rápidamente se organizan en dos bandos: los que queman y los que son quemados; delimitan la cancha con unos conos de colores asemejando un gran cuadro de 3 x 3 metros, aproximadamente, y comienzan el juego.*

*Se observa a varios niños parados dentro de la cancha; fuera de ésta están varios niños, uno de cada lado. Los niños de afuera arrojan la pelota intentando golpear a los niños que corren en la superficie del cuadro. De pronto se escucha gritar a un niño: “¡No se vale! Bruno hizo trampa”. En ese momento, el juego se detiene y todos los niños miran a Bruno; me da la impresión de que su mirada es como un cuestionamiento del cual esperan una respuesta. Bruno deja de moverse y dice en tono de reclamo: “¡¿Qué?! ¡Ni siquiera me tocó la pelota!”. Los niños que se encargan de “quemar” insisten en que sí ha sido quemado: “¡Te tocó el pie, sí estás quemado, salte!”. Bruno se sale del cuadro y toma un lugar al borde; el juego continúa y Bruno intenta “quemar” a sus compañeros que quedan dentro de la cancha. El juego continuó.*

Jugar es fundar un orden y, una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él. El juego no se produce, ni siquiera arranca, si los jugadores no se comprometen tácitamente a respetar sus reglas (Sheines, 1998).

*Notas del diario de campo, “Reto del silencio”, 6.°B, junio de 2018.*

*Estoy cerca del salón de 6.°B; sé que su maestra no está con ellos dentro del aula, así que me acerco un poco más y noto que hay mucho silencio. Pienso que eso no es algo muy habitual en este grupo, ellos suelen ser ruidosos cuando están sin vigilancia de su maestra. Paso con discreción por su puerta para tratar de ver si el salón está vacío o si están los alumnos en el aula. Abro la puerta y veo a todos sentados en sus sillas mirándose en silencio.*

*Daniela hace una seña con la mano que me autoriza a entrar al aula sin hablar. Entro y pregunto: "¿Qué pasa?". Todos siguen en sus lugares en silencio, otros siguen escribiendo en sus cuadernos; Dani me dice en voz baja: "Venga, ande, pregunte algo".*

*Yo no logro entender porqué Daniela insiste en que entre y les cuente algo. Otra compañera me hace señas para que me calle (pone su mano en la boca, mueve la cabeza y pone su dedo índice sobre sus labios). Daniela insiste en que interactúe con el grupo para hacerlos hablar y su compañera insiste con señas en que guarde silencio. Entiendo que es un juego en el que Daniela ya perdió y ahora ella trata de hacer que los otros pierdan.*

*Daniela me comenta que la regla del juego es "el que hable, pierde". Me aclara que ella ya perdió y que le toca provocar a los otros para que pierdan. Insiste en que le ayude haciendo preguntas, me dice: "Venga, entre y pregunte cosas; hágalos perder".*

*Todo el grupo se mostraba tan tranquilo y sereno, más que cuando estaba la maestra con ellos. ¿Cómo puede un grupo de 30 jóvenes estar de acuerdo en permanecer en su lugar, calladitos, por voluntad propia? Esta pregunta me resuena más, ya que esta situación es casi imposible cuando se lo solicita su maestra durante actividades escolares.*

*La regla está implícita en la situación imaginaria, se desprende de ella y no es formulada necesariamente por adelantado. Los participantes se comportan según una lógica determinada, las acciones no pueden rehacerse según el deseo de un jugador, cada participante desempeña un papel que lleva en sí ciertas obligaciones y si no cumple con éstas, el juego se altera.*

*Notas del diario de campo, "No hay reglas, no hay juego, no hay diversión", 3.ºB, febrero de 2019.*

*A un grupo de niños de 3.ºB (Max, Donovan, René, Andrés, Héctor y Santiago) se le otorgaron 30 minutos de tiempo libre para salir al patio a jugar. No logran jugar entre ellos, ya que ninguno está respetando las reglas de los juegos que se proponen. Inician un juego, pero, pronto, un participante rompe alguna regla, lo cual hace que se molesten entre ellos y abandonen el juego. Proponen otro juego y lo inician, pero alguien más transgrede alguna de las reglas. Discuten entre ellos y cambian de juego, sucede lo mismo. En ese momento intervengo: "Ustedes decidan a qué jugar, pero pónganse de acuerdo". Comienzan a discutir entre ellos sin llegar a un acuerdo. Uno de ellos toma la iniciativa y comienza un juego de atrapadas, pero otro niño inicia un juego de mesa, y otro más patear los dados. Pasan los 30 minutos y no lograron jugar juntos. Comienzan a hacer expresiones de aburrimiento y me dicen: "Estuvo superaburrido", "ya me aburrí". Yo reflexiono sobre la situación y reconozco que, para que el juego exista, se requiere que haya un acuerdo en respetar las reglas.*

En cada momento de juego que observaba se hacía evidente la presencia de la regla; ésta podría enunciarse explícitamente antes y durante el juego, pero otras veces, simplemente se actuaba. No importaba si se trataba de juegos con objetos, juegos en los que se imaginaban mundos fantásticos o en los que se representaba algún rol o papel, la regla siempre estaba presente en la interacción con los otros. Resaltando con ello que la base del juego no es el uso del objeto, sino las relaciones entre las personas a través de sus acciones con los objetos (Elkonin, 1980).

Son en estas relaciones con los otros en donde puede apreciarse que siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego habrá reglas que se desprenden de esta misma situación imaginaria. Por lo tanto, la idea de que el niño se comporta de forma arbitraria y sin reglas durante el juego parece distante a lo que observé en la escuela. El papel o rol que el niño representa en relación con los objetos y los compañeros está siempre sujeto a las reglas correspondientes de la situación imaginada.

Para muchas teorías sobre juego pareciera contradictorio que una de sus características principales sea la presencia de una regla. Esto es debido a que ha sido ampliamente difundida la idea del juego como libertad, como cumplimiento de deseos y placeres. Estas posturas las vemos representada en las teorías que más se popularizaron durante el siglo XIX y XX (a saber, las propuestas Groos, Freud y Böhler). Sin embargo, en mi trabajo de campo era constante que los niños hicieran referencia a la regla o que ésta apareciera como una forma de orientar la acción durante el juego. Por lo tanto, con base en las experiencias que observé, no es posible un juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene, ya en sí, ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente por adelantado. (Vigotsky, 1930; Rubinshtein, 1960; Elkonin, 1980,).

#### ○ **¡Nos comimos a la maestra! Ficción**

Continuando con las reflexiones sobre la presencia de la regla en el juego, no podemos separar la noción de regla de la situación imaginaria, ya que todo juego con la situación «ficticia» es, a la vez, juego con reglas, y todo juego con reglas es un juego con la situación «ficticia». Las reglas del juego son las que el niño se impone a sí mismo, las de autolimitación y autodeterminación interiores (Vigotsky, 1930. Elkonin, 1980).

En la escuela, con frecuencia aparecen situaciones, personas o cosas imaginadas. Algunos personajes fantásticos en situaciones extraordinarias son traídas a la escuela a través del juego. En las aulas podemos encontrar monstruos, lobos



feroces, fantasmas, entre otros; en los patios podemos viajar por selvas, por bosques o por lagos de lava. Jugando comenzamos a pensar en uno mismo y en el otro, se adquiere una conciencia distinta de sí mismo: como no terminada ni unívoca. Pues el que juega intuye que la vida es otra cosa y se interna en ella como en un jardín de senderos que se bifurcan. El jugador se instala en la pura apariencia del mundo, que es donde el misterio comienza” (Sheines, G. 1984).

*Notas del diario de campo, Mtra. Paty, 1.°C, 26 de febrero de 2019.*

*—El grupo de 1.°C está incorporándose al salón, acaban de llegar al aula. Algunos están dentro, otros van entrando y otros corren por el pasillo con sus mochilas grandes. Algunos niños están abriendo y cerrando la puerta, me preocupa que se lastimen. Esta preocupación me motiva a acercarme al salón para ver con qué maestro están. Veo que están solos.*

*Dentro del salón hay mucho movimiento, algunos niños corren entre las mesas y sillas, otros están rayando y borrando el pizarrón, y unos pocos están sentados en sus mesas de trabajo. Al introducirme al salón, unos pasos hacia dentro, los niños notan mi presencia y me miran atentos y quietos—.*

*Silvia: ¿Y su maestra?*

*El grupo grita a coro: “No está”.*

*Silvia: ¿Qué le hicieron?, ¿dónde está?*

*—Muchos de los niños que están atentos a mi presencia se ríen, otros dicen: “Nada”, y los que están sentados dicen desde su lugar: “No ha llegado”. Se acerca Sofía a mi lado y grita: “¡La matamos y nos la comimos!”. El grupo, en general, se ríe y me miran; me sorprende que les cause gracia ese comentario, pero decido continuar con la conversación—.*

*Silvia: ¿Se la comieron?*

*Grupo: ¡Sí!, ¡ñam! (todos hacen ruidos y gestos como si se estuvieran comiendo a la maestra).*

*—Trato de comprender qué está pasando en el aula mientras los niños simulan comerse a la maestra. Observo las mesas de los niños y los pizarrones del salón; noto algo común en todos ellos. Hay cuentos y dibujos de Caperucita Roja en todos lados—.*

*Silvia: ¿Se comieron a la maestra como El lobo se comió a Caperucita?*

*Sofía: ¡Sí! (contesta enérgicamente mientras se para frente a mí pelando los dientes).*

*—El grupo secunda la respuesta de Sofía con un “sí” a coro—.*

*Silvia: Entonces, como el cuento dice que le abrieron la panza al Lobo para salvar a Caperucita, entonces yo iré por sus barrigas para sacar a la maestra (esta respuesta causó mucha risa en los niños y comenzaron a correr agarrándose la barriga).*

*—Bruno se para frente de mí y me muestra su barriga, que en ese momento infla y la agranda. Trae puesta una gran chamarra que le incrementa su volumen, tiene un cierre grande al frente—.*

*Silvia: ¡Ajá!, conque tú tienes a la maestra en la barriga; entonces la sacaré (tomo el cierre de la chamarra y lo bajo).*

*—Todos los niños están atentos y ríen cuando Bruno simula que la maestra sale de su barriga. Después, todos se dispersan y siguen platicando entre ellos, caminando y rayando el pizarrón.*

Esta breve interacción nos invita a pensar que el juego no es una actividad como cualquier otra que sucede en las aulas. Asumir un personaje, transformar las relaciones con los otros, crear reglas y probar su flexibilidad en otros contextos son sólo algunos aspectos que logran vivirse en la simulación de “comerse a su maestra”. Para Graciela Sheines (1984), jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común no funciona. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galería infinita.

La diversidad de posibilidades de acción conferida al negar la existencia de otras acciones nos lleva a abordar la característica atribuida como ficción. ¿Basta con abordarla en equivalencia a la imaginación? ¿O como la negación de una realidad? Quizás la ficción en el juego provea alternativas de acción, es decir, la transformación de las posibilidades al reconocer lo ausente. Es esa capacidad de generar una visión, incluyendo aquello ausente, que permite un vaivén entre la fantasía y la posibilidad de la historia propia. El juego con reglas más simples desemboca, inmediatamente, en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción (Vigotsky, 1978).

*Notas del diario de campo, “Ya llegó el maestro Bruno”, 1.°C, 26 de febrero de 2019.*

*Estoy parada en el salón de 1.°C, nuevamente están sin la supervisión de la maestra. Varios niños gritan mientras se suben a las sillas. Otros salen del salón corriendo.*

*Un niño me jala mi chaleco y me dice: “Mira” y señala la puerta de entrada en la que están parados varios niños, entre ellos Santiago M. Noto que este niño tiene dos varas grandes en una mano; extiende su mano y me muestra sus varas, que ahora están puestas como garras entre sus dedos. Cada vara es como de 30 cm. Los niños lo miran y se alejan de él. Le digo que no puede entrar al salón con eso en las manos, pero Santiago M. se niega a soltarlas. Me dirijo a él y se las retiro de la mano; el niño sólo me mira y luego entra al salón. Tiro las varas en la jardinera y vuelvo a entrar al salón. El grupo entero está inquieto e ignoran mis intentos de hablar con ellos, así que me preocupo por la seguridad del grupo y les pido que tomen asiento para poder hacer algo juntos. Me ignoran.*

*Bruno corre al lugar de la maestra y se sienta en su escritorio; comienza a observar todas las cosas que la maestra ha dejado sobre éste.*

*Aprovecho y le digo: "Perfecto, ya llegó el maestro". Bruno entiende rápidamente la consigna y se pone derecho con las manos sobre el escritorio. Le digo: "Maestro, adelante, puede continuar con su clase". Bruno simula tomar unas hojas para dar clase sentado en su lugar y nadie le hace caso.*

*Le digo: "maestro, pero no puede dar clase si nadie le pone atención". Entonces, Bruno aspira profundamente, infla el pecho y suelta un fuerte grito: "Calladitos y sentados, o, si no, les pondré recados para sus papás". Seguido a ello toma una libreta de tareas que estaba en la mesa de la maestra y la muestra al grupo.*

*Todos lo miran y rápidamente se van a sentar. Bruno continúa en el papel del maestro y mira fijamente a los niños con el cuaderno en la mano. Todo el grupo está sentado en sus lugares esperando la siguiente indicación del maestro Bruno.*

*En ese momento ingresa la maestra de grupo y todos la miran con sorpresa. Bruno salta de la silla de la maestra y corre a su lugar.*

*La maestra me saluda: "Hola, maestra" y se para a mi lado para observar lo que estaba haciendo. Le digo: "Hola, maestra. Ya teníamos maestro, era Bruno y estaba a punto de darnos clase". Bruno se ríe y mira a la maestra como esperando algún comentario. La maestra no dice nada, no mira a Bruno ni al grupo. Se dirige a su escritorio, se sienta y comienza a dar instrucciones con su cuaderno en la mano: "Niños, fórmense para salir a activación física".*

*Yo salgo del salón.*

Las formas tempranas de simulación ("como si", fingir ser) observadas en las interacciones de los niños en los diferentes espacios de la escuela parecen mostrar que son esencialmente sociales y adquiridas culturalmente en formas de acciones. El juego de roles puede ser considerado como una de las primeras formas ilustrativas del desarrollo de la intencionalidad colectiva, que se manifiesta al tomar parte en actividades colaborativas que incluyen articulaciones entre sí (Rackozzy, 2006).

Al jugar, los niños representan roles y personajes, construyen colaborativamente un escenario sobre el cual el mundo entero cabe. Estas experiencias de juego tienen siempre como vehículo la ficción, pero están alimentadas fuertemente por su entorno, por las relaciones con los otros. En el juego de roles, estos aparecen y los participantes los asumen con compromiso. También aparecen personajes que con frecuencia son una representación de relaciones existentes en su entorno, de los cuales ellos extraen un conjunto de actos típicos. El personaje y su función social suelen ser condensados en un conjunto de actos dentro del juego protagonizado.

Reconocer que en el juego existen reglas sujetas a la situación imaginaria no descarta de la experiencia de los niños la expresión de libertad. Al parecer, las reglas que los niños dan a conocer en el juego permiten la expresión de libertad. Para ello, cabría detenernos a analizar con mayor detalle este punto en el siguiente apartado.

- **Ahora sí podemos hacer lo que queremos... ¡somos libres!** La libertad y el placer en el juego

Al retomar las diversas actividades enunciadas por los niños como lúdicas y las cualidades atribuidas a éstas, se hacen presentes algunos aspectos en común. Una de las características que con regularidad apareció en los juegos de los niños fueron las expresiones que aluden a la libertad. Al detenernos en esta cualidad, surge la necesidad de reflexionarlas a la luz de los diferentes sentidos que pueden tomar en sus manifestaciones lúdicas. Durante el juego, los niños parecen ajustarse voluntariamente a una serie de reglas que orientan su actuar. En el juego se crean continuamente situaciones que parecen llevar al niño por la línea de mayor resistencia, y no son debidas a un impulso inmediato. El placer específico del juego pareciera que está relacionado con la superación de los impulsos inmediatos, con la subordinación a la regla implícita en el papel (Chávez, S.,2010).

*Notas del diario de campo, 3.ºB, 2019.*

*La Mtra. In está en el aula explicando un tema de ciencias naturales; el grupo sigue atento a las explicaciones mientras copian en su cuaderno las anotaciones que están en el pizarrón. La maestra concluye y me avisa que tiene que salir del salón para atender algo en dirección. Al momento de salir del aula, el grupo deja de escribir y comienzan a escucharse murmullos. Les pregunto qué quieren hacer mientras llega la maestra. Un grupo de niños que suele estar sentado en la fila de atrás dice: "Somos libres, podemos hacer lo que queramos"; y otros más comentan: "Vamos a jugar ahora que somos libres". Comienzan a organizar un juego para que todos participen.*

En esta situación descrita se aprecia la expresión "vamos a jugar ahora que somos libres", apareciendo juntas en la misma oración "juego" y "libertad". ¿Es el juego una expresión de libertad? o ¿el juego construye la libertad? Dichas preguntas me llevan a retomar las diversas formas en las que la libertad puede manifestarse al jugar y

cómo el juego también puede ser una actividad que construye esa libertad. El juego aparece cuando la maestra, como representante de la norma y control de la actividad, sale del aula. El juego en esta situación puede ser visto como una forma de confirmar su libertad: “somos libres y podemos hacer lo que queramos”; y al momento de preguntar sobre sus deseos, los niños expresan: “queremos jugar”. La libertad se manifiesta como esa posibilidad de seguir el deseo; ya lo decía Huizinga (1938) en su frase: “Todo juego, antes que nada, es una actividad libre. El juego por mandato no es juego”.

Para Sheines, (1981) la libertad reside en que somos libres de jugar o no, la elección es siempre nuestra. Para ella, el juego por mandato o delegación no es juego. Pero una vez que decidimos jugar, nuestra libertad debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada. De esta manera podemos apreciar dos formas de libertad en el juego: la absoluta (la que se ejerce en el momento de tomar la decisión de jugar) y la condicionada por las reglas mientras jugamos. Es así como el juego se despliega entre las reglas y las iniciativas de los jugadores, entre el orden y la libertad. El equilibrio inestable y dinámico entre estos factores asegura el buen desenvolvimiento del juego (Sheines,1981).

*Notas del diario de campo, 2.ºA, 2019.*

*La Mtra. Dn. explica las sumas de transformación; escribe en el pizarrón mientras va verbalizando cada operación de la suma. Los niños tratan de seguir la explicación de la maestra mientras anotan en su libreta. Yo miro al grupo desde el fondo del salón y me resulta muy llamativo ver cómo todos mueven rítmicamente el lápiz y la cabeza; asemejan una orquesta en la que el director (es decir, la maestra) indica cada movimiento.*

*Noto a un niño que no mueve su lápiz ni su cabeza al ritmo de la explicación de la maestra y me acerco a él. Veo que el niño no realiza la suma en su cuaderno, él está copiando del pizarrón un texto que la maestra había dejado de la clase anterior; después, procede a hacer el margen de la hoja y a escribir fecha y nombre. Me llama la atención su forma de organizarse en el cuaderno, ya que escribe saltándose renglones y copia de arriba abajo dejando huecos entre ellos; después, va de abajo hacia arriba rellenando esos huecos; luego, el margen lo hace saltándose cuadritos, como si estableciera un patrón; y, por último, escribe la fecha y nombre poniendo, primero, todas las mayúsculas con rojo y, luego, completando las palabras con negro.*

*Le pregunto: “¿Qué haces, Martín?”; él me mira y dice: “Juego en mi cuaderno, yo no sé hacer eso que dice la maestra; no me salen los números, pero sí me sale esto”. La maestra se acerca a revisar su libreta y, al ver que no tiene la suma escrita, le levanta la voz diciéndole: “Otra vez no hiciste nada. Luego viene tu mamá a decir que no aprendes. No sabes nada, pero tampoco te esfuerzas por aprender”. La maestra se retira y Martín llora en su lugar mientras continúa remarcando su margen con un patrón de colores”.*

En esta situación, puedo interpretar que el juego aparece como la búsqueda de la libertad; el juego es la actividad que lo acerca a la posibilidad de tener control de su propia acción ante una situación que le limitaba posibilidades de actuación.

*Notas del diario de campo, 2.ºB, 2019.*

*Un grupo de niños juega en el salón mientras la maestra califica las libretas. Leo se acerca a dos niños que tienen en sus manos unos muñecos (personajes de videojuegos) y simulan estar en una batalla. Leo se acerca y toma un muñeco que está en la mesa; se suma a la batalla. Un niño le dice: "Ese muñeco no es de pelea, ese personaje no pelea en el videojuego", y los otros niños dicen: "Deja que lo use como quiera, es un juego y puede usarlo como él quiera". La batalla continúa.*

En esta situación se alude a la libertad de la posibilidad de conferirle otros atributos distintos a los objetos. La posibilidad de suspender algunas de las cualidades del objeto y reemplazarlas por otras que se ajusten más a la situación, lo cual puede ser leído como expresión de libertad y se hace manifiesto en la frase del niño: "Deja que lo use como quiera, es un juego y puede usarlo como él quiera". En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero respaldados con acciones reales. La principal contradicción de la génesis del juego estriba en que da origen al movimiento dentro del campo semántico, pero se manifiesta como acción exterior. En él afloran todos los procesos internos (Vigotsky, 1930).

Por tanto, la libertad conferida al juego puede abordarse desde varias aproximaciones que posicionan el concepto de libertad en distintos niveles de análisis, encontrándonos con argumentaciones sobre la libertad sustentadas en la posibilidad de jugar al momento que nos plazca o la capacidad de excluir un aspecto de nuestra realidad a voluntad (Freud, 1960). Al respecto, planteo como necesidad cuestionarnos si la libertad del juego es sólo relativa a un espacio de regulación, si es posible jugar en cualquier momento y en cualquier lugar, o si se presenta como el ejercicio de una prescripción, de una permisividad o de un desafío (Mier, 1999).

Se hace referencia que en la niñez siempre se buscan espacios íntimos de juego de diverso tipo y se generan situaciones lúdicas donde se van tejiendo, creando e imaginando mundos y sueños (Ponce, M. C. 2014). Para muchos, la niñez se caracteriza por la necesidad de jugar en ambientes flexibles y en el desapego de la realidad, lo que les permite a los niños reconocer su singularidad y la de los demás (Ponce, M. C. 2014). Quizás esta libertad sea la posibilidad de transformar un espacio de regulación en un juego estratégico orientado a la visibilidad de la norma, de su ausencia y de sus límites en la constante interacción con otros.

La posibilidad de libertad como aspecto fundamental de la actividad lúdica nos hace asequible la identificación de las regularidades presentes en la convivencia e interacción con el medio, y sus transformaciones constantes a partir de la socialización. Esto me lleva a reflexionar sobre la improductividad atribuida en oposición a la actividad normativizada. ¿El juego es realmente una actividad improductiva? ¿Una actividad que no tiene un fin último, un producto? Como se ha planteado en líneas anteriores, en el juego se hacen visibles las normas y sus límites. Entonces, el juego es una actividad que tiene su productividad en la posibilidad de experimentar y hacer visible la fractura del espacio cerrado de un orden determinado por la regulación; es decir, la posibilidad de hacer con la norma, en su ausencia y en sus límites.

Este intento de encajar el juego dentro del sistema de utilidades y beneficios de la “vida real” quita su auténtico sentido: su esencia ontológica y existencial. Jugando nos relacionamos con el ser, con la vida y la muerte, con el más allá y el más acá, con lo visible y lo invisible, con la gracia y la desgracia. Restauramos los lazos entre uno y el universo, entre uno y los otros (Sheines, 1981).

El juego es actividad, lo que significa que el juego es expresión de una actitud determinada del individuo ante la realidad circundante. Sus motivaciones no están en el efecto utilitario ni en el resultado material que la acción estudiada suele tener en el plano práctico —fuera del juego— y tampoco en la acción misma —independientemente de su resultado—, sino de las múltiples y variadas sensaciones

—importantes para el niño, en general para el que juega— de los aspectos de la realidad.

- **Juguemos a otra cosa, esto ya me aburríó.** Diversión, entretenimiento y recreación como atributo del juego.

Además de las expresiones de libertad atribuidas al juego, encontré, con mucha frecuencia, que los niños se referían a la diversión como un componente fundamental del juego. Si un juego comenzaba divertido y en su transcurrir perdía esa cualidad, el juego dejaba de ser juego y se convertía en otra actividad. Recuerdo con claridad la primera vez que un grupo de niños de tercer grado me compartió, con mucha seguridad de lo que estaban diciendo, esta reflexión.

*Nota del diario de campo, febrero 2019*

*Estoy dialogando en el patio con un grupo de 5 niños de tercer grado, tratamos de ponernos de acuerdo sobre cuál juego jugar. Unos y otros proponen juegos: “Atrapadas”, “encantados”, “fútbol”, pero inmediatamente declinan las opciones al recordar que esos juegos no los permiten en la escuela. Una niña comenta que sería bueno jugar uno de los juegos que su maestra les suele poner en el salón y, de esa manera, ya no se arriesgarían a un regaño. En ese momento, un compañero la mira con una expresión que pude interpretar como fastidio y dice: “Esos no son juegos, no son para nada divertidos”.*

De esa expresión se desata una breve charla en la cual los cinco niños concluyen que para que se pueda considerar juego tiene que divertir a todos y si deja de ser divertido, puede ser llamado como cualquier otra actividad que realizan en la escuela, pero no es juego.

En esta pequeña interacción entre este grupo de niños se tocan temas de especial relevancia para la comprensión de las actividades lúdicas y el juego, ya que se pone al centro de la reflexión la experiencia de los participantes. Es decir, un juego se vive como juego a partir de la experiencia de cada participante. Si la experiencia convoca a todos a la diversión y ésta se vuelve una experiencia compartida, los niños pueden referir que están jugando. También, los niños identifican con mucha claridad cuando algún compañero no está disfrutando el juego o cuando el juego no



representa diversión o entretenimiento, por lo que el juego ha terminado para ese compañero aun cuando siga participando.

¿Qué es esa experiencia de diversión compartida al jugar? Para los niños con los que compartí situaciones lúdicas, la experiencia divertida estaba en la posibilidad de seguir las reglas de los juegos, en poder poner a prueba ciertas habilidades e, incluso, poder experimentar nuevas destrezas. También, referían que esta experiencia de diversión se magnificaba si se realizaba entre varios compañeros; es decir, si se compartía con los otros una meta o se mostraban sus habilidades.

*Notas del diario de campo, "Héctor y su constante fastidio al jugar con Max", 3.ºB, febrero de 2020.*

*Estamos reunidos en la biblioteca escolar; somos un grupo de cinco niños y yo. Tenemos 30 min. antes de tener que volver al salón con el resto de sus compañeros, así que les pregunto: "¿Qué quieren hacer?". Ellos proponen juegos y comienzan a discutir sobre cuál elegir para pasar esa media hora jugando. Max y Andrés discuten sobre jugar "atrapadas" o jugar un juego de mesa; eligen, por votación, jugar un juego de mesa. Max no está del todo convencido, así que comienza a jugar sin seguir las reglas. Héctor, constantemente, pide a Max que juegue respetando las reglas y éste se niega. Pasa unos minutos del juego y Héctor dice a todos: "Juguemos a otra cosa porque esto ya me aburrí". Le pregunto a Héctor sobre su aburrimiento y éste me contesta: "Es que, cuando no se siguen las reglas, el juego se hace aburrido y deja de ser juego."*

En esta breve interacción se pone de manifiesto que la experiencia de diversión está en dependencia a la identificación y seguimiento de la regla. Parece que la regla determina la meta u objetivo común sobre el cual orientar el conjunto de acciones; estas acciones orientadas tratarán de ser expresadas en una demostración de dominio de alguna habilidad o destreza ante los otros y ante sí mismos. En la experiencia anteriormente descrita, al no tener un objetivo compartido entre el grupo, las acciones que cada uno despliega no interactúan entre sí, no logran compartir una mirada de asombro o reconocimiento hacia las ejecuciones de los otros y, por ende, la experiencia de diversión no es compartida.

En el contexto de la escuela, la palabra diversión suele estar atribuida a actividades alejadas de lo académico. Esto pareciera expresarse con frecuencia en los discursos de los profesores y en la exigencia de éstos hacia los niños. "A la escuela se viene a aprender y no a jugar" es una expresión que con frecuencia escuché en las reuniones de maestros y en algunas de las reprimendas dadas por las docentes

titulares. Esta oposición entre las actividades de aprendizaje y juego (diversión) expresan que, para los maestros, la diversión también es un elemento esencial del juego.

*Notas del diario de campo, “¡Ya llegó Silvia! Ya vamos a jugar”, enero de 2020.*

*Con mucha frecuencia, me pasa que al ingresar a las aulas los niños suelen hacer una especie de festejo sutil. Es decir, sus caras muestran alegría aun cuando sus manos continúan muchas veces escribiendo sobre el cuaderno. Con mímica y voz baja suelen decir: “Hola, quédate con nosotros”.*

*Al ingresar al aula de 3.ºB sucede lo mismo y a este grupo le pregunto: “¿Por qué quieren que me quede con ustedes en su grupo? Ellos responden cosas como: “Porque nos pones a jugar, porque nos divertimos con tus juegos”. La Mtra. Inés se ríe y pregunta: “¿La maestra Silvia sólo viene a jugar con ustedes?”. Algunos niños afirman rápidamente que sí, porque las actividades que les propongo son divertidas. Otros niños dicen astutamente —al captar que el subtexto de la pregunta de la maestra cuestionaba si mis actividades eran sólo un juego—: “Ella viene a enseñarnos cosas nuevas; aprendemos a convivir y esas cosas, pero lo hacemos jugando”.*

Pareciera que, para algunas maestras, el referir las actividades como “juego” le resta importancia o seriedad a la labor del maestro. Por su parte, los niños logran identificar esa idea y ajustan su respuesta a los requerimientos del profesor. No obstante, queda en relieve que los niños exaltan la diversión que sienten durante una actividad como un elemento para nombrarla “juego”.

*Notas del diario de campo, “Hoy me aburrí tu clase, te faltaron juegos”, 3.º, marzo de 2020.*

*Bajo a un grupo de niños al salón grande de reuniones para realizar una actividad de Filosofía para Niños. A ellos les gustan todas las actividades de este programa, ya que suele promover la interacción entre compañeros y el diálogo. Con mucha frecuencia, en las sesiones suele haber risas y se suelen compartir experiencias entre ellos que hacen que el foco de atención esté siempre sobre aquel que está hablando y compartiendo. Esta sesión se comenzó a hablar sobre qué es un lugar seguro. La charla rápidamente se torna seria y sin risas, ya que comienzan a tocar temas relacionados con violencia y maltrato. El diálogo continuó sobre las experiencias de inseguridad que algunos de ellos han vivido y cómo cuidarse. Se concluye la sesión y un niño comenta: “Miss, esta clase me aburrí, como que te faltaron más juegos o algo así”.*

La vida en la escuela está plagada de opuestos que van marcando formas de actuación para los niños. En estas experiencias se aprecia que la diversión está implícita en el juego, y el juego con frecuencia se presenta en oposición a las actividades de aprendizaje de la escuela. El placer y disfrute que el juego genera

en los niños es expresado de muchas formas, como con risas, con acciones espontáneas, con mayor interacción y con sorpresa. Pero, generalmente, refieren la experiencia de diversión ante las oportunidades que el juego les brinda de probar nuevos caminos, otras maneras. Si volvemos a la raíz de la palabra *diversión*, podremos encontrar que tiene dos componentes léxicos: el prefijo *di* (separación múltiple), *versu* (girado en dirección opuesta, volteado), más el sufijo *sión* (acción y efecto). Es así como podríamos comprender que la diversión en el juego, expresada por los niños, es intrínseca a la posibilidad de tener múltiples formas de hacer las cosas e, incluso, ante la posibilidad de probar rutas o caminos que podrían ser considerados como opuestos a lo convencional.

Es interesante reconocer que durante el juego se suelen diluir los opuestos que con frecuencia se presentan en los discursos de las escuelas. Se tiende a pensar que la diversión se opone a la noción de regla u orden, pero es interesante notar que la diversión se experimenta siempre y cuando la regla esté presente, la regla que orienta las acciones dentro del juego. Asimismo, esta posibilidad de orden y recreación del orden brinda la vivencia de disfrute y diversión.

- **¡Sólo para genios!** El desafío como detonante del juego

En varios espacios y momentos de la vida escolar escuchaba a los niños decirse entre sí: “Yo te reto”, “esto es sólo para genios”, “a que no puedes hacer esto”. Estas expresiones tienen en común el reto o desafío; es decir, una acción o actividad que implica poner en juego ciertas habilidades y mostrar al otro su dominio. Parece ser que el reto se convierte en un anzuelo para desatar el juego. Es interesante que este anzuelo no sólo enganche a los niños, sino que también hace partícipe de la experiencia a los maestros.

*Notas de diario de campo, “Experiencias con el pizarrón de acertijos”, septiembre de 2019 a marzo de 2020.*

*El pizarrón de acertijos comenzó como un espacio en el que anotaba frases para reflexionar semana a semana. Con el paso de los días veía que los niños esperaban cada lunes la nueva frase. Algunos comenzaban a decirme ideas para anotar en el pizarrón y otros sólo esperaban para ver el momento en el cual borraba una frase y comenzaba a dibujar otra. Un día agregué una frase con un error de escritura intencional: “Cambia la*

*forma de ver el mundo y el mundo cambiara". Invertí el orden de algunas consonantes y roté algunas vocales de tal manera que lograra leerse la frase.*

*Este cambio en la forma de presentar la frase generó que muchos niños se acercaran a decirme: "No lograste engañarnos, si puedo leer la frase aun con lo que le hiciste". Algunos profesores se acercaron diciendo: "Muy buena frase, maestra; ya le iba a corregir el pizarrón, cuando me di cuenta de tu intención". Algunos niños también hicieron intentos por escribir correctamente la frase. Esa semana, el pizarrón fue muy visitado y comentado entre los niños y los maestros. Me pregunté: "¿Qué sucedió con esta frase?" Al parecer, la peculiar escritura era leída como un desafío o un reto lanzado para poner a prueba alguna habilidad o para demostrar su destreza.*

*La siguiente semana, la frase que puse fue una frase sencilla sin ninguna peculiaridad en la escritura. Noté que los niños se acercaban a leerla y buscaban algo más en ella: "¿Y dónde está la trampa en esta frase?", me preguntaban. Logré identificar rápidamente que era el reto lo que buscaban. Así que comencé a escribirles retos semanales retomando algunos aspectos de lógica. El pizarrón se volvió un punto de reunión para muchos niños; se acumulaban el lunes, martes y miércoles para leer el acertijo y debatir conmigo sus respuestas. Muchos, incluso, dedicaban parte de su recreo a tratar de resolver el acertijo. El pizarrón mostraba un reto semana tras semana; entonces, comenzó a correrse la voz y el simple pizarrón se volvió un punto de reunión de muchos niños y maestros; los convocaba.*

Me quedé pensando sobre lo que sucedía cada semana con el pizarrón. Escuchaba a los niños entre ellos debatir sobre sus propuestas de solución, otros reían mientras escuchaban las opiniones de sus compañeros, otros más trataban de ejemplificar sus respuestas, etcétera. Lo que se apreciaba en cada reto puesto en el pizarrón era la interacción entre los niños y entre algunos maestros. Esta interacción estaba centrada en conocer la opinión del otro, en mostrar sus habilidades y las rutas tomadas. En este compartir de opiniones, muchos niños referían estar jugando entre sí.

*Notas del diario de campo, "Experiencias con el pizarrón de acertijos"  
septiembre de 2019 a marzo de 2020.*

*Un día me acerqué a preguntarle a un grupo de niños que visitaban el pizarrón en el recreo: "¿No quieren irse a jugar al recreo en lugar de estar aquí tratando de resolver el acertijo?". Muchos me decían: "Esto es parte del recreo", "me divierte el acertijo" y "no, esto es más divertido". El reto convocaba a reunirse, a dialogar, a compartir entre varios niños, incluso de grados distintos.*

También, esta forma peculiar de interactuar entre los niños provocó reacciones de extrañeza en algunos docentes. Algunos miraban desde algún lugar del patio y no se acercaban, otros pasaban cerca y pedían a los niños que no obstruyeran ese espacio del patio, y otros más les pedían dejar de “echar relajo”.

*Notas del diario de campo, “Experiencias con el pizarrón de acertijos”,  
septiembre de 2019 a marzo de 2020.*

*La mirada de los maestros sobre el pizarrón de acertijos no fue del todo bien recibida, ya que decían que “rompía con las rutinas de la escuela”. Por ejemplo, en alguna ocasión la Mtra. D., muy seria, habló conmigo pidiendo que quitara entre semana el buzón de respuestas del acertijo, ya que notaba que algunos de sus alumnos le pedían ir al baño, pero lo hacían para poder ir a resolver el acertijo y muchas veces tardaban. “Ya son varios que me dicen que quieren ir al baño y cuando pasan más de 10 minutos, y salgo a buscarlos, termino por encontrarlos frente al pizarrón de acertijos”.*

El reto generaba mucho interés en los niños, los invitaba a detenerse a buscar otras vías y otros caminos. Muchos niños, en varias ocasiones me decían: “Sé que esta pregunta tiene trampa”, “Silvia, no voy a caer en tu trampa”, “sé que la respuesta a este reto no es tan obvia y encontraré otras soluciones”. Esa posibilidad de encontrar varias formas de llegar a la meta generaba disfrute en los niños; esto se expresaba en su constancia en buscar alternativas, en el tiempo invertido para tratar de solucionarlo y en las interacciones que se generaban a partir de la búsqueda de soluciones.

Lo más sorprendente para mí era que los niños no consideraban estas actividades como “actividades de aprendizaje” y las referían como parte del recreo, como juegos de destreza, juegos de retos o simplemente juegos. Ante los ojos de los docentes, esta actividad era una distracción; ya que, al identificar estas expresiones de disfrute y de algarabía en los niños, dejaban de ver el contenido del desafío y los procesos que se ponían en marcha para resolverlo y se centraban en la idea de “es una distracción” y “no es aprendizaje serio”. Estas experiencias ponían de manifiesto, nuevamente, las miradas, en ocasiones distantes, entre el docente y los niños sobre la experiencia de jugar en la escuela.

*Notas del diario de campo, "Experiencias con el pizarrón de acertijos",  
septiembre de 2019 a marzo de 2020.*

*La Mtra. E., en un Consejo Técnico, dijo: "¿Silvia, no habrá manera de que quites o cambies de lugar el pizarrón de acertijos? Es que en el recreo se vuelve una locura poder pasar por ese espacio y, luego, los maestros no podemos hacer fila para comprar tacos, pues siempre hay muchos niños allí reunidos". Aproveché para consultar a todos los maestros la posibilidad de que pudieran hacer la fila hacia el otro lado y así el pizarrón y sus visitantes de recreo no les interferiría. La respuesta fue una rotunda negativa y reafirmaron la solicitud de mover de lugar el pizarrón.*

El juego también ofrece la posibilidad de cambiar lo habitual o lo rutinario. Ese cambio de rutina es lo que los niños buscaban en el espacio del pizarrón, lo que buscaban en los juegos que construían en la escuela. Ese mismo cambio de rutina era lo que generaba incomodidad con los docentes que exigían que el pizarrón se cambiara de lugar o que desapareciera. En el juego se abren posibilidades de experimentar diversos caminos, pero no se hace al azar; esta búsqueda de posibilidades siempre está sujeta a una meta y a un conjunto de reglas que orientan su actuar.

*Notas del diario de campo, "Experiencias con el pizarrón de acertijos",  
septiembre de 2019 a marzo de 2020.*

*Un ejemplo más de las diversas reacciones de los maestros lo encontré con el Mtro. A. Un día salí de mi cubículo y dejé la puerta abierta, el timbre sonó y el recreo comenzó. Yo regresé a mi cubículo y lo vi vacío; me extrañé, ya que durante el recreo mi cubículo suele estar lleno de niños que van a resolver el acertijo. Observo que está el Mtro. A. haciendo fila en la cooperativa y me observa; parece que quiere decirme algo, así que, amablemente, lo saludo. Esto dio pauta a que se atreviera a decirme: "Tenga más cuidado con su salón maestra, yo bajé al recreo y vi que estaba lleno de niños que tomaban sus cosas, usaban su computadora y rayaban su pizarrón; así que los saqué a todos y le cuide su salón". Entendí que para el maestro fue un gesto de cuidado de mi espacio, así que le di las gracias por su consideración, pero me quedé pensando en porqué al maestro le preocupaba tanto que hicieran uso del espacio. Cuando algunos de los niños me vieron en el cubículo, volvieron y continuaron rayando el pizarrón tratando de resolver el reto de la semana; me pidieron usar la computadora para buscar alguna canción que acompañara el recreo. El cubículo volvió a ser el mismo.*

En las actividades de retos o desafíos, el niño que participa parece tener la intención de mostrar o demostrar a sí mismo, y a otros, sus capacidades y aptitudes (Español, S. 2003). Al engancharse en el desafío, varios niños hacían expresiones como: “Verás que bueno soy”, “te demostraré de lo que soy capaz” e, incluso, a veces ellos mismos se sorprendían y expresaban: “no sabía que era capaz de resolver estos desafíos”.

También, es interesante ver que los retos en la pizarra eran referidos por muchos niños como juegos. Esta pizarra convocaba a reunirse, incluso muchos niños salían de clase con cualquier pretexto para ir a resolver el desafío. Al final de la semana pasaba a los salones de los participantes para dar la respuesta del acertijo y nombrar a los que lo resolvieron; a veces, los mismos niños daban la explicación a todo el grupo. Era muy interesante verlos tan atentos a las explicaciones de sus compañeros; en ocasiones cuestionaban y argumentaban desde principios lógicos hasta quedar conformes con la respuesta. Cualquiera que mirara la situación, le parecería que era una clase, pero los niños hacían referencia a esa situación como parte de los juegos de retos y desafíos.

*Notas del diario de campo, 6.ºA (Educación a distancia), junio de 2021.*

*Recientemente, un niño, Santiago R., me mencionó que esas actividades son uno de sus recuerdos favoritos de la escuela; ahora, ya pronto terminará sexto grado y dice que no olvidará las ocasiones en que trataba de resolver los retos y cómo todos sus compañeros y él se “alocaban” y reían. También, refirió que le gustaba cuando jugábamos con palabras y hacíamos preguntas que les hacían volar la cabeza y pensar en las mismas cosas de forma distinta. Al final, concluye diciendo que extrañará esos momentos. Durante la charla con Santiago R. hacía referencia, también, a que esas actividades le llevaban a cuestionarse las cosas que normalmente veían e, incluso, a cuestionarse a sí mismos.*

La breve charla con este niño puso al centro de la reflexión que los retos les permiten pensarse a sí mismos ante una situación, los lleva a poner a prueba una serie de habilidades y dominios. Este ejercicio de resolución, también es una forma de pensarse en relación con otros; el pretexto es el reto, lo sustancial era la posibilidad de pensarse a sí mismos en relación con situaciones o personas externas. Esto no sólo se expresaba en las actividades del pizarrón, también lo encontraba en otras interacciones lúdicas.

*Notas del diario de campo, mayo de 2019.*

*Un grupo de niños está en el patio jugando con una pelota de fútbol. Yo los observo mientras ellos tratan de hacer "dominadas"; uno a uno va pateando el balón y contando el número de veces que logran patear la pelota sin que ésta toque el piso. Los niños me muestran las veces que logran patear consecutivamente la pelota y me dicen: "A ver usted". Yo tomo la pelota y la pateo una y otra vez logrando hacer 6 dominadas consecutivas. Los niños se asombran y dicen: "Vamos a superarte" y continúan practicando hasta llegar a más de 6 dominadas. El juego tomó matices más emotivos cuando vieron que yo logré hacer una serie de 6, lo cual fue tomado como un desafío. El desafío o reto convocó a que todos los allí presentes quisieran intentarlo hasta lograrlo.*

Los retos también implicaban cierta forma de astucia. En algunas ocasiones, los niños llegaron a poner en el pizarrón algunos juegos de palabras que, al leerlas en voz alta, hacían que el lector expresara una oración chistosa. Por ejemplo, un niño llegó y escribió en el pizarrón una serie de letras para que las leyeran en voz alta y con ello descubrir el mensaje secreto; las letras eran: *i c k k c k*. Algunos maestros lo intentaron y, al leer en voz alta el nombre de cada letra, generaban risas a su alrededor, ya que la oración generada era: "Hice caca seca".

*Notas del diario de campo, febrero de 2020.*

*Esta semana he dejado vacío el pizarrón de acertijos, pues no me ha dado tiempo de escribir un nuevo desafío. Los niños llegan a ver el pizarrón y no ven nada; tratan de explicarse la razón de que esté vacío: "¿Ese es el acertijo?, ¿el acertijo es adivinar el acertijo?, ¿tenemos que hacer nosotros el acertijo?". Después de muchas explicaciones o intentos de explicar el pizarrón en blanco, algunos niños comenzaron a dibujar en él y así fue como varios comenzaron a poner dibujos y sus propios desafíos que terminaron por ser juegos más de astucia.*

*Un niño dibujó al centro, y con letras ligeramente más grandes que las otras, una secuencia de letras: "I C K K C K"; las miró de lejos y se quedó esperando a que lo leyeran, especialmente los maestros. Algunos niños fueron a acusarlo conmigo por haber escrito una grosería, así que fui a ver el pizarrón, leí en mi mente la secuencia de letras y me comencé a reír. Los niños preguntaron que si me había enojado y les contesté: "No, me parece muy astuto, ¿quién lo puso?". Ahora había varios que se atribuían el mérito y comenzaron a contar las veces en las que cada uno de ellos había burlado al maestro o maestra con juegos como ése. Esa astucia era enunciada ahora como juego.*

La broma hecha por los niños a los maestros parece ser un juego entre alumnos y maestro. Es un ejercicio para mostrar un área de dominio superior al maestro, es cambiar el rol en el que el maestro es el que descubre y el alumno es el que sabe y tiene la respuesta. La astucia es un hecho de juego que la mayoría de las veces reviste el aspecto de la transgresión o flexibilización de una regla o norma. Esa astucia permite a las personas "invertir" para su propia conveniencia el carácter imprescriptible de las reglas. La astucia permite dominar por un momento un área



de sensibilidad gratuita e inútil en medio de un mundo organizado. ( Duvignaud, G., 1982).

*Notas del diario de campo, 26 de febrero de 2019.*

*—Estoy dentro de la oficina trabajando en la computadora. En la puerta aparecen Liz y Carla saludándome animosamente—.*

*Liz y Carla: Hola, maestra.*

*Silvia: ¿Hola, chicas, qué hacen por acá?*

*Liz: Pasamos a saludarla, ¿la veremos hoy en nuestro salón?*

*Silvia: Si me invitan, sí.*

*Carla: Sí, vaya. La esperamos después de recreo.*

*Silvia: Muy bien, allí estaré. Vayan a su guardia de recreo, no pueden estar fuera de su lugar.*

*Liz: Sí, pero antes resuelva esta suma, porfa. ¿Me da una hoja, maestra?*

*Silvia: Toma esta de aquí. (Le acerco unas hojitas de notas que tengo allí en mi escritorio).*

*—Liz escribe una serie de números mientras Carla se los susurra en la oreja. Se ríen y me dan la hoja—.*

*Liz: Resuélvelo.*

*Silvia: ¿Hay algún truco o trampa?*

*Liz y Carla: ¡Noooooooooooooo! Resuélvalo (lo dicen a la par y ríen con fuerza).*

*Silvia: Ok, veamos.*

*—Observo que son varios números (22442688) acomodados en una columna con una línea final que marcaba la suma y el resultado que debía poner. Comienzo a hacer la suma y ellas ríen; yo me detengo y les pregunto: “¿De qué se ríen?” —.*

*Carla: Nada, nada. Ándele, resuélvala... ya tenemos que irnos.*

*Silvia: ¿Entonces son como 56?*

*Liz: ¡Noooooooooooooo! (ríen con fuerza).*

*Carla: Mire, Miss (pone su lápiz sobre la hoja y comienza a tratar de explicarme). Mire, aquí hay unos dos, entonces... dos y dos son cuatro, cuatro y dos son seis, seis y dos son ocho y ocho...*

*—Me miran las dos con una sonrisa y dicen a coro: “¡Dieciséis!”—.*

*Silvia: Ooooh (me río a carcajadas).*

*Liz: ¿Ya vio, maestra? Entonces es 16, como en la canción de “Brinca la tablita”.*

*Carla: Ya nos vamos. ¡Adiós!*

*—Salen corriendo de mi cubículo, van riendo y diciendo: “se la aplicamos”, y me dejan su papelito en mi escritorio para que termine de entender la broma—.*

La posibilidad de flexibilizar los límites de una regla, de romper lo rutinario o de cambiar un poco las relaciones cotidianas es algo que se permite en el juego con sus matices de reto, desafío y astucia. En los juegos de ingenio o astucia que se expresan en las bromas o en los acertijos del pizarrón, se aprecia también un disfrute al reconocer que, en esa situación, aparentemente sin orden o conexión

lógica, hay que descubrir la “regla” que convierte ese aparente sinsentido en un sistema, en orden, en significado. El actuar del niño se reestructura en el juego, siendo éste orientado por las reglas. Se logra apreciar un movimiento de reflexión en el que el niño compara su comportamiento en el juego con un modelo. Quizá, para algunos, esta reflexión aún es muy incipiente o básica, pero lo importante es que nace en juego.

- **¡Mañana es viernes, viernes de juguete!** Los objetos en el juego

Los juguetes aparecen en la escuela de diferentes formas. Existen juguetes que son usados y promovidos por los maestros en momentos específicos del día (masitas de *Play Doh*, *Legos*, memoramas, rompecabezas); otros son traídos de casa en momentos especiales (los viernes de juguete, el Día del Niño, el regreso de vacaciones de diciembre); otros que son metidos de contrabando a la escuela entre las loncheras o en los bolsillos del uniforme (figuras de acción, trompos, tarjetas); pero también hay otros que son los creados por los niños dentro de la escuela (el avión de papel, un balón de fútbol hecho con botes de jugo y papel, los “comepiojos” de origami, la modificación de algún material didáctico para otros fines).

El juguete aparece en la escena escolar en diferentes momentos. En la escuela se suele poner más atención al juguete que aparece con fines educativos y que es regulado por el docente. Estos suelen ser juegos de mesa como memoramas, serpientes y escaleras, la oca, rompecabezas, entre otros. Estos juguetes los usan los niños al terminar una actividad y los maestros los implementan como recompensa o como entretenimiento para los niños que terminan antes sus labores. Los niños que hacen uso de estos materiales reconocen que ese momento en el que la maestra les facilita los materiales es un juego, pero también identifican que es diferente a otros momentos de juego. Los niños son hábiles para identificar la intencionalidad del docente y reconocer la finalidad del uso de esos materiales;

saben muy bien que se los dan para esperar a que los otros terminen y reconocen que el juego suele estar acotado a un tipo de material con un uso en particular.

*Notas del diario de campo, "Emily trabaja bonito", 1.ºA, febrero de 2020.*

*—Realizo un acompañamiento al grupo de la Mtra. Dc. de 1.ºA; la mayoría del grupo está resolviendo un ejercicio de español en sus cuadernos. Otros niños están parados en fila frente al escritorio esperando a ser calificados—.*

*Emily: Ya terminé, maestra. ¿Puedo tomar materiales para jugar?*

*Mtra. Dc.: Sí, toma los del bote que está en la mesa de allá.*

*Emily: ¡Sí! (se aleja brincando de emoción).*

*Mtra. Dc.: Tengo niños que están bien adelantados y trabajan bonito, y otros que estaban muy bajitos, así que les doy materiales para que se entretengan mientras los otros terminan.*

*Claro, no es jugar por jugar; ellos ya saben cuándo y cómo jugar.*

*Silvia: Me parece una buena medida.*

*—Emily viene caminando con el bote de piezas de construcción en los brazos; su cara está sonriente, se detiene en su mesa y mira a sus compañeros de alrededor—.*

*Silvia: ¿Qué vas a hacer?*

*Emily: Pues yo trabajo muy bonito y por eso me dejan usar estos materiales. Voy a armar algo, pero calladita y en silencio.*

En estas actividades dentro del aula, el objeto aparece en acción; en este caso, son los materiales de apoyo que las maestras siempre tienen en el salón. Estos pueden ser bloques de construcción, fichas para contar, juegos de mesa, entre otros. La interacción dentro del espacio áulico es muy compleja, ya que están en juego las intencionalidades de varios actores. Se aprecia que los niños, en este caso Emily, rápidamente aprenden a leer la intención de los docentes, a leer la expectativa de éstos y a conducirse a partir de ésta. Este ajuste en el actuar dentro del aula es lo que las maestras suelen llamar "disciplina" y "orden en el grupo". El orden es importante y las maestras hacen énfasis en este aspecto, especialmente al momento de usar materiales concretos o juguetes.

Para los niños, el uso de estos objetos representa diversión y hasta un premio por su buen trabajo en el aula. Para la maestra representa un recurso de organización de las muchas acciones y responsabilidades que tiene en su aula, especialmente, la relacionada con el orden y la disciplina. Lo que hace deseable el uso de los juguetes en el aula parece no ser el juguete en sí mismo, sino la relación con el

docente que se hace manifiesta al momento de tener la autorización de hacer uso de ese material.

*Notas del diario de campo, 1.ºA, marzo de 2020.*

*Vuelvo a ingresar al aula de 1.ºA días después de haber estado con la Mtra. Dc. y ver a la niña Emily jugar con sus materiales de construcción en grupo. Emily me saluda desde su lugar y continúa escribiendo en su libreta. Me quedo sentada a un costado de la Mtra. Dc. y observo la estructura de clase de la maestra. Emily se apura a terminar su actividad y se dirige al escritorio de la maestra para entregar su libreta; con voz bajita, Emily me dice: “Verás que otra vez me van a dar material porque terminé rápido. Mi maestra sabe que soy muy buena escribiendo”.*

Hay otros momentos en la vida de la escuela en los que los juguetes provienen de otros lugares; de casa, por ejemplo. La presencia de estos objetos en la escuela muchas veces está sujeto a la consigna de la maestra, que suele ser un condicionamiento a su desempeño en clase.

*Notas del diario de campo, “Viernes de juguete”, 4.ºB, Mtra. M. R., enero de 2020.*

*La Mtra. M. R. está hablando con su grupo, les dice: “Mañana es viernes, así que, si hoy terminan todas las actividades a tiempo y se portan bien, pueden traer un juguete mañana y les dejaré una hora libre para usarlo”.*

*Los niños celebran la decisión de la maestra con gritos y sonrisas. La maestra prosigue diciendo: “Pero recuerden que no debe de ser un juguete grande, no se pueden traer tecnologías ni juguetes ruidosos ni pistolas ni cosas que sean armas ni juguetes con muchas piezas que se puedan perder. Así que pueden traer el juguete que quieran”.*

La maestra concluye su comunicado al grupo con la frase: “Pueden traer el juguete que quieran”, pero ya había dado muchas restricciones sobre el tipo de juguete que se podía ingresar en la escuela. Después de observar varios días en los que la maestra les permitía llevar juguetes, noté que algunos niños no llevaban ninguno. Al preguntarles sobre ello, me contestaban que no les interesaba traer los juguetes, al menos de esos que sí se permitían en la escuela. Indagando más con esos niños sobre sus preferencias de juguetes, ellos compartieron que solían jugar con los juguetes que la maestra había restringido: tabletas, celulares, pistolitas electrónicas, juguetes ruidosos y que usan pilas, etcétera.

*Notas del diario de campo, 4.ºB, enero de 2020.*

*El grupo de la Mtra. M. R. está sentado en el patio de recreo. Varios niños traen juguetes como carritos, muñecas y tarjetas. La mayoría está jugando y compartiendo esos objetos, pero un grupo de niños está alejado y camina con rostros que expresan fastidio. Me acerco a esos niños y les pregunto: “¿No trajeron juguetes?”. Uno de ellos, Santiago, me contesta:*

*“No, maestra, mis juguetes son de los que no se permiten aquí. Yo juego con tabletas y celulares, esos no los permiten aquí porque son caros y se pueden descomponer”. Sus compañeros asienten con la cabeza ante la expresión de su compañero mostrando que estaban de acuerdo con él.*

*Les invito a que se vinculen a jugar con sus compañeros: “Intenten jugar con los juguetes que sus compañeros trajeron, quizá se puedan divertir”. Los niños me comentan que no desean jugar con lo que sus compañeros trajeron, que les parecen aburridos esos juguetes, muy “simples”, y que mejor esperarán a llegar a casa para divertirse con sus videojuegos. El grupo de niños encabezado por Santiago continuó caminando y mirando con desdén a sus compañeros que juegan con “juguetes simples”.*

Esta breve interacción con los niños de cuarto grado y la charla sobre los juguetes, me llevó a reflexionar sobre la definición de juguete “sofisticado” y juguete “simple”. ¿De dónde viene esa atribución de simpleza como atributo negativo? Quizá, en las sociedades tecnificadas y altamente consumidoras signadas por valores de éxito y el estatus, se tergiversan los conceptos de juguete, jugador y la relación entre ambos (Sheines, G. 1981). El juguete no es el juego y mucho menos es el jugador, pero sí orienta la forma de interacción entre el niño y su entorno. El objeto invita a hacer uso de éste de determinada forma y con cierto tipo de interacciones. Muchas veces, estas interacciones entre los niños con uso de sus juguetes llevan tras de sí una pretensión. Estos juguetes adquieren el símbolo de poder y riqueza; más que disfrutarlos, su dueño los exhibe.

Para esta tergiversación del juego es determinante la participación de los adultos. Quizá, éstos compran más y más y desechan lo viejo, no reparan. Esto me resultó evidente cuando regresábamos de periodo vacacional de invierno, cuando nos incorporábamos a las aulas en enero, después del festejo Día de Reyes. Esa primera semana, algunas maestras les permitían a los niños llevar sus regalos de las festividades recientes. Muchos niños mostraban sus grandes muñecas, otros hablaban de su nueva consola de videojuegos, etcétera. Muchos de ellos decían: “Este juguete ya lo tenía, pero pedí que me trajeran su nueva versión, la más actualizada”. A veces, esas nuevas versiones de juguetes únicamente variaban en un elemento estético, pero básicamente era el mismo.

También encontraba a niños que no podían llevar sus juguetes del Día de Reyes, ya que eran consolas de videojuegos u otro tipo de tecnología. Entre ellos dialogaban de sus adquisiciones y de los avances. Mencionaban lo que esperaban

de innovación para los próximos meses y referían como obsoletos ciertos tipos de juegos que hacía meses habían sido la sensación en todos los niños. Pero, ¿qué relación se establece entre el jugador y el juego? A estos niños que con frecuencia descartaban los juguetes por simples o por pasados de moda, se les dificultaba un poco más que a otros encontrar formas de entretenimiento en la escuela. Ya que, al no tener su juguete disponible esos días, se aburrían y se limitaban a charlar sentados en un lugar del patio mientras otros corrían, reían y montaban escenarios de juego.

No todos los niños que mostraban predilección por los videojuegos y juguetes tecnológicos se mostraban apáticos a la posibilidad de interactuar de otras formas, pero sí reconocí una regularidad de actuar en ellos durante este tipo de eventos centrados en socializar con sus juguetes. Pareciera que un objeto cuando es más indeterminado, es más juguete e invita a más posibilidades de experimentación con el objeto y con su entorno.

Ahora retomemos la postura restrictiva de los maestros y maestras ante la posibilidad de llevar juguetes a la escuela. La restricción suele estar derivada a algunas experiencias de conflictos previos en los cuales un juguete estuvo involucrado en alguna incidencia. Esto hace que los maestros sean específicos con los criterios de selección para un juguete apto. Este listado de restricciones suele desalentar a algunos niños, pues la restricción de su uso en la escuela —la clasificación como “riesgoso”, “peligroso”, “no apto”— impuesta a su juguete no es algo que parezca agradarles. Parece ser que les molesta cuando su juguete se mira desde los ojos del maestro y no desde los ojos del entretenimiento y la diversión. Para abordar este punto retomo una experiencia con el Mtro. P.

*Notas del diario de campo, “Los trompos”, 4.°C, Mtro. P., mayo de 2019.*

*En una ocasión, el Mtro. P. observó que algunos de sus alumnos llevaban trompos los viernes. Él, al igual que otras maestras, promueve que los viernes lleven algún juguete, pero a diferencia de muchas otras, él no pone una lista de restricciones; él sólo pide que se hagan responsables de cuidar sus juguetes. Así fue como comenzaron a aparecer los trompos en el aula de 4.°C y, posteriormente, en el patio del recreo. El maestro observaba que los niños usaban los trompos con cuidado de no golpear a sus compañeros y en los espacios que tenían libres entre clase y clase. Parecían estar organizados con el uso de los trompos.*

*Un día, Iker R., uno de los niños de 4.°C, escuchó a una maestra decirles a sus alumnos: “Si veo que su juguete genera un problema, se los quito y no se los regreso hasta fin de mes”. Esto impactó mucho a Iker R. y volvió con su grupo para contarles a sus compañeros que la maestra de 4.°B estaba quitando los juguetes. Esto movilizó al grupo para construir un pequeño reglamento para el uso de los trompos en la escuela y en el patio. Sin embargo, un día durante el recreo vieron cómo la maestra retiró unos juguetes de sus alumnos y los guardó en dirección. Este evento les impactó y se reunieron para acordar que era mejor no llevar los trompos a la escuela, ya que corrían el riesgo de perderlos en manos de los profesores. De esta manera, jamás volvieron a aparecer los trompos en el aula ni en el patio.*

Este grupo de niños tenía muy claro cómo y dónde usar los trompos, pero la mirada de los docentes hacía de sus juguetes un “detonante de conflicto y riesgo”. Las actuaciones de los maestros parecieron imponerse al esfuerzo de los niños por mantener el orden con su reglamento y a sus esfuerzos por hacer uso responsable de sus juguetes. Los trompos, en este grupo, no sólo eran un juguete que promovía una destreza física; los trompos vinculaban, convocaban al diálogo y a la discusión, a los acuerdos en conjunto y a compartir intereses. Pero eso parecía no ser notado por algunos maestros de los alrededores. Ellos, los niños, lograron leer la situación general y entendieron que eran incompatibles las miradas de algunos maestros con la de ellos sobre el tema de los juguetes en el recreo, especialmente sobre los trompos.

*Notas del diario de campo, “Breve incursión de los trompos”, 4.°C, junio de 2019.*

*—Lunes: Los Alumnos de 4. °C se están acomodando en el espacio de su guardia para iniciar el recreo. El Mtro. P. está recargado sobre el muro comiendo su sándwich, otros están acomodándose en el piso para sacar su comida y un pequeño grupo está sacando trompos de la lonchera.*

*Los niños hacen un espacio entre sus loncheras y comienzan a arrojar los trompos para hacerlos bailar. Más de una vez, los trompos salen volando de costado y sin hacerlos bailar sobre la punta. Los niños intentan e intentan hacerlos bailar hasta que uno de ellos lo logra; todos festejan. El recreo transcurre y los niños juegan con los trompos mientras el maestro los observa.*

*Martes: Los niños de 4.°C están jugando en el mismo lugar que el lunes, traen los trompos y se turnan para hacerlos bailar. El maestro observa desde un lugar cercano, sin interferir—*

*A la siguiente semana:*

*Silvia: Maestro, hace tiempo que no veía que los niños jugaran con trompos, a mí me encantan.*

*Mtro. P.: Miss, ¡sí, a mí también me parecen geniales! (referente a los trompos). Incluso hubo momentos en que ellos me invitaban a que hiciera trucos con los trompos; no accedía para*

*que no se viera que yo los instaba a llevarlos. Hace tiempo, como unos 4 años atrás, recuerdo que sí era explícito, por parte de la directora de ese entonces, la prohibición de no llevar a trompos a la escuela. Después, esa norma quedó implícita, pero ya no se hizo mención. Así que unos compañeros o compañeras son más o menos duros o flexibles con ello. Ahora, como noté que los niños del grupo se regulaban entre sí (ponían sus propias reglas e incluso las escribían en hojas y las pegaban en la pared para que todos vieran) y no usaban los trompos para pegarse, les daba permiso. Recuerdo que en una ocasión una compañera maestra —no recuerdo quién fue— le quitó un trompo a un niño y los de nuestro grupo vieron, además de que por esos días se hablaba de que habría revisión de mochilas —por el caso de Torreón—, pero los niños más bien empezaron a tomar eso como que les quitarían todo aquello que "no debían llevar". Entonces, entre ellos comenzaron a manejar que los trompos estaban prohibidos y ya no los llevaban como antes.*

#### **4.5 Lo que más me gusta de la escuela es... ver a mis amigos. ¿Cómo es jugar en la escuela?**

Un día común en la escuela tiene momentos muy diversos en los cuales se puede ver a los niños realizando alguna actividad en su cuaderno, platicando entre ellos, jugando pelota en el patio, etcétera. La escuela, en su organización general, tiene claramente definidos sus tiempos a partir de las actividades que coordinan los maestros. De esta manera se pueden apreciar con facilidad los momentos en los que los niños están enfocados a actividades específicas como la activación física, las actividades de aprendizaje, los recreos, las actividades cívicas semanales, las formaciones para la salida, etcétera.

La organización de la escuela está claramente plasmada en los horarios, las agendas y los cronogramas de los maestros. Estos documentos organizativos muestran una estampa general del transcurrir de una jornada escolar; es curioso que en ellos no aparezca ni un mínimo indicio de las actividades lúdicas y de juego que suceden en cada acción y en cada actividad de la vida escolar. Los maestros saben que suceden en cualquier momento y, quizá, por ello no están explicitadas en los organizadores. Tal vez por eso no asignan actividades para darle paso al juego, a sabiendas que el juego está presente en muchos momentos.

No quise dar por hecho que el juego sucede en la escuela y por tanto no es necesario que el docente asigné actividades específicas para jugar; tampoco quise obviar la manera en la que se presenta el juego en esa cotidianidad. Si el juego no estaba presente en los documentos organizativos de las acciones fundamentales



de la escuela, posiblemente lo encontraría en otras actividades. No quería dar por entendido que la escuela no lo contemplaba en otras de sus acciones o actividades.

De tal manera, busqué al juego en otras expresiones, por ejemplo, en las planeaciones grupales de cada docente. Revisando con detalle muchas de las actividades planeadas por los docentes y ejecutadas en el aula, tampoco se explicitaban las actividades lúdicas y de juego. Después de revisar muchas planeaciones y ver la didáctica de muchas maestras, llegué a preguntarme si esta ausencia representa que el juego no se manifestaba en la escuela.

Con esta pregunta en mente continúe mi búsqueda del juego y pronto identifiqué que trataba de responder a la pregunta buscando en la experiencia del docente y no en la de los niños. Al dejar de buscar en las planeaciones, en las secuencias didácticas y en los cronogramas de los docentes, puse mis ojos en el transcurrir de las actividades diarias, mismas que eran nombradas por el docente de formas diversas (secuencia didáctica, actividad de aprendizaje, tarea de matemáticas, actividad de libro, activación física, etcétera), menos “juego”. Dejar de ver la estructura macro me permitió ver lo que en pequeña escala sucedía durante esas actividades y que reflejaba la experiencia de los niños.

Mirando la singularidad, comencé a identificar que algunos aspectos peculiares en las formas de relacionarse entre los niños y los maestros reflejaban un contraste en sus formas de vivir la escuela y jugar en ella. Reconocí la necesidad de integrar la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial. Fue fundamental estar atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de la vida escolar cotidiana para lograr estar reflexivamente consciente de lo significativo en lo que se da por sabido. Allí puse mis ojos, allí centré mis registros siguientes.

- **Un viaje en el tiempo... la escuela, los alumnos y los maestros** de ayer y hoy.

La subdirectora me ha mostrado un valioso tesoro: una caja de cartón que resguarda fotos de la escuela desde su fundación hasta el periodo actual. Nos hemos entretenido observando las fotos y charlando sobre sus recuerdos.

He visto que en las fotos la escuela se ve muy similar desde el año de su fundación, en 1986, a la fecha. Es decir, hay dos edificios, las mismas puertas, las mismas bancas, etcétera; sólo cambian los colores con los que se han recubierto sus muros, los tamaños de los árboles y uno que otro matorral. Comencé a tratar de notar más cambios en la escuela, pues consideraba que 35 años no pasan sin dejar algún estrago.

Me sorprendí al ver que los cambios más significativos en la escuela estaban en la aparición de barreras físicas e imaginarias. Es decir, antes no existía la gran extensión de alambrado que limita el acceso al área verde, en la cual hay rocas enormes, plantas, árboles y tierra. En algunas fotos de la caja de recuerdos se aprecian algunos niños sentados en las piedras y algunos profesores de educación física usando ese terreno para ejercitar habilidades motrices en sus alumnos. Ahora es considerada una zona de riesgo y está enrejada; actualmente, ese espacio es el patio exclusivo de las ardillas, tlacuaches y lagartijas.

Los recreos se miraban distintos en las fotos; los niños se veían dispersos por todos lados en la escuela. Era como ver una plaza pública en la que se ve gente de diferentes tamaños por todos lados, colores por doquier, balones en el aire, en el piso y en las manos de los niños. Ahora, los recreos ya están llenos de barreras imaginarias a las que se les llaman “guardias”.

Actualmente, cada grupo tiene delimitado un espacio en el patio para pasar el recreo y es responsabilidad del niño y del docente permanecer allí durante éste. Sólo

pueden salir de su guardia para ir a la cooperativa o para ir al baño. Si al alumno le sucede un accidente fuera de la guardia, se responsabiliza al niño y al maestro por no acatar las zonas de guardias.

Esta breve contrastación de las fotos de la escuela hace 30 años y la escuela actual, pone de manifiesto que la experiencia de jugar en la escuela se ha transformado paulatinamente, generación tras generación. Su manifestación actual, lo que mis registros captaron, tratarán de reflejar las experiencias al jugar de una comunidad de niños que hablarán por las infancias. Infancias que transcurren entre cambios y reformas educativas, entre miradas devaluadas de la función docente, entre una sociedad que vive y sobrevive a cambios económicos, políticos y sociales vertiginosos, y una emergencia de nuevas formas de pensar la investigación educativa.

- **Aquí se viene a trabajar y no a jugar.** Lo oposición entre jugar y estudiar

Durante los dos ciclos escolares que estuve en el trabajo de campo, fue común escuchar que los niños referían que lo que más les gustaba de la escuela era la posibilidad de ver a sus amigos, la hora del recreo y los juegos que sólo podían hacer en la escuela. En ocasiones, algunos maestros expresaban molestia por esas confesiones espontáneas de los niños y les cuestionaban: “¿Sólo vienes a la escuela a jugar con tus amigos?”. Este cuestionamiento solía conllevar a un ajuste en la respuesta para agregar: “Ver a mis amigos y a aprender”. Estas situaciones se vivían más en el regreso a clases después de los periodos vacacionales y de receso escolar.

*Notas del diario de campo, marzo de 2020.*

*Al cruzar el patio de la escuela veo a todos los niños de 4.º en él; están acostados formando un gran cuadro a partir de cinco filas con seis niños en cada una. La segunda fila de niños está acostada bocabajo en el piso mientras los otros ríen y miran a sus compañeros retorcerse en el piso. Estefy me saluda desde su fila con un efusivo: “Hola, Miss”, y hace que varios volteen a mirarme saludando desde su lugar; me señalan a sus compañeros en el piso mientras todos se ríen por las caras y posiciones extrañas que están haciendo. Me acerco un poco y les pregunto: “¿A qué juegan?”.*

*En ese momento, el Mtro. Ah. grita una instrucción desde la banca en la que está sentado mirando todo: “A trabajar, no estamos jugando; vamos, uno... dos...”. Los niños se muestran sobresaltados y toman una posición rígida en sus filas. En ese momento, me percaté de que el maestro está poniéndoles ejercicios de resistencia física y los niños que estaban en el piso intentaban ejecutarlos. Inicialmente, inferí que se trataba de algún juego e, incluso, puedo pensar que para los niños quizá lo era, pero al pensarlo y nombrarlo como juego pareciera que, ante los ojos del docente, resultara poco meritorio de respeto, por lo que rápidamente recalco su valor de “trabajo”.*

Para muchos de los niños con los que conviví era muy claro que la escuela representaba un espacio de encuentro e interacción con sus amigos; estos encuentros añorados durante los recesos escolares y los periodos vacacionales estaban siempre relacionados con jugar. Fue interesante notar que muchos niños sabían la postura de sus maestras: “A la escuela no se viene a jugar”; y solían matizar sus expresiones de añoranza de sus compañeros de juego con algunas expresiones complacientes hacia sus maestras: “También extrañaba sus clases”, “extrañaba aprender”, etcétera.

Me quedó claro que en cada rincón de la escuela se juega con el maestro, sin el maestro y, a veces, a pesar del maestro. Al hablar de cómo es jugar en la escuela, me conduce, al mismo tiempo, a aproximarme a conocer cómo se vive la escuela. En las expresiones que los niños y maestros hacen sobre jugar y sobre las actividades escolares, se suele apreciar una oposición tanto en sus objetivos como en sus acciones. De esta manera, es común que el docente sostenga que “a la escuela se viene a trabajar” y que el juego se supedita a la intención de enseñanza del docente. Por su parte, el niño suele referir que “a la escuela se va a jugar y a convivir con sus amigos”; el juego es el fin en sí mismo, el aprendizaje es el agregado.

*Nota del diario de campo, “Diálogos con Santiago R.”, 2020.*

*Santiago R.: Me gusta cuando en el salón nos ponemos a jugar entre todos, hasta la maestra le entra al juego. La pasamos muy bien y, además, aprendimos cosas como eso de los valores, reglas y esas cosas.*

- **¿Y si jugamos a que tú eres mi mamá?** Las ausencias y vacíos en el juego

La investigación fenomenológica tiene como punto de partida la situación, que, para los propósitos del análisis, la descripción y la interpretación, funciona como punto neurálgico ejemplar de los significados expresados por esa situación (Van Manen, 2003). En este apartado describo algunas situaciones de juego en la que los niños manifiestan en sus acciones lúdicas algunas ausencias y la sensación de vacío en algunos aspectos de su vida. Anteriormente se abordó cómo el orden es inherente al juego; es decir, no hay juego sin reglas y, por supuesto, sin el despliegue placentero de la libertad. Y, ahora, me adentraré a describir las situaciones en las que el juego aparece en la escuela como una forma de fundar un orden sobre el caos o el vacío.

*Notas del diario de campo, 1.ºA, noviembre de 2019.*

*Kimberly es una niña de primer grado y, desde su primer día en la escuela, se hizo notar por sus constantes “travesuras”. La niña se rehusaba a seguir las rutinas de su maestra y con frecuencia “escapaba” de su salón. Era común encontrarla encerrada en mi cubículo; allí ella hacía dibujos y los pegaba en la pared, tomaba pinturas para decorar mis paredes, las mesas y el piso. Cuando las maestras la encontraban solían tomarla de la mano y llevarla a rastras a su salón.*

*Entre gritos y pataletas, Kimberly volvía al salón, pero sólo por 15 minutos, ya que, ante el menor descuido de la maestra, salía corriendo a esconderse nuevamente en mi cubículo. Cuando la niña está conmigo suele pedirme: “Hazme un dibujo”; le encanta darme hojas en blanco y se sienta a ver cómo le garabateo flores, animales o cualquier otro de dibujo que ella me pida. En varias ocasiones, la niña me llegó a decir: “Me gusta venir a jugar contigo”.*

*La forma de interactuar de Kimberly conmigo comenzó siendo centrada en tomar hojas en blanco y llenarlas de dibujos y pintura. Era placentero para Kimberly llenar las hojas de garabatos y se sentía satisfecha con su “actividad” una vez que hubiera llenado todo el espacio de la hoja.*

*Ella solía decirles a sus maestras que prefería estar jugando y trabajando en el saloncito conmigo.*

Este incidente con Kimberly se convirtió en algo habitual en la escuela; durante varias semanas, la niña se presentaba en mi cubículo con hojas en blanco o con su cuaderno para dibujar juntas. Las maestras comenzaron a aprovechar esa

motivación de la niña y le permitían ir a mi espacio una vez que hubiera terminado sus actividades del libro. Mi pequeño saloncito se convirtió en un espacio de juego al cual ella arribaba con gusto y placer. Comencé a notar que las acciones que la niña desplegaba estando conmigo tenían un aspecto en común: llenar vacíos. Es decir, sus juegos siempre estaban relacionados con “llenar de color una hoja”, “cubrir un muro con dibujos” y “esconderse y aparecer repentinamente”.

*Notas del diario de campo, 1.ºA, “Kimberly”, diciembre de 2019.*

*La Mtra. Dc. me avisa que Kimberly escapó nuevamente del salón y me pide revisar si se encuentra en mi cubículo. Al entrar a mi espacio, rápidamente escaneo el pequeño lugar y noto que Kimberly no está, así que, desde la ventaba, le aviso a su maestra: “No está aquí”. Cuando me siento en mi escritorio y comienzo a escribir, un repentino grito me hace saltar y ver a mis espaldas. Era Kimberly que se había escondido detrás de un mueble.*

*La niña disfrutó ver mi cara de sorpresa al verla aparecer y estalló en carcajadas. Desde ese día, Kimberly encuentra muchos lugares para desaparecer y repentinamente aparecer con un fuerte grito que dice: “Estoy aquí”.*

Toda la escuela conoce a Kimberly; la describen como una niña traviesa o “mal educada”, yo no la veo así. Creo que ella siempre está haciendo algo que para los otros es una travesura, pero que para ella tiene el propósito de ordenar o llenar el vacío. Es notorio que sus conductas lúdicas están más presentes en espacios que le generan tensión, como es el aula o estar con otros compañeros. Cada vez que decide jugar, el jugador reitera la actitud fundante en el mundo ancho y ajeno (Sheines, 1984). Para fundar sus propios juegos, el jugador debe cancelar temporalmente el Orden del Mundo, porque sólo se juega sobre el caos, sobre el vacío.

*Notas de diario de campo, “Kimberly”, 1.ºA, 12 marzo 2020.*

*La alumna Kimberly, en reiteradas ocasiones, se ha visto involucrada en conflictos con alumnos y con maestros, incluso con alumnos de otros grados. Los conflictos están relacionados con agresiones a sus compañeros (pega con el puño, escupe, encaja lápices en los brazos de quien pase a su lado); además, la niña presenta pediculosis y un estado físico de desaliño.*

*Kimberly, con frecuencia, sale del salón para ir a buscarme en cualquier lugar en el que estoy. Me suele pedir que le ayude a estudiar y a trabajar en su cuaderno. Cuando me niego, ella explota en ira y llanto acompañados de agresiones hacia todos los que están a su alrededor.*

*Estos comportamientos, nuevamente, derivaron en una reunión con su madre y su padrastro para hablar sobre los cuidados y atenciones que la niña necesita. La sesión la coordinó la maestra titular y me invitó a estar presente, ya que la niña mostraba mucho apego hacia mí. Se dialogó tranquilamente y se llegaron a acuerdos con la madre.*

*Durante la reunión noté que Kimberly se asomaba desde la puerta de mi cubículo, aparecía y desaparecía, ella no lograba escuchar lo que hablamos, pero estaba atenta a las reacciones de los allí reunidos. Supimos que Kimberly estaba atenta a las reacciones de sus padres ya que, cada vez que les llamábamos para reuniones escolares, éstas terminaban con la misma escena: La madre gritándole a la niña, amenazándola con meterla a un internado y Kimberly llorando y suplicando que no la abandonaran. En esta ocasión, la reunión no terminó así, ya que le pedimos a la madre no gritarle a la niña y le dimos algunas sugerencias para apoyarla en sus tareas. La madre se retiró con una actitud calmada, mientras Kimberly se escondía debajo de mi escritorio.*

Conocer algunas de las situaciones familiares y las formas de relacionarse con los adultos de su entorno, me llevó a tratar de conocer un poco más a Kimberly a través de las interacciones lúdicas que ella propiciaba en la escuela. Especialmente, me llamaba la atención su predilección por jugar a “desaparecer” y “aparecer”. Este juego no lo hacía en casa, este juego sólo aparecía en la escuela y únicamente lo jugaba conmigo.

Al convivir con esta niña comencé a identificar las frases más comunes con las que pedía atención o con las que expresaba enojo o miedo. Ella solía decir: “no te vayas aún, tú vete hasta que yo me vaya”. Nuestros horarios eran distintos; ella salía de la escuela a las 2:30 p. m. y yo terminaba mi jornada a las 12:30 p. m. Kimberly aprendió rápidamente a leer la hora e identificar el momento en el que me dirigía a la puerta de salida, esto generaba llantos intensos y gritos que se escuchaban por toda la escuela: “No me dejes, vete después de mí, no quiero que te vayas antes que yo”. Aun cuando le explicaba que al día siguiente nos veríamos, ella me decía: “No quiero verte salir, no quiero estar en la escuela sabiendo que no estás”. A ella le dolía la ausencia.

*Notas del diario de campo, Kimberly, 1.ºA, marzo de 2020.  
—Kimberly está en mi cubículo charlando—.*

*Kimberly: Quiero que te quedes una hora más, como hasta que yo me vaya.*

*Silvia: Me quedaré un poquito más, pero no sé si hasta que tú salgas.*

*Kimberly: Ven, dame actividades y tareas, ponme tarea.*

*Silvia: Sí, te pondré tarea; pero tengo que ir por una niña para ayudarle a hacer un examen, ¿me acompañas?*

*Kimberly: Sí, maestra.*

—Subimos por la alumna Valentina, de 3.ºC, y bajamos platicando las tres sobre lo que haríamos en el saloncito—.

*Silvia: Valentina, vamos a responder estos problemas matemáticos (le doy una hoja y un lápiz para contestar).*

*Kimberly: A mí también dame tarea. Anda, ¿sí?*

*Silvia: Sí, te doy tarea (pongo una hoja en la mesa y se la dejo frente a ella).*

—Kimberly se muestra muy motivada a hacer trazos sobre su hoja, está haciendo letras mientras pronuncia lentamente: “ta-re-aaaa, ta-ta-rea”, me muestra su hoja que dice “TARA” con letras chuecas—.

*Kimberly: Así, mira, ¿sí, me dejas tarea a mí?*

*Silvia: Ve escribiendo tu nombre en la parte de arriba de la hoja.*

—Kimberly se me pega a un constado, me abraza el brazo izquierdo y frota su cabeza en mi vientre—.

*Kimberly: ¿Y si tú eres mi mamá?*

*Silvia: ¿Cómo?*

*Valentina: ¡¿Qué?! (hace una expresión de sorpresa ante el comentario de Kim).*

*Kimberly: Bueno, ¿y si tú me enseñas como si fueras mi mamá?*

*Valentina: (Hace expresión de sorpresa y duda) ¡¿Mmm...?! (Hace expresión de sorpresa y duda) ¡¿Mmm...?!*

*Kimberly: Bueno, ¿y si jugamos a que tú eres mi mamá?*

*Silvia: Soy tu maestra y te enseñaré como tu maestra, tu mamá te puede enseñar como tu mamá.*

*Kimberly: Sí, pero ya ponme tarea y juguemos.*

—Ambas niñas se quedan un rato más en el cubículo haciendo ejercicios de matemáticas. Para Kimberly es un juego de “madre e hija”, para Valentina es “un examen de matemáticas”—.

Estas interacciones cada vez más frecuentes con Kimberly, me llevaron a reconocer que, si bien en el juego hay separación de la realidad, también hay penetración en ella. Por eso no hay alejamiento ni evasión a un mundo supuestamente irreal, ficticio, singular. El juego toma de la realidad cuánto necesita y lo plasma en la acción. Rebase el marco de una sola situación y se abstrae de unos aspectos de la realidad para poner de manifiesto otros más profundos y de mayor relevancia para el que juega. En el juego se realizan únicamente acciones cuyos fines tienen valor para el individuo según su propio contenido intrínseco. En ello estriba la peculiaridad fundamental de la actividad lúdica y en ello también su encanto esencial (Rubinshtein, 1974).

En el juego todo es tenso e intenso, tensión e intención. Lo que juega es claro y distinto: enemigos, aliados, metas, reglas, ausencias. Todo es necesario, nada es



superfluo. Mientras juega, el jugador tiene una función precisa y una identidad bien definida: es alguien y está para algo. Cada movida tiene sentido, tanto si forma parte de una estrategia como si es el resultado de una corazonada. Mientras jugamos estamos a salvo: de la deriva, del sinsentido, del vacío (Sheines, G. 1984).

*Notas del diario de campo, Juanjo, 2019.*

—Con bastante frecuencia me han mencionado a Juanjo y su comportamiento en aula. Lo conocí en su tercer año en la escuela. Las maestras lo referían como un niño que no sabía controlar sus impulsos y que sus juegos siempre terminaban en golpes o en algún pleito. Comencé a observarlo en diferentes espacios de la escuela y vi que Juanjo solía realizar juegos que usaban la fuerza física hacia sus compañeros. Sus amigos no se mostraban incómodos o molestos con las formas de jugar de Juanjo, pero los maestros cercanos le solían pedir que “no se llevara así”. Durante ese ciclo escolar fue muy común encontrarme a Juanjo en la dirección, ya que lo habían sacado del aula por su comportamiento. A veces me sentaba con él a esperar el regaño de la maestra o de la directora, así comenzamos a platicar tranquilamente. Aunque él es un niño de pocas palabras, parecía no incomodarle que estuviera allí charlando con él.

Al pasar a 4.º, las maestras reorganizaron a los alumnos y los tres grupos del grado se mezclaron. Juanjo tuvo nuevos compañeros y una nueva maestra. Pensé que con este cambio podría verse beneficiado, pero no fue así; la maestra, rápidamente, observó la forma de convivir de Juanjo y comenzaron los regaños y las sanciones por decir groserías, por llevarse pesado, por haber lastimado a algún compañero, etcétera.

La Mtra. M. R., su actual maestra, mostró un especial interés en Juanjo; pronto dejó de regañarlo y comenzó a proponer juegos de aula en los cuales pudieran participar todos respetando las reglas. Juanjo evitaba participar; él sólo miraba, aun cuando la maestra y sus compañeros lo invitaban.

Un día, la Mtra. M. R. no propuso el juego, únicamente pidió que se respetaran las reglas del salón y dijo: “Platiquemos y hagamos preguntas para conocernos más”. Los niños comenzaron a hacer preguntas unos a otros y, rápidamente, las preguntas se fueron hacia Juanjo: “¿Por qué no entregas tareas?”, “¿por qué dices groserías?”, “¿por qué juegas rudo?”. Juanjo no respondió y sólo alzaba los hombros mientras se reía. Repentinamente, Alexis, un compañero y amigo de Juanjo, dijo: “¿Sabes? A veces yo he pensado en que sería mejor no vivir”. Juanjo lo miró y asintió con la cabeza.

La maestra retomó el comentario de Alexis y preguntó al grupo: “¿Qué piensan de eso?”. Rápidamente, Juanjo dijo: “Yo también he pensado eso y a veces me subo a la azotea de mi casa y pienso que, si me aviento, ya todo terminará”. La maestra preguntó: “¿Qué terminaría?”, y Juanjo dijo secamente: “Los golpes y los gritos de mi papá”.

El grupo escucha a Juanjo atentamente y comienza a darle consejos para sentirse mejor—.

Regina: Yo suelo abrazar a mi perro y eso me da paz.

Andrea: Yo me voy a mi cuarto y me encierro para tener paz.

Kevin: Yo prendo la tele y veo caricaturas para no pensar.

—Juanjo escucha atentamente a sus compañeros y, poco a poco, sonrío. La maestra le dice a Juanjo que, si él quiere, la escuela podría hacer una cita con sus padres para platicar tranquilos en un lugar seguro. Juanjo acepta y la maestra le da un citatorio—.

- **Nos vemos en la guarida.** Jugar como refugio

Los juegos están presentes en varios lugares de la escuela y entre las actividades que los docentes coordinan. Algunas veces aparecen de forma tan clara y evidente que es sumamente fácil identificarlas como “están jugando”. Otras veces aparecen de forma velada, como si las acciones lúdicas aprovecharan algunas actividades escolares para entremeterse y ocupar un espacio y momento empalmados dentro de la rutina escolar. Algunas veces están entre actividades escolares, hacen uso de un espacio en su cuaderno de matemáticas o aparecen con un gesto o mueca que refleja la creación de otro mundo dentro del aula.

*Notas del diario de campo, 1.ºA, noviembre de 2019.*

*La Mtra. Dn. explica a su grupo de primer grado las sumas de transformación en el pizarrón. Su mano veloz escribe números y su voz va dando las instrucciones de sumar las unidades y, después, las decenas. Los niños van copiando los números en su libreta y tratan de seguir la explicación de la maestra, quien ahora está poniendo más sumas en el resto del pizarrón.*

*La mayoría del grupo está concentrado en la acción de copiar del pizarrón, pero noto que Tadeo actúa diferente que el resto del grupo. Él no mira el pizarrón con la misma frecuencia que sus compañeros, así que me acerco a observar su cuaderno. En el gran espacio de su hoja se aprecia que comenzó a copiar las sumas, pero no continuó después de la primera operación; ahora él está dibujando en un pequeño rincón de su hoja.*

*Le pregunto qué hace y él trata de tapar con su brazo ese espacio de su hoja, pero al final me muestra que está tratando de hacer un patrón de colores y letras en la cuadrícula de su libreta. Con voz baja me dice: “No le entiendo a la maestra, pero esto sí me sale muy bien”. Al preguntarle qué es lo que si le sale bien, Tadeo responde: “Jugar con mis colores en el cuaderno”. Justo en ese momento la maestra se acerca a nosotros y observa fijamente la libreta del niño, la cual sólo tiene una suma anotada. Ella lo mira fijamente y comienza el regaño: “¡¿Cómo puede ser posible que sólo lleves una suma?!”. Tadeo me mira y, sin decir nada, comienza a copiar las otras sumas mientras sus ojos se ponen llorosos.*

Un rincón en una libreta es un espacio para el juego, eso lo sabía muy bien Tadeo, quien buscaba en ese rincón un lugar seguro, un refugio. En muchas ocasiones, las actividades dentro del aula, así como las formas de interactuar de las maestras, pueden resultar desafiantes para algunos niños. En esos momentos de tensión aparecen acciones lúdicas por iniciativa de los niños y, muchas veces, al margen de las maestras. ¿Por qué aparecen en esos momentos de tensión?

Para atender con mayor detalle a esa inquietud comencé a observar y a registrar las actividades de juego que sucedían al margen de los maestros, como un acto

voluntario de ocultar su presencia del docente. Encontré que las libretas son todo un gran terreno de juego oculto para el docente; especialmente, las últimas hojas de las libretas están plagadas de dibujos, rayones y rasgaduras que consideré que hablaban de algo. En esas últimas hojas, algo sucedía de forma velada durante las actividades de aprendizaje en el aula.

*Notas del diario de campo, 3.º, diciembre de 2020.*

*Silvia: ¿Puedo ver tu cuaderno? Especialmente las últimas hojas.*

*Alumna: Sí, pero las últimas hojas están hechas un... bueno, hay muchas cosas que no tienen que ver con la escuela.*

*Silvia: Eso es lo que quiero ver; cuéntame qué es lo que haces allí, en las últimas hojas.*

*Alumna: Pues, cuando me aburro, pero no puedo salir del salón o no puedo platicar con alguien, me pongo a dibujar en el cuaderno. Algunas veces, la maestra nos deja movernos de lugar para platicar, pero calmados, y pues jugamos cosas con nuestros cuadernos para no hacer relajo (observo dibujos, juegos de "gato" y otros incididos de juegos gráficos).*

Algunos niños no querían mostrarme las últimas hojas de su libreta; al cuestionarles el motivo por el cual ocultaban esas hojas, me daban explicaciones como: "No quiero que la maestra las vea", "la maestra puede descubrir que me distraigo en las clases". Entendí que ese espacio de su cuaderno era como un refugio dentro del aula; pero no sólo encontré el refugio en el cuaderno, también comencé a percatarme de algunas ocasiones en las que los niños referían explícitamente como "el refugio" o "la guarida" a ciertos lugares y acciones dentro de la escuela.

*Notas del diario de campo, septiembre de 2020.*

*"Mira, mamá; ese salón de allí es nuestra guarida, allí nos refugiábamos para jugar".*

Por un tiempo estuve reflexionando sobre la palabra refugio. Al principio, la semejaba a "un lugar seguro", pero, con el tiempo que pasé observando a los niños en la escuela, fui paulatinamente valorando otros aspectos más allá de la noción de seguridad. Comencé a mirar con mayor énfasis el sentido de "huir", "escapar" y "resguardarse".

Para estos fines, retomé la etimología de la palabra y me sorprendí de la transparencia de su significado. La palabra refugio significa "huir hacia atrás" y está compuesta por el prefijo *re* (hacia atrás) y la raíz de *fugere* (huir). También significa

“un lugar protegido al que uno se retiraba huyendo en retroceso”. Y, anteriormente, se utilizaba la palabra refugio para referir a la salida secreta de una casa que permitía huir por allí en caso de necesidad.

Allí, en su descomposición etimológica, encontré el sentido que algunas veces tomaba jugar en las aulas y en otros espacios de la escuela. En el caso de Tadeo, ese rincón de su libreta cuadriculada era la puerta trasera, la forma de huir del sinsentido que representaba la suma en el pizarrón. Para los niños que trataban de ocultar las últimas hojas de su libreta, no eran las hojas lo que querían mantener en secreto, era ese lugar seguro que trataban de mantener protegido para hacer uso de él cuando lo necesitaran. Jugar en la escuela provee de un espacio en el cual se sienten resguardados, protegidos de algo o alguien; pero ¿de qué o quién se protegen?

*Notas del diario de campo, Mtra. Lz., 2.ºB, mayo de 2018.*

*Estoy dentro del aula de la Mtra. Lz. Quiero conocer a esta maestra y que me conozca, pues apenas llevo tres meses en la escuela. Comenzamos a platicar un poco sobre su grupo, la maestra me invita a sentarme a un lado de ella, pegada a su escritorio, para contarme sobre su método para enseñar matemáticas. Se detiene en la conversación para poner un ejercicio en el pizarrón e indicarles la actividad a los niños. Regresa conmigo y continúa platicando sobre su metodología de enseñanza de las matemáticas.*

*Yo observo al grupo, están organizados en filas dejando pasillos entre ellos. Todos están atentos a sus libretas. Cercana a mí, pegada al escritorio, está Priss. La veo empinada sobre su cuaderno y haciendo trazos con su lápiz en las últimas hojas. La niña me sonríe y sigue trazando.*

*La Mtra. Lz. observa la breve interacción que tuve con la niña y me dice: “Priss falta mucho y cuando viene, pues no trabaja. Creo que tiene problemas en casa con su familia, la he visto muy apegada a su papá”. Miro a Priss, que continúa dibujando en lugar de copiar el ejercicio de matemáticas. Está haciendo un dibujo de un panqué al estilo “kawai” mientras la maestra me sigue comentando cosas, pero yo no le presto mucha atención, ya que el dibujo de la niña me sorprende por sus detalles y estética.*

*La maestra nota que Priss está dibujando y mira que yo estoy atenta al dibujo. Así que se levanta de su escritorio, toma el dibujo y lo mira mientras le dice a Priss: “¡¿Qué es esto?! ¿Por qué no estás haciendo los ejercicios de matemáticas?”. Priss no contesta y sólo mira su dibujo tratando de tomarlo de las manos de la maestra.*

*La maestra continúa con su llamada de atención y dice: “¿Sabes qué es esto? Te diré qué es, esto es una porquería y las porquerías van a la basura”. Acto seguido, rompe el dibujo frente a Priss y lo tira a la basura. Durante toda la situación Priss sostuvo la mirada en el rostro de la maestra, no mostraba alguna expresión que me indicara preocupación; pero, en el momento en el que ve cómo la maestra parte en dos su dibujo, se logra apreciar un gesto en su cara muy parecido al dolor y, rápidamente, lo matiza con una mirada retadora hacia la maestra. La maestra vuelve a la conversación conmigo y continúa con su charla: “Como te iba diciendo, Priss es una niña que falta mucho, realmente me preocupa”.*

En algunos casos, los niños se protegen de las reacciones de los maestros que representan la norma de la escuela y la hacen valer o la imponen a conveniencia con su actuar. Para muchos, es el docente el que indica el camino, lo que se permite en la escuela; y les corresponde a ellos, a los niños, seguir esas indicaciones. Sin embargo, todos los niños mantienen oculto de los ojos de los maestros una serie de acciones e interacciones que no están prohibidas, pero que tampoco queda claro que estén permitidas. La ambigüedad de estas acciones las hace más apetecibles para niños y niñas, y una parte de la lógica de este tipo de juegos es mantenerlos ocultos del docente. De esta manera, no pierden su atributo de escape, refugio o guarida.

*Notas del diario de campo, 17 de marzo de 2020.*

*Cuando escucho la chicharra que indica el recreo, me siento en el cubículo a esperar la visita de muchos niños de todos los grados. Hoy está especialmente concurrido, hay niños por todos lados y se escuchan risas y charlas encimadas. Veo a un par de niños sentados debajo de la mesa; dos niñas están jugando "gato" en el pizarrón; otros tres moldean figuras de plastilina; y un pequeño grupo está rodeando mi silla y platicándome sobre algunas novedades en su grupo. Entre ellos, se saludan al llegar sin importar que sean de grupos y grados distintos; se han llegado a conocer durante las visitas que hacen al aula.*

*Natalie es una de las niñas que frecuentemente visita este espacio, lleva a sus amigas y comen juntas en mi escritorio mientras ríen, hacen bromas y me comparten acertijos para mi pizarrón. Me integran a la charla diciéndome: "Silvia, realmente nos gusta venir aquí, es un espacio muy a gusto; especialmente porque la maestra no tiene ni idea de dónde estamos". Su grupo de amigas se ríe y complementan: "Sí, la maestra nos pregunta seguido que dónde pasamos el recreo y nosotras sólo le decimos que andamos caminando por allí o por allá. No nos gustaría que las maestras sepan que estamos aquí, éste es nuestro lugar especial".*

Con más frecuencia de lo que pensaba, los niños crean refugios dentro de la escuela; allí despliegan acciones como contar chistes, hablar de lo que no les gusta de los maestros, dibujar cosas que no tienen que ver con los contenidos de la clase, explorar habilidades físicas y mentales, entre otras. Cabe destacar que estos refugios no siempre tienen un referente de espacio, es decir, no siempre son un espacio en su hoja o un rincón dentro de la escuela. Muchas veces, estos refugios son acciones que los niños superponen a las actividades que trascurren en la escuela.

*Notas del diario de campo, 5.°C, octubre de 2021.*

*Estoy dialogando con un grupo de 9 niños. Ellos me cuentan sobre las cosas que les generan miedo o preocupación. Algunos hablan de las formas en las que sus padres los regañan y los tipos de castigos que les ponen: “Lo que más miedo me da es el cinturón de mi papá, me da duro en la espalda”. Algunos niños comienzan a comentar sus miedos: “Me dan miedo los malandros del barrio”, “a mí, la chancla de mi mamá”, etcétera.*

*La maestra les pregunta qué lugar les da seguridad y cuál es su lugar seguro. La mayoría de los niños dice: “Mi casa”, “mi cuarto”. Pero, uno en especial, Cristófer, se tardó en contestar, se notaba pensativo. Al final dice: “Mis cochecitos son mi lugar seguro”. La maestra le pide compartir un poco más de esa idea con el grupo. Cristófer comenta con mucha seguridad lo siguiente: “Mis cochecitos de juguete me hacen sentir seguro; me pongo a jugar con ellos y todo se me olvida, me divierto y la paso muy bien. Además, no tengo que prestarlos, pues en ese momento son sólo ellos y yo”. El resto del grupo escucha atento y muestran estar de acuerdo con él, ya que varios asienten con la cabeza o hacen expresiones como: “Sí, la verdad es que jugar te hace sentir seguro”, “yo también”.*

También, jugar se presenta en la escuela como refugio de la casa o de contextos externos. A veces aparece como esa puerta de escape de algunas situaciones que viven en la familia o en otros entornos; situaciones que quizá el niño no logra darles un sentido en su experiencia y que el juego les presenta muchas posibilidades de sentir tranquilidad, de experimentar otras sensaciones o de tener control sobre ciertas situaciones.

*Notas del diario de campo, “Diálogo con Sergio”, 11 de marzo de 2019.*

*—Estoy dentro del salón de 3.°B, platico con la Mtra. Ali sobre su sentir mientras todos concluyen una actividad. Los niños me piden que les dé una clase y yo les digo que vamos a hacer algo interesante con su maestra. La Mtra. Ali y yo organizamos un juego sobre verdad y mentira; todos participaron haciendo preguntas para ver qué tan sencillo era decir la verdad o la mentira. Al concluir la actividad, Sergio se me acercó—.*

*Sergio: ¿Puedo hablar contigo, Silvia?*

*Silvia: Sí, ¿qué sucede?*

*Sergio: Pero aquí no quiero hablar, ¿podemos bajar para allá? (señala mi cubículo que está al fondo del patio).*

*Silvia: No podemos ir para allá porque tienes clase de español con la Mtra. Ali.*

*Sergio: Pero quiero hablar contigo.*

*Silvia: Podemos salir al pasillo y hablar tranquilos, ¿cómo ves? (no tengo autorización de sacar a los niños de sus aulas ni dialogar a solas con ellos).*

*Sergio: ¡Va!*

*—Caminamos al pasillo, fuera del salón—.*

*Silvia: Ahora sí, ¿qué sucede, Sergio? ¿De qué quieres hablar?*

*Sergio: Es que... (titubea, se agarra las manos y voltea para todos lados); es que me siento triste.*

*Silvia: ¿Qué te hace sentir triste? ¿Dónde sientes la tristeza?*

*Sergio: La siento aquí (señala su pecho con su dedo índice), siento como ganas de llorar y como ganas de quedarme así, así nomás ido (mira hacia los árboles del fondo del patio y fija su mirada sin decir nada).*

*Silvia: ¿Sabes qué es lo que te hace sentir así?*

*Sergio: (Tarda en contestar, baja la mirada y se toca el pecho). Quiero jugar, quiero jugar mucho.*

*Silvia: ¿Dónde te gustaría jugar?*

*Sergio: En la escuela, en... (hace una pausa y respira) en mi casa. Quiero jugar más en mi casa y no sólo hacer y hacer cosas; quiero jugar un juego de mesa, sí, sí, un juego de mesa, y jugarlo también aquí en la escuela.*

*Silvia: Muy bien, qué bueno que sepas lo que tienes ganas de hacer. ¿Qué te pone triste?*

*Sergio: Me pone así no poder jugar.*

*Silvia: Quizá no puedes jugar porque hay momentos para jugar y para hacer ciertos deberes (Sergio me interrumpe para hablar).*

*Sergio: Sí, lo sé, pero yo siempre en casa hago y hago deberes; quiero también poder jugar. En la escuela sí juego, aquí en la escuela sí juego y me pone feliz. ¿Puedes venir a jugar más a mi salón, por favor?*

*Silvia: Lo vamos a hablar tu maestra Ali y yo, pero seguro nos veremos en el recreo, ¿va?*

*Sergio: Va.*

—Segundo momento, después del recreo—.

*Silvia: ¿Cómo estás, Sergio? ¿Qué dice tu corazón?*

*Sergio: Hola, maestra. Ya no estoy triste, sólo que mi corazón y mi pájaro (hace la metáfora de que un pájaro vive en sus emociones por un cuento que contaron) me cantan algo. ¿Quieres saber que me dice?*

*Silvia: ¡Me encantaría saber qué dice tu pájaro!*

*Sergio: Mi pájaro es azul, mi pájaro dice que no quiere estar solo.*

*Silvia: Muy listo tu pájaro, porque sabe qué quiere y lo dice. ¿Dónde se siento solo tu pájaro?*

*Sergio: En casa, en la escuela.*

*Silvia: ¿Con quién quiere estar tu pájaro?*

*Sergio: Mi pájaro y yo decimos que queremos estar contigo.*

—Me toma las manos y sus ojos se ponen llorosos—.

*Silvia: Oh, ese pájaro me ha aceptado y creo que le caigo bien. Creo que tendrás que presentármelo un día de estos.*

—Sergio ríe y me abraza. La maestra lo llama desde dentro del salón y me pregunta: “¿Silvia, todo bien?”—.

*Silvia: Sergio, es momento de entrar a tu clase; ¿cómo ves si te veo mañana en el recreo?*

*Sergio: Sí, Silvia, te veré mañana.*

—Me abraza y se mete a su salón—.

El juego es una posibilidad de crear otro orden del mundo dentro del Mundo. Puede no ser visible para otros, como, por ejemplo, a los ojos de los maestros o de los

padres. Dentro de este “otro mundo”, el niño se puede refugiar creando reglas que ordenan lo que afuera no logra tener un orden o acomodo, permitiéndose para sí mismo un espacio para explorar otros caminos distintos a los que el docente o el padre le indican. Por tanto, jugar en la escuela es crear un espacio seguro al cual pueden acudir en momentos de dificultad (tensión, miedo, sinsentido); en este espacio es posible crear un orden a partir de los propios recursos con los que el niño cuenta, pues se permite explorar otras posibilidades, se permite disfrutar el proceso y no sólo el resultado final.

- **Juntos mataremos a Momo.** Enfrentar los miedos

Los niños hablan con facilidad de aquello que les da miedo. Fue común que me comentaran algunos de sus miedos expresados en sueños, que compartieran con sus amigos y maestros sus miedos a la oscuridad o a alguna criatura de la imaginación. Mientras hablaban, se generaba un ambiente de expectación entre ellos; todos querían compartir eso que les atemorizaba o alguna experiencia que los había enfrentado a sus miedos. Estas situaciones se solían presentar en el recreo, en las visitas que me hacían al cubículo o durante algunas actividades de aprendizaje dirigidas por la maestra.

Al hablar de esos temas, los niños se mostraban interesados por compartir; muchos de ellos eran capaces de poner palabras muy precisas a situaciones y sentires vividos, haciéndolos comunicables y entendibles para los otros. Era como estar narrando desde afuera, pero no sucedía lo mismo al jugar, es decir, cuando decidían jugar a aquello que les daba miedo.

*Notas del diario de campo, 4.ºB, febrero de 2021.*

*Un grupo de niños viene corriendo directo hacia mí. Me detengo a esperar a que lleguen, pero me pasan de largo, yo creía que venían conmigo. Mientras pasan corriendo, uno de ellos grita: “Vamos, por acá, ya vi a Momo\*”. Ni siquiera se percataron de que estaba justo frente a ellos y me pasaron como el río pasa una roca. Las caras de los niños expresaban una genuina preocupación, miraban para todos lados y algunos se escondían tras la espalda de los que iban al frente del grupo.*

*El grupito de niños quedó agazapado en la esquina de un pasillo, previo a los baños; me acerco a uno de los que se mostraba más temeroso y le pregunto: “¿Qué están haciendo?”.*



*El niño tenía los ojos puestos en la puerta del baño mientras me contestaba: “Estamos tratando de matar a Momo, varios han dicho que se aparece en el baño”. En ese momento, el niño que iba al frente del grupo da la indicación de atacar: “Vamos, todos juntos”. El grupito sale corriendo y emitiendo gritos y sonidos de lucha: “Uh, uh, uh”.*

*Los veo desaparecer en el pasillo del baño, ahora sólo escucho sus gritos. Ese alboroto llamó la atención de una maestra que pasaba por allí y propició una llamada de atención: “A ver, niños; se me salen de allí y no estén corriendo por los pasillos”. Uno a uno sale del baño con cara seria y caminan hacia el patio.*

*Vuelvo a preguntarle al mismo niño qué paso y éste me responde: “Nos regañaron por el desorden, pero sólo estábamos jugando a matar a Momo”. Les comentó que, al verlos tan preocupados, yo pensé que algo grave estaba pasando; ellos me dicen: “Sí, era un juego, pero Momo en verdad nos da miedo y sí queremos matarla. Varios dicen que sí se aparece en la escuela”.*

*\*(Momo es un personaje creado en internet y que se popularizó en redes sociales. La imagen fue sacada de una escultura japonesa que representa a una mujer con ojos excesivamente grandes y una expresión de miedo. Los niños suelen decir que se aparece en las escuelas).*

Las emociones expresadas durante su “cacería de Momo” eran genuinas, no les agregaban palabras a las emociones, se actuaban y se vivían en ese momento. Este grupo de niños era capaz de referir que aquello que hacían era un juego, que sus acciones de caza eran parte del mismo. Pero, también, lograban identificar que el miedo era genuino y que jugar a “matar a Momo” era una forma de vencerla en la vida real. Esta forma de compartir sus miedos a través del juego es muy diferente a la de hablar de sus miedos en las clases o en el recreo.

El jugador siempre juega con presencias (el juego es pura apariencia, se juega con lo que aparece, lo que aparece es lo que parece: pura presencia). En el juego, lo invisible se hace visible y lo del otro lado (el más allá, la muerte, fantasmas, ángeles y demonios, duendes) se integra a la dimensión del juego (Sheines, G. 1984).

#### **4.6 No exageres, sólo estamos jugando. ¿Cómo integran al otro al jugar?**

El juego expresa su constitución en los roles asumidos por los niños, en las acciones lúdicas de un personaje sintético y abreviado, en el uso lúdico de los objetos y en las relaciones auténticas entre los niños. En este apartado describo situaciones en

las que, durante el juego, se hace notoria la idea sobre el “otro”, tanto en la confluencia al jugar como en los conflictos durante los juegos.

Pareciera bastante obvio pensar que al jugar siempre están presentes los otros, ya que, en la escuela, es raro encontrarse a alguien jugando solo. A veces veía a algún niño jugando aparentemente solo; al acercarme para observar más cuidadosamente, me percataba que, aun estando solo, en su juego se representaban a otras personas o se actuaba a partir de considerar la presencia de otros jugadores, aunque no compartieran ese espacio físico en ese momento.

*Notas del diario de campo, 1.ºA, octubre de 2019.*

*Kenneth suele salir del salón a escondidas; a veces, la maestra de grupo no se percató de que el niño se salió del salón. Realmente es muy ingenioso al ejecutar sus “escapes”. Esa habilidad silenciosa de hacerse pasar desapercibido le permite estar largas horas de la jornada escolar metido en las jardineras y en algún rincón de plantas y hojarasca. Ya van cerca de tres semanas que inició el ciclo escolar y Kenneth siempre logra escapar de las actividades del aula. Me llama la atención verlo siempre solo y esto me motiva a acercarme para saber qué es lo que lo mantiene tan entretenido en la tierra de las jardineras.*

*Al acercarme, poco a poco, escucho que Kenneth mantiene una conversación en voz baja, murmura y se ríe mientras traza caminitos sobre la tierra con su dedo índice. Le pregunté qué hace, pero él no contesta y ni siquiera voltea a mirarme, continúa haciendo círculos sobre la tierra. En ese momento, la maestra se percató que Kenneth está afuera y lo regresa al salón. Minutos después salen al recreo y Kenneth camina directamente al lugar de tierra en el que estuvo gran parte de la mañana, pero ahora varios niños lo observan. Kenneth abre su lonchera y comienza a dejar salir muchos bichitos que tenía guardados allí, los pone sobre la tierra mientras todos observan los diferentes caminitos que cada bichito va tomando. Kenneth no habló con ningún niño, pero logró comunicar claramente su intención; Kenneth, aparentemente, estuvo jugando solo gran parte de la mañana, pero él se la pasó preparando el terreno de juego con sus amigos, quienes saldrían más tarde al recreo. ¿Nunca jugó solo?*

Pero ese otro, ¿está presente como un elemento más al jugar?, ¿la presencia del otro es únicamente sumatoria o aporta algo cualitativamente distinto?

Los niños identifican algo diferente en los juegos que los maestros proponen. En varias ocasiones escuché a los niños decir que los juegos de los maestros eran divertidos, pero distintos. Me adentré en tratar de reconocer qué era lo distinto que los niños notaban en el juego de los adultos; lo hice observando los juegos que los maestros proponían, la forma en que el maestro y los niños participaban, las interacciones entre todos.

- **Con los adultos no es lo mismo, ¿o sí?** Los niños juegan con los maestros, sin los maestros y a pesar de los maestros

Los maestros, con frecuencia proponían al grupo actividades que ellos consideraban juegos, como “El mundo al revés”, rondas, competencias y retos. Los niños mostraban interés por participar en estas actividades y, en muchas ocasiones, les pedían a las maestras que las implementara. Parece que maestra y niños juegan y se divierten en el salón; pero, al mirar con más detenimiento esas escenas, es posible identificar que el papel del niño y del maestro en esos juegos es distinto. Para conocer un poco más sobre esto, decidí acercarme a algunos niños para dialogar sobre esas experiencias de jugar con sus maestras y maestros.

*Notas del diario de campo, diálogo con alumnos de 3.ºB, “La maestra triste”, febrero de 2020.*

*Alumno 1: En el salón también podemos jugar, sólo que sin correr ni gritar y si ya acabaste tus trabajos.*

*Silvia: ¿Y la maestra juega con ustedes?*

*Alumno 1: Sí, bueno, a veces nos pone juegos.*

*Silvia: ¿Cómo cuáles?*

*Alumno 1: No lo sé, como carreras o retos.*

*Silvia: ¿Y se divierten? ¿Es lo mismo esos juegos y los que hacen acá entre ustedes nomás?*

*Alumno 1: No son lo mismo, los juegos de la maestra son más... no lo sé, la maestra es un poco triste.*

*Alumno 2: No, yo sí me divierto con los juegos, hasta aprendo y repaso mis dudas. La maestra no es triste, sólo está preocupada por tantas cosas.*

*Alumno1: Mmmm... (hace una expresión de duda, parece inconforme con la respuesta de su compañero).*

*Silvia: ¿Qué opinas?*

*Alumno 1: Para mí sí es diferente; los juegos de la maestra son para aprender y para que termines trabajos, no es lo mismo.*

En estos acercamientos con los niños comencé a encontrar como regularidad que los niños identifican que los juegos de los maestros tienen el propósito principal de

aprender, regularlos o recompensarlos. Parece que, cuando reconocen que hay un propósito diferente al de divertirse, entretenerse, pasar el rato y convivir, deja de ser un juego y se convierte en un “juego de maestros”. Parece que los niños reconocen cierta oposición ante el juego que permite extender los límites, modificar las reglas del orden establecido, producir placer y desafiar la realidad, y el juego que pretende constreñir su participación, afianzar la regla del aula y generar un producto meritorio de calificación.

*Notas del diario de campo, 4.ºA, 2018.*

*Estoy observando la clase de español de 4.ºA. La maestra explica algunas reglas ortográficas y les enfatiza que, muchos de ellos, aún tienen errores en su escritura que no son esperados para su grado. La Mtra. Dn. me pide apoyo para hacer alguna actividad que les ayude a mejorar su escritura y redacción, y los niños piden realizar las actividades con un juego: “Silvia, pon unos retos como los que jugamos en el patio, pero ahora con cosas de español”. Les comencé a poner el reto de ordenar 10 palabras por su cantidad de sílabas, de menor a mayor, con un límite de tiempo de un minuto. Los niños armaron sus equipos y rápidamente comenzamos los desafíos apoyados de un reloj de arena, el cual hacía más emocionante el desafío, ya que permitía ver cómo transcurría el tiempo. Realizamos tres rondas de participaciones; los niños reían y gritaban mientras jugaban. Uno de ellos miró a su maestra sentada en su escritorio y dijo: “La maestra no está jugando, vamos a meterla a un equipo”. La Mtra. Dn. lo miró de forma seria y le dijo: “Yo estoy ocupada calificando sus cuadernos, ustedes jueguen”. Los niños continuaron jugando por cerca de 30 minutos. Las próximas veces que fui de visita al salón, notaba que iniciaban los juegos y nunca más volvieron a invitar a la maestra a participar en un equipo.*

Además de identificar una intención o propósito predeterminado por la maestra, los niños también identifican que ella permanece fuera por voluntad. Ese “estar fuera” del juego se observa en los roles asumidos por las maestras; a veces se mantiene al margen de la actividad limitando su participación a indicar cuándo es hora de iniciar o terminar el juego. Otras veces, su participación está en dar las indicaciones, regular las participaciones de los niños y determinar quién gana o pierde. También, en muchas ocasiones la maestra pretende estar jugando mientras realiza otra actividad (normalmente administrativa) desde su escritorio, sus aportaciones son muy breves y con poca pertinencia a lo que sucede en el juego. Jugar con el otro, en este caso la maestra, aparece como externo o ajeno a lo que sucede entre los niños.

En esta sencilla escena, que sobra decir que es común en la escuela, se pueden apreciar diferentes intenciones al jugar en el aula. Entonces, ¿será posible pensar que jugar tiene una finalidad?

*Nota del diario de campo, entrevista con Sra. D., 3.ºA, 2018.*

*Durante una entrevista, la Sra. D., madre del alumno Sergio, dice que juega mucho con su hijo en casa. Por su parte, Sergio dice que no es así, que ella no juega en casa y que el único lugar que tiene para jugar y divertirse es la escuela.*

*La Sra. D. trata de corregir al niño diciendo orgullosamente: “Claro que jugamos mucho, jugamos con juegos de mesa todo el tiempo”.*

*La maestra le pide que cuente más sobre cómo juegan en casa y la Sra. D. comienza a decir muy segura de sí misma: “Claro, todos los días le pongo un horario para jugar, es ‘la hora del juego’. Después, le explico a Sergio para qué sirve ese juego; como, por ejemplo, hacer cuentas, aprender conceptos, cosas así. Además, le marco constantemente cómo puede aprender cosas nuevas con el juego; le digo cómo ese juego le ayudará a mejorar en matemáticas y en el control de su atención, y lo jugamos respetando las reglas”.*

*Sergio reconoce que, efectivamente, eso hacen en casa todos los días, pero que eso no es juego para él, dice: “Eso no es jugar, eso es hacer deberes”.*

Para algunas maestras y padres, el juego tiene una finalidad y está en aprender a regularse, desarrollar destrezas motrices y mentales, aprender de forma divertida. Y reconozco que, efectivamente, ese es el uso que ellos, los adultos, algunas veces le dan. Por otro lado, los niños con frecuencia me han dicho que “se juega porque se tiene ganas de jugar” o simplemente me explican jugando: “¿Quieres saber para qué juego? Ven, párate y te explico jugando”. Pareciera que **el fin de jugar es el juego mismo**, porque se trata de una actividad propia, paralela e independiente que se opone a los actos y a las decisiones de la vida ordinaria mediante características que le son propias y que hacen que sea juego.

Continué con las observaciones en la escuela acompañada de muchas interrogantes que me llevaron a mirar con mayor curiosidad los momentos en los que los niños jugaban con sus maestros. Me encontré un grupo que me aseguraba que jugar con el maestro era igual que jugar entre ellos. Estos niños de 4.ºC hacían referencia a que su Mtro. P. era muy divertido para jugar y que participaba en todo. Varios decían que se sentían en confianza con su maestro porque era chiquito de tamaño y se veía muy joven, además de que nunca les gritaba. Me dediqué a observar e interactuar con mayor detalle a este grupo.

*Notas del diario de campo, 4. °C, junio de 2019.*

*Entro al salón de 4. °C durante una actividad de español; busco rápidamente con la mirada al Mtro. P., no logro ubicarlo dentro del aula. Observo que el grupo dibuja en el pizarrón y charlan entre ellos sobre muchos temas; algunos hablan y dibujan la bandera LGBT, otros charlan en pequeños grupos sobre experiencias en su casa. Hay un tenue barullo en el salón; les preguntó: “¿Dónde está su maestro?”. Todos se ríen y señalan una banca de la penúltima fila y dicen: “¡Allí!”. Yarezi dice: “Ay, Mtra. Silvia, siempre pasa lo mismo. El profe parece alumno por su tamaño y porque se pone a hacer las mismas cosas que nosotros”.*

Los niños de este grupo aseguraban que jugar con su maestro era igual de divertido que jugar entre niños. Hacían énfasis en que no había diferencias porque el Mtro. P. no trataba de coordinar los juegos y porque se ponía a hacer las mismas actividades que los niños. El elemento distintivo de este maestro que “sí jugaba bien” con las otras maestras que sólo “jugaban juegos de maestras”, estaba en la participación horizontal, en asumir el rol que correspondía según el juego. Con ello, el Mtro. P. borraba la división tan marcada que la escuela hace sobre el rol de docente y el de alumno.

*Notas del diario de campo, Mtro. P., 2020*

*Un grupo de niños corre por el patio principal de la escuela; otro niño, desde el centro del patio, grita: “¡Stop!”, y todos repentinamente se detienen. Desde el centro, el niño calcula el espacio que hay entre él y el niño más cercano; grita: “¡Daré cinco pasos largos y tres pasos cortos!”. Hace su cálculo, da los pasos hasta alcanzar el pie de su compañero y arremete con un gran pisotón. Todos gritan y vuelven al centro del patio para la siguiente ronda marcada por el grito: “Declaro la guerra en contra de mi peor enemigo que es... ¡el profe P.!”. En ese momento me percaté de que todo el tiempo estuvo allí el profe jugando y gritando a la par de los niños, quien realmente se funde entre sus alumnos.*

Jugar en la escuela es participar en la creación de un nuevo espacio, dentro del “espacio escuela”, en el que existan reglas no impuestas o predeterminadas desde afuera, sino construidas por todos los participantes —o al menos reconocidas por todos los que juegan—. Estas reglas derivan en la identificación de roles dentro del juego y estos roles llevan acciones definidas y necesarias para que fluya el juego. Las relaciones, mientras juegan, no son atribuciones jerárquicas a la persona o a la figura que ésta representa en la escuela; son roles asumidos a partir de las necesidades del juego. Y el juego en sí mismo es un disfrute del proceso y no una meta; por tanto, la participación de todos los jugadores está sujeta a los

requerimientos que van surgiendo mientras juegan y no a los de un docente o un individuo.

El niño, al representar el rol dentro del juego, da la señal de que conoce las reglas de ese rol, lo que nos permite deducir que el rol se destaca claramente del yo. Una de las implicaciones de esto es que, en el juego que se juega, el niño es consciente de que está jugando un papel y de que él no es ese papel.

- **El cofre de los deseos.** Jugar es una forma de expresar mi deseo

La situación ficticia durante los juegos nos permite explorar muchas posibilidades de acción y nos trae al presente situaciones vividas o que anticipan que se podrían vivir. Es común observar a los niños crear muchas situaciones ficticias que pueden ir desde simular ser otra persona (imitar a un compañero o a alguna maestra) hasta crear un escenario complejo de mundos y personajes muy específicos (policías y ladrones, casería de duendes, etcétera). En estos juegos que suceden en la escuela, el papel del otro —ya sea su par, el docente o algún miembro de su familia— está presente, en reiteradas ocasiones, como expresión de un deseo o una necesidad.

La palabra *deseo* viene del latín *desidium*, que significa ociosidad o deseo. Su raíz es el verbo *desiderare*, que alude a echar de menos, echar en falta o anhelar. Si descomponemos el verbo en sus raíces etimológicas, tenemos que se compone de *sideris*, que significa astro, y del prefijo *de*. Por tanto, *desear* es la palabra con la que se nombró a la acción de mirar a los astros y contemplarlos con anhelo, mirar lo que se echa de menos. En varias situaciones de juego se puede apreciar que algunos niños comunican con palabra o acción aquello que desean, aquello que echan de menos. Algunos, al jugar, traen al aquí y ahora añoranzas de contacto, comunican a su compañero alguna necesidad o representan la necesidad de contacto de ciertas personas en un rol o personaje ficticio.

*Notas del diario de campo, Mtra. M. R., 4.ºB., 2019.*

*La maestra está tratando de construir una situación imaginaria para jugar con su grupo; dice: “Cierren los ojos e imaginen que pueden pedir un deseo”. Una niña dice: “Como un pozo de los deseos”; otros dicen: “Como un cofre de deseos”. La maestra les pide imaginar que tienen un cofre que cumple todos sus deseos, sólo necesitan escribirlo en un papelito y meterlo al cofre mágico. Los niños tratan de imaginar el cofre y elegir un deseo; la maestra saca una caja y les dice: “Éste será el cofre de los deseos”.*

*Uno a uno, los niños comienzan a escribir sus deseos en los papelitos; un niño dice: “¿Se pueden pedir varios deseos?”, a lo cual la maestra le contesta: “Puedes pedir los que gustes”. En menos de 20 minutos, el cofre se desbordó de deseos. Los niños comenzaron a platicar entre ellos lo que habían deseado y era común escucharlos decir: “Yo puse que quería pasar más tiempo con mi mamá para poder jugar”, “yo puse que quisiera un viaje de vacaciones con mis papás y mis primos”. Sorprendentemente, todos sus deseos hablaban del contacto con el otro (sus padres, primos o amigos).*

La creación de situaciones imaginarias convoca con mucha seriedad a que los niños hablen de sus deseos. La maestra de este grupo me comentó, días después, que era la primera vez que sus alumnos hablaban de esos temas y, especialmente, de sus deseos centrados en la convivencia familiar. Reconoció que la forma en la que lo expresaron fue muy clara y que se tomaron la actividad con mucha responsabilidad, ya que en la caja de los deseos ella había encontrado deseos como: “Deseo que mis padres ya no discutan”, “deseo que mi mamá ya no llore en las noches”, “deseo que mi hermano deje de pelearme”. Enfatizó que ella esperaba encontrar deseos materiales (juguetes, dinero, etcétera), pero que se sorprendió al encontrar en cada deseo la presencia de una persona (familiar directo o amigos). Decidimos retomar la actividad con los padres y realizamos el mismo ejercicio.

*Notas del diario de campo, “Padres”, 4.ºB., 2019.*

*Los padres han escrito varios deseos para la actividad del cofre de los deseos y los comparten entre ellos. La mayoría de los deseos expresados están enfocados hacia sus hijos: “Deseo tener más paciencia para jugar con mis hijos”, “deseo tener tiempo para estar más en casa”, etcétera. Después, la maestra les compartió algunos de los hallazgos con el cofre de los niños; de forma anónima, leyó algunos de sus deseos: “Deseo que mis padres tengan más tiempo para jugar conmigo”, “deseo que mis padres no peleen tanto”, etcétera. Esto pareció impactar a muchos padres, quienes no dudaron en compartir su sentir con llanto. Entre todos dialogaron sobre la importancia que hay en convivir más cercanamente con sus hijos y, especialmente, reiteraron que ese tiempo de convivencia no sólo tenía que ser con cosas de cuidado (comer, bañarse, hacer tarea), sino con juegos. Reflexionaron sobre el juego como la mejor forma de acercarse a sus hijos aun cuando no tuvieran mucho*



*tiempo. Finalmente, concluyeron con la siguiente reflexión: “El tiempo jugando con tu hijo es tiempo de calidad”.*

Con el tiempo, los niños comentaron a la maestra que ese cofre de los deseos sí fue real, ya que muchos de sus padres se comenzaron a esforzar por hacer realidad los deseos que ellos habían puesto. Sentían que algo mágico había pasado al momento de escribir aquello que anhelaban y compartirlo con sus amigos. Ellos sabían que era una situación imaginaria, sabían que sólo era un juego, pero al hablar de ellos se fueron haciendo poco a poco realidad. Al parecer, jugar permitió poner de manifiesto aquello que se echa de menos y, como jugar es interacción y contacto con otros, permitió, en sí mismo, hablar de los anhelos de contacto con el otro. En la situación imaginaria y el rol asumido por los que juegan está representada la unión indisoluble entre la motivación y el aspecto operativo de las acciones que derivan del rol (la actividad de juego).

*Notas del diario de campo, 4. °C, 2019.*

*—Estoy charlando con todo el grupo de 4. °C—.*

*Silvia: ¿Cómo sabemos los maestros cuando algo es un juego y cuando algo deja de ser un juego?*

*Niño: Cuando no es un juego, es como muy serio y cuando es un juego, la gente se está riendo.*

*Iker R.: Yo reconozco cuando es un juego cuando llegan y me dicen: “Hola, Iker; vamos a jugar... eres, eres” (hace una voz infantil y aguda), y reconozco cuando ya se enojan y comienzan con: “No, es que tú eres...” (hace una voz gruesa y con entonación de enojo), y luego yo les digo: “Hijas de su piiiin...”, y luego ya todos se empiezan a agarrar (hace ademanes de golpes y pelea).*

*—El grupo se ríe a coro—.*

*Silvia: Esa fue una muy buena representación.*

*Iker: Cuando no es un juego es cuando ves que una persona está llorando o le va a decir al maestro porque ya se siente mal o le duele algo o ya se agarraron a golpes, como dijo Iker Reyes.*

*Silvia: Y, entonces, ¿qué es el juego?*

*Erick: Maestra, yo estaba el otro día allá en donde están los demás cuartos, allá donde se ponen a jugar americano.*

*Lian: Sí, estábamos jugando y un niño que se llama Dominic nos agarró la pelota.*

*Erick: Nos quitó con lo que estábamos jugando y pues la verdad es que nos estábamos divirtiendo mucho, pero... ¡pfff!*

*Silvia: ¿Y allí ya no fue un juego?*

*Erick: No.*

*Silvia: ¿Dominic no estaba jugando?*

*Erick: No.*

*Silvia: ¿Ustedes qué hicieron?*

*Erick: Le dijimos a la maestra.*

*Silvia: Esos son ejemplos de cómo se acaba un juego; pero, ¿cómo sé para ustedes qué es un juego?*

*Estefy: Es respetar, no pelar.*

*Natasha: Es para divertirse.*

*Yurem: Jugar con un juguete.*

*Mitzi: Para divertirse.*

*Iker Reyes: Para mí es como cuando invitas a alguien a jugar y va porque quiere jugar, no lo obligas.*

Jugar representando roles es reproducir las relaciones y la actividad de los adultos o de las personas en su entorno, extender sus límites y alcances. Podemos ver, en esas representaciones de personajes o de roles, cómo el niño se imagina a los adultos, el sentido de su actividad y sus relaciones con otras personas, incluidos los niños. Los niños, en el juego protagonizado, entran en relaciones reales con los otros que juegan, con sus compañeros de juego; es en esas relaciones reales donde manifiesta las cualidades y algunas emociones propias de él.

#### **4.5 ¿Nos echamos la revancha? ¿Cómo se piensan a partir de jugar en la escuela?**

En los diferentes espacios de la escuela se puede observar a los niños jugar; ya sea el patio, el aula o en un estrecho pasillo, los niños encuentran siempre la oportunidad de estar jugando. A través del juego, el mundo de las relaciones sociales se introduce en sus vidas y parece elevarse a un nivel significativamente más alto.

Retomaré en este apartado algunas situaciones en las que los niños y algunos maestros hacen un ajuste o modificación en su actuar a partir de lo que sus compañeros de juego dicen o hacen. Estos ajustes o modificaciones en su forma de actuar y hablar hacen referencia a que saben que el otro los piensa y crea una imagen de ellos. Jugar puede ofrecer un espacio para la autorreferencialidad; es decir, el niño que juega comienza a describirse y definirse a partir de las interacciones que construye con sus pares y maestros durante el juego. Alguna vez, una niña me expresó durante el recreo: “Yo soy ruda, yo sí juego con los niños a todos los juegos de niños, por eso soy una niña ruda”.

Pero, más allá de las posibilidades de comenzar a atribuirse a sí mismos adjetivos que describen una forma de hacer en el mundo, también, al jugar, podemos apreciar que se dibujan diferentes formas en las que los niños comienzan a pensarse a sí mismos vinculados con los otros, pero diferenciados a la vez. Al jugar se ponen en el escenario de juego las propias experiencias de cada niño. Éstas son un microcosmos de la experiencia vivida que no se pueden reducir a la experiencia en curso (González Rey, 2013).

Estos procesos de producción de sentido son la forma en la que los individuos y colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad a la vez que son constituidos como tales. Involucran un conjunto de normas, valores, creencias, lenguaje y formas de aprender el mundo (cognitivas, emocionales y volitivas), desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia y sus sentidos de vida (Torres, 2006). La subjetividad es construida por la experiencia que constituye y acompaña al sujeto toda la vida, en su producto que le permite hablar desde la experiencia de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro (Deleuze y Guattari, 1995).

Por tanto, en las diversas interacciones que observé en la escuela aparecen con mucha claridad los roles al jugar, mismos que contienen reglas de comportamiento y de relaciones sociales. Como al jugar lo importante es representar bien el papel, el niño ajusta su actuar de acuerdo con las reglas. Esto puede verse en momentos en los que limitan su participación en algunos juegos por pensar que “no va con ellos” o que no serán buenos o hábiles en esa acción, en los cuales se exigen el cumplimiento de un rol y ajustan su actuar al papel que representan, situaciones en las que el juego une y hace alianzas en el grupo, en las que el juego los hace sentirse capaces.

*Notas del diario de campo, “El regalo robado”, noviembre de 2019.*

*El maestro titular, el Mtro. A., me consulta sobre la posibilidad de desarrollar una actividad que promoviera la convivencia entre sus alumnos; decidimos realizar un juego llamado “El regalo robado”. Este juego consistía en que cada niño tendría derecho a un regalo, en este caso, un dulce que previamente ellos eligieron. Realizaríamos tres rondas en las cuales tiraríamos un gran dado tratando de adivinar el número en el que caería. Si adivinaban el número, podrían tomar el regalo de cualquier compañero.*

*Al plantearles el juego, el grupo reaccionó con entusiasmo y comenzaron a jugar. Adrián fue el primero en perder su dulce en manos de Sebastián. La reacción de Adrián fue de molestia contenida, pero dijo: "Yo sé que es un juego, así que no me enojaré". La siguiente en tirar fue una amiga de Adrián: Fernanda. Ella logró adivinar el número del dado y fue directo por el dulce que recientemente Sebastián había robado. Al tenerlo en sus manos, Fernanda lo levantó y lo mostró a su amigo Adrián, con una gran sonrisa en su cara cruzó el salón y se lo entregó a su amigo mientras decía: "Nadie dijo que no se podría recuperar y regresar el dulce". El juego se concluyó con las tres rondas y ningún niño se quedó sin dulce, ya que ellos se encargaron de robarlos y regresarlos a sus dueños originales. Al final, el maestro y yo les preguntamos qué les había parecido el juego. Ellos, en su mayoría, expresaron que fue divertido, pero que les gusto más poder hacer justicia entre sus compañeros y saber que nadie se quedaría con las manos vacías.*

Al asumir un papel, el niño es a la vez él y otro. Quizá es difícil para el niño observar su propio comportamiento, pero en el juego hay una división entre el "yo real" y el "yo imaginario", y un conjunto de acciones de un rol se hace visible para el niño. Parece que el juego jugado corresponde al grupo de actividades del sistema social en el que la guía es la asimilación de objetivos, razones y normas de relación entre personas. Lo que está al frente de esta actividad es la construcción de las relaciones sociales entre las personas a través de la interpretación de los roles.

Por su parte, la escuela puede ser vivida por muchos alumnos como una instancia reguladora y homogeneizadora. Existen prácticas comunes dentro de la escuela que tienen la intención de eliminar las diferencias entre los alumnos. Los docentes encargados de hacer valer estas normas y mantener estas prácticas saben que la escuela, constantemente, pretende eliminar las barreras de participación para ofrecer una educación con equidad. Por tanto, muchos docentes se empeñan en mantener en el discurso todas aquellas expresiones que no enfatizan la diferencia y que demarquen claramente las "reglas de conducta". En algunos aspectos de la cotidianidad escolar parece que hablar de lo que nos hace diferentes genera temor en los maestros... ¿A qué se le teme?

*Notas del diario de campo, 6.ºB, octubre de 2021.*

*La Mtra. In. me pidió entrar a su grupo para charlar con los niños, ya que ha identificado que participan muy poco en sus clases y que no hacen las actividades al ritmo que ella espera. Solicita que realice una actividad que permita "activar" a los niños y que le permita a ella conocer los estados emocionales de los niños. Yo le sugiero a la maestra que, para esos fines, es necesario que se acerque paulatinamente a construir un diálogo para conocer sus intereses y retomarlo en clase. La maestra se niega a escuchar esta sugerencia y exige una intervención con una actividad muy específica que "active" a los niños.*

*Al día siguiente, ingreso al salón con unas hojas que tienen un dibujo de un gran árbol y muchos niños jugando en él; vamos a dialogar y a crear historias con la imagen. Procedo a repartirlas entre los 11 niños del grupo. Una niña me pregunta: “¿Hoy nos toca jugar contigo?”. Observo que los niños han asociado mi presencia con situaciones de juego y le confirmo a la niña su impresión con un “juguemos”.*

*Me dirijo a todo el grupo: “Observa la imagen y dime qué parte es la que más te llama la atención”. Nadie quiere hablar, sólo me miran sin decir nada. Insisto con la pregunta y observo que me miran, luego bajan la cabeza y siguen observando la lámina. Alison me hace señas con sus ojos, me mira a mí y, luego, mira a su maestra en el escritorio y mueve la cabeza señalando a la maestra. Me acerco a su lugar y Alison, con voz baja, me dice: “No quiero platicar porque la maestra me cambia de lugar por platicona, ya van tres veces en la semana que me cambia de lugar por estar charlando”.*

Quizá sea fácil hablar de las diferencias dentro de alguna actividad de aprendizaje y, también, de las diferencias que los maestros identifican en las formas de aprender e interactuar de cada niño. Al abordar algunos aspectos más específicos de cada niño —aquello que hace de aquel niño o niña peculiar— noté resistencia en muchos maestros. Algunos maestros me han comentado que no saben cómo abordar “ciertos temas” en el grupo; especialmente, hacen referencia a los temas de desigualdad económica, social, situaciones emocionales, estructuras familiares, migrantes, orígenes étnicos, color de piel y discapacidades. Estos temas abren un sinfín de vivencias que con facilidad desbordan al docente, quien siente la responsabilidad de dar escucha y respuesta a todo lo que los niños comparten, a la vez que siente la responsabilidad de promover un trato igualitario en su aula.

Por parte de los niños se aprecia que reconocen la diferencia entre ellos, pero saben que no puede ser expresada en cualquier momento. En el aula deben comportarse de tal manera que no se noten las diferencias, pero al momento de jugar es distinto. Al jugar, los niños no tienen dudas en mostrar diferentes maneras de actuar, de resolver o de expresarse; la regla del juego les invita a probar diferentes caminos para llegar al fin compartido. Algo sucede al jugar que la diversidad de los jugadores emerge, son un grupo jugando a lo mismo (zorro astuto, atrapadas, etcétera), pero, a la vez, son muchos niños reunidos con sus peculiaridades.

- **No correr, no gritar, no empujar, no jugar en el salón.** Las reglas en el aula y las reglas al jugar

¿Qué es el aula? Para algunas maestras parece ser muy claro: es ese espacio delimitado por cuatro muros que contienen a sus 35 alumnos; es un terreno sobre el cual movilizan estrategias y recursos para el aprendizaje; es un lugar en el que “no se viene a jugar, sino a aprender”. Esto lo recuperé de las diversas experiencias en las que las maestras hacen mención del aula, por ejemplo:

*Notas del diario de campo, Mtra. Inés, 3.ºB, enero de 2020.*

*Me encuentro observando a los niños de 3.ºB durante una clase de la Mtra. In. La maestra explica los movimientos de rotación y traslación de la Tierra y sus diferentes líneas imaginarias. Ella está parada al frente y muestra un libro con un dibujo de la Tierra. Los niños escuchan atentamente y toman notas. De vez en vez, Donovan se distrae con su compañero y platica, se levanta y discute con otro de sus compañeros. La maestra llama la atención de Donovan y éste intenta darle una explicación de su comportamiento. La maestra lo interrumpe y lo manda a sentarse a su lugar. Continúa la clase, pero Donovan está molesto, espera que la maestra no lo vea y se vuelve a parar para resolver el conflicto con su compañero: “Dame mi lápiz que te presté”. La maestra lo regaña nuevamente y dice para Donovan y para todo el grupo: “Ustedes nada toman en serio, para ustedes todo es puro juego. Al salón vienen a aprender, no a estar peleando”. Donovan comienza a hablar con voz alta y dice: “Es serio, él se quedó con mi lápiz y yo no puedo anotar sin mi lápiz”. La maestra se desespera y dice con enfado: “Todo esto por un lápiz; les digo que nada toman en serio ustedes”. La maestra le da un lápiz de repuesto y Donovan dice: “Está bien, pero éste no es el lápiz que presté; él me tiene que devolver el mío”.*

Hay diversas formas de vivir lo que sucede en el aula. Lo primero que saltó a mi vista de la situación anteriormente descrita, fue la expresión de la maestra: “Ustedes nada toman en serio, para ustedes todo es puro juego. Al salón vienen a aprender, no a estar peleando”. En esta expresión queda claro que el juego no es bienvenido en el aula o, al menos, en ese momento dentro del aula. Ésta es una regla que pocas veces se explicita verbalmente y casi nunca se encuentra escrita en el reglamento de aula, pero todos los niños la conocen: “El salón no es para jugar”. Estas reglas implícitas influyen en las formas de relacionarse entre las diferentes personas que la habitan.

A pesar de que día a día en el aula se esté enfatizando, de una u otra manera, que éste no es un espacio para jugar, los niños encuentran siempre más de una oportunidad de convocar al juego. Sucede cuando la maestra anota en el pizarrón, cuando califica libretas, cuando sale al baño, etcétera; es decir, cuando la maestra

no mira. El juego en el aula aparece al margen de la mirada de la maestra, pues los niños ya han aprendido que el maestro, sea cual sea, suele suprimir el juego en el aula.

Por otro lado, la expresión de la maestra: “Todo esto por un lápiz, les digo que nada toman en serio ustedes”, enmarca la idea de “serio” en oposición a “jugar”. Enuncia una de las principales dicotomías vividas en la escuela: estudiar vs. jugar. Esta es una dicotomía que parece ser vivida por los adultos, en este caso, por la maestra de grupo. Dentro de la escuela, los niños suelen tomar muy “en serio” lo que en el juego sucede o lo que al margen de la actividad de aprendizaje sucede. Para Donovan es muy importante recuperar el lápiz; para él, pararse de su lugar no es estar “jugando”, sino que es un intento de resolver un problema: “No tengo mi lápiz, no puedo tomar notas”. Para este niño y para muchos otros, el aula es un espacio en el que constantemente tienen que resolver a través de hablar e interactuar con otros. En este hablar e interactuar para resolver, muchas veces se manifiesta el juego.

*Notas del diario de campo, Mtra. Paty, 1.ºB, agosto de 2018.*

*La Mtra. Paty está en su escritorio calificando libretas. A un costado de ella hay una larga fila de diez niños con sus libretas en mano. Los otros quince niños están en sus mesas tomando el apunte del pizarrón. La Mtra. Paty no logra ver lo que sucede en la fila, especialmente con los niños que están al final.*

*Los niños cercanos a su escritorio están atentos a su turno; sus pies están tranquilos y muy bien colocados en el cuadrado de la loseta del piso, lo cual contrasta con lo que sucede en los lugares del final. Los tres niños que están al final se están aventando unos a otros; usan sus cuadernos para pegarse, simulan una batalla y usan los cuadernos de escudos.*

*Yo me acerco a ese grupo de niños y les pido que no se golpeen, que mejor esperen con calma su turno. Ellos me miran y aclaran: “No estamos peleando, estamos jugando y decidiendo quién se queda con el lugar. Es que llegamos al mismo tiempo a la fila”.*

*Los miro mientras juegan y les pregunto: “¿A qué solución llegaron?”. Uno de ellos dice: “Será mi lugar, él se va a la cola”.*

En juegos como éste, los niños deciden y resuelven al margen de la maestra y suelen hacerlo jugando. Jugar luchas de cuadernos (para decidir quién se queda con el lugar) es tan serio para ellos como para la maestra calificar 35 cuadernos de actividades. La regla del aula suele vivirse como una restricción que el maestro pone

o impone. Pero las reglas al jugar suelen vivirse como un acuerdo, es una regla compartida y nadie la refuta, pues el niño que perdió en “la lucha de cuadernos” no reclamó el lugar, asumió y tomó su lugar al final de la fila.

Sobre la regla en el aula recupero la siguiente experiencia:

*Notas del diario de campo, 1.ºA, 20 de mayo de 2019.*

*—La Mtra. D. está hablando con su grupo sobre las reglas dentro del salón de clase—.*

*Mtra. D.: Las reglas son acuerdos que debemos tener ustedes y yo dentro del salón de clase.*

*—Los niños continúan escuchando a la maestra en su exposición sin decir nada—.*

*Mtra. D.: ¿Qué reglas tenemos dentro del salón?*

*—Nadie contesta y los niños se miran unos a los otros. Ante el silencio del grupo, la maestra comienza a preguntar sobre las reglas de sus casas—.*

*Mtra. D.: ¿Qué cosas no están permitidas hacer en tu casa?*

*—Ante esta pregunta, los niños enuncian cosas como: “No dejar los juguetes regados”, “no brincar en la cama”, entre otras—.*

*Mtra. D.: Ésas son reglas para su casa y que, de igual manera, en el salón debe de haber reglas. ¿Cuáles serían nuestras reglas del salón?*

*—Manuel sólo escucha mientras se entretiene acomodando su estuchera de lápices y colores. Los niños comienzan a hablar a la vez y comentan algunas reglas entre todos. La palabra que más repiten es “no”. La maestra comienza a organizar las participaciones dando la palabra a niño por niño—.*

*Niña 1: No correr.*

*Niña 2: No gritar.*

*Niña 3: No interrumpir.*

*—La maestra toma nota de lo que los niños le dicen y puntualiza una regla más—.*

*Mtra. D.: No jugar cuando la maestra no está. Recuérdenla, ésa es muy importante.*

*—Manuel está atento, pero sin participar para el grupo; murmura cosas en voz muy baja y sólo los de su mesa lo escuchan. Me acerco a Manuel para saber qué está murmurando y escucho que dice: “Yo no tengo reglas en casa”. La maestra se dirige a anotar las reglas en el pizarrón y el compañero Manuel la interrumpe—.*

*Manuel: Las mamás pegan con la chancla cuando no hacemos caso.*

*Mtra. D.: ¿Ésa es una regla?*

*Manuel: Mmm... ¿sí?*

*Mtra. D.: Chicos, ¿qué opinan de lo que dijo su compañero?*

*Niña 1: Nos lo merecemos porque nos portamos mal.*

*Manuel: Sí, nos lo merecemos porque, si no, se puede quedar ronca; si no usan la chancla, pues nomás nos gritan y se les cansa la voz.*



—Continúa la charla y la maestra le pregunta a todo el grupo—.

*Mtra. D.: Entonces, chicos, ¿para qué son las reglas?*

—Varias niñas se apresuran a contestar y dicen a la par: “Para vivir bien, para protegernos, para cuidarnos”. Al centro del salón está Darío escuchando lo que las compañeras dicen; hasta el momento no ha participado y escucha a los demás con una mirada que interpreto como de poco interés al tema—.

*Mtra. D.: Imagínense, ¿qué pasaría si no hubiera reglas?*

—Ante esta pregunta, Darío se apresura a contestar fuertemente y para todo el grupo—.

*Darío: Podríamos hacer lo que queramos.*

—La expresión de Darío es de entusiasmo, como si acabara de tener un gran descubrimiento que nadie más estaba viendo en su salón—.

Las reglas construidas en los momentos del juego no representan imposición, ya que son claramente comprendidas por todos como necesarias para que la diversión transcurra. Por eso, es muy común encontrar que son los mismos jugadores los que detectan y marcan “la trampa” o la ruptura de la regla con sus consecuencias. Lo que en el aula sucede es distinto. La regla suele ser expresada como una restricción, muchas reglas son escritas con el “no” antes de la acción, por ejemplo: “no correr” o “no tirar basura”. Los niños reconocen la acción a la que hace referencia la regla, pero no trasciende en su sentido o pertinencia para el grupo. Los niños se reflejan en esas reglas como si se hicieran para cierto “tipo de niños”. Quizá por eso, Darío respondió que “seríamos libres” si no existieran las reglas, al menos las reglas del aula que la maestra estaba dictando.

*Notas del diario de campo, febrero de 2019.*

—Estoy charlando con un grupo de niños del grupo 4. °C—.

*Silvia: ¿Para qué son las reglas del aula?*

*Esteffy: Son para ordenar las participaciones y sentirnos bien en el salón, sin desorden y sin gritos y cosas así.*

*Silvia: ¿Son diferentes las reglas del salón y las reglas de los juegos?*

*Iker R.: Sí, las reglas del salón las ponen los maestros para nuestro bien y las reglas de los juegos las ponemos los niños.*

*Silvia: Y si ahora ustedes construyen las reglas de su aula, así como construyen las reglas de los juegos, ¿qué pasaría?*

*Esteffy: Quizá le haríamos más caso a las reglas del salón.*

Las reglas del aula son una forma de pensar en el otro, son enunciaciones que contienen en sí mismas el bien común. Por tanto, la regla refleja a los niños, surge de sus necesidades y cobra sentido cuando opera con las voluntades de ellos. Todas estas cualidades, que hacen de la regla un elemento orientador en la actividad del niño, confluyen con facilidad al momento de jugar.

- **¿Quién es más *pro*?** Competencia como forma de pensarme en relación con el otro.

¿Es la competencia un motor para el juego?, ¿qué es lo que se confronta en la competencia, aptitudes, capacidades, identidades o miedos?, ¿la competencia se queda sólo en el terreno de juego o se lleva a otros lados? Estas preguntas acompañaron los momentos de observación en la escuela mientras transcurrían las actividades en el patio. Las actividades en las que las expresiones comparativas del tipo: “Vamos a ver quién puede más” o “uy, les ganaron los del otro equipo” eran muy comunes y comencé a interesarme por saber qué sucedía en esos momentos de interacción.

Algunas acciones que son promovidas por los docentes conllevan la competencia como impulso para participar y mantener interesados a los niños. Es común que ciertas actividades en las clases de educación física estén organizadas por equipos y estos equipos, tarde o temprano, terminan confrontándose para medir sus destrezas o dominios. En las aulas, también se observa que maestros y alumnos se van monitoreando unos a otros para llevar el conteo de logros. Estos logros representan quién lleva la delantera y quién gana.

*Notas del diario de campo, Mtra. M. C., 6.º, 2020.*

*La maestra me pidió apoyo para entrar al grupo a hacer una actividad que los motivara a participar más en clase. La maestra me dice que se siente desconcertada porque su grupo es muy callado, siempre está en silencio y no hace nada de relajo. Al día siguiente entro al salón y saludo con un entusiasta: “¡Buenos días!” y los niños responden de forma mecánica con un parco: “Buenos días, Miss”. La maestra me mira, abre grande los ojos y dice: “¿Ves?, así son siempre”. Me siento en las bancas con ellos y comienzo a platicar sobre cosas generales como qué les gustaba hacer en su tiempo libre, pero sus respuestas son cortas y sin iniciativa. La maestra comienza a tratar de charlar con*

*ellos sobre sus intereses y sobre el tema de “seguridad y confianza”, motivándolos a reflexionar sobre los motivos por los cuales hablaban poco.*

*Mientras la maestra habla con los niños procedo a dibujar en el pizarrón dos campos de juego. Dibujo una carita feliz color verde, que representa al equipo de los niños, y una carita color rojo, que representa al equipo de las maestras. Los niños miran atentamente sin preguntar. Les explico en qué consistirá el juego: “Ahora que tengo su atención, los invito a un juego en el que tendrán que vencer a sus maestras en pequeños acertijos para pensar rápido. Ustedes son varios niños, así que son más cabezas con más ideas; nosotras somos dos cabezas, pero con mucha creatividad”.*

*Los niños, rápidamente, aceptaron jugar; cada vez que un equipo acertaba en la respuesta, se marcaba en el pizarrón un punto de tal manera que se podía ver claramente el avance de cada equipo. Esta pequeña variación en la dinámica de la actividad motivó a que todos participaran con mucho entusiasmo; no sólo daban las respuestas correctas, sino que lo hacían a partir del diálogo entre ellos. Comenzaron a usar estrategias a partir de las cualidades de cada compañero, por ejemplo: Pamela era muy veloz para hablar, así que siempre iniciaban con los aportes de ella; pero Iker era muy bueno en argumentar, así que él era el encargado de desarrollar las ideas con mayor detalle. Al final, ambos equipos empatamos; los niños pidieron la revancha para la próxima semana. Salí del grupo y, aún en el pasillo, escuchaba las risas y comentarios de los niños sobre la competencia.*

En el patio y fuera de la vista de los profesores también se presentan interacciones que están mediadas por la competencia. Esta palabra, *competencia*, está compuesta por el prefijo *con*, que hace referencia a *junto* o *entero*; el verbo *petere*, que es *dirigirse a*, *buscar*; el sufijo *nt*, que indica agente y el sufijo *ia*, que indica cualidad. Por tanto, competir es buscar o pretender algo al mismo tiempo que otros.

Los juegos que invitan a que varios jugadores busquen un fin al mismo tiempo proveen una ventana por la cual ellos logran mirar sus cualidades, destrezas y alcances; se permiten ponerlas a prueba ante situaciones muy específicas que el juego mismo ofrece y lo hacen ante los ojos de los demás, los otros jugadores. Durante estos juegos es común escuchar a los niños referirse a sí mismos o a los otros con expresiones como: “no sabía que yo era capaz de hacerlo”, “seguramente Dylan ganará, él es muy bueno en fútbol”, “estuve cerca de ganar, quizá en la próxima me esfuerce más”.

Cuando se presentan actividades lúdicas que derivan en competencia, o que son planteadas desde el principio como competencia, es más frecuente que los niños se comporten expresando las ideas que tienen de sí mismos y de los otros, o que hagan referencia de cómo creen que los ven los otros.

*Un grupo de niños de 6.º me visita en mi cubículo después de haber jugado juntos fútbol y haberle mostrado mis habilidades con el balón. El grupo de niños se acerca y uno de ellos me dice: “Tenemos que echarnos la revancha, no sabíamos que usted sí sabía jugar y, pues, le dimos chance”. Otro niño comentó: “No fue justo que no nos avisara que sí sabía jugar y por eso no dimos todo nuestro esfuerzo, pensamos que sería fácil vencerla”. Les pregunto: “¿Qué harían diferente en el próximo partido que tengamos?”. Después de pensarlo un poco, comentan: “Para empezar, armaríamos los equipos más nivelados, con la misma cantidad de buenos y malos”. Otro niño complementa: “Y nosotros nos cuidaríamos más de usted”.*

Al jugar se establecen vínculos y relaciones con los otros que continuamente se están moviendo a partir de los acontecimientos y las experiencias compartidas. Esta movilidad no es únicamente en el entorno, también se realizan ajustes en sus percepciones sobre relaciones y personas. En la experiencia que comparto sobre el partido de fútbol en el que participé, fue claro que en los niños se confrontó la idea de “los maestros no juegan” y lo más impactante para ellos fue saber que soy maestra, soy mujer y sé jugar muy bien fútbol. Esta experiencia generó un ajuste en la forma en la que me miraban, pero también en sí mismos, pues algunos se cuestionaron “si eran tan buenos como lo suponían”.

La competencia no es la única forma en la que al jugar se aprecian la construcción de subjetividades a partir de las relaciones con los otros; pero en los juegos de competencia se logran apreciar de forma más evidente estos ajustes y confrontaciones de sí mismos respecto a los otros. Jugar es una expresión de subjetividades y, a la vez, es un espacio de construcción de las mismas.

#### **4.6 Un dos tres por mí y por todos mis amigos. Vínculo con los otros**

En estas reflexiones, en las que miramos al juego como un conjunto de actos de regulación y de creación de sentidos, aún se expresa un dejo de ambigüedad que permea el espacio social y el marco de la propia subjetividad, ya que la actividad lúdica es irreductible al ámbito particular del desarrollo de las capacidades cognitivas (Molins, 2012). Lo que está en juego en el juego es una multiplicidad de

los modos de ejercicio, de las formas de heterogeneidad de la eficacia particular y características de la regulación en el juego (Mier, 1999).

No existe una sola mirada unificadora, encontramos desde quienes lo ven como una actividad exclusiva de los niños con los objetos, y hasta los que lo observan en las representaciones trágicas de las obras de teatro (Elkonin, 1980). Esta diversidad y esta negación a la unificación de expresiones lúdicas nos invitan a generar un confluir de miradas que nos pueden llevar a varias disciplinas y al sentido común (Mar, 2009). En las diversas descripciones y definiciones, y en las variadas formas de expresión, encontramos un amplio espectro de fenómenos entre los cuales pareciera no existir una regularidad. Sin embargo, la constante no está en las características estructurales o funcionales del juego, sino en el referente constante en todas ellas, es decir, en la actividad humana.

Jugando nos relacionamos con el ser, con la vida y la muerte, el más allá y el más acá, lo visible y lo invisible, la gracia y la desgracia (los designios de los dioses oscuros). Restauramos los lazos entre uno y el universo, entre uno y los otros (Sheines, G. 1984).

Volviendo al tema del juego en la escuela, recupero algunos relatos sobre cómo se viven las relaciones al jugar en los diferentes espacios y situaciones escolares. Para ello retomo la etimología de la palabra, vínculo. Viene del del latín *vinculum* (cadena o atadura), formada de *vincire* (atar) y el sufijo instrumental-*ulum*. Por tanto, un vínculo es aquello que nos ata o nos une. Al observar los juegos de los niños en las aulas y los patios de la escuela y al ser participe de muchos momentos lúdicos con ellos me parecieron cada vez más visibles o notorios esos lazos que se tendían al jugar y que hablaban de relaciones entre ellos. Casi siempre después de un momento de juego parecía tejerse una complicidad entre los jugadores que aun cuando las actividades escolares transcurrían en la formalidad del aula se suscitaban comentarios y expresiones que aludían a que algo en las relaciones era diferente. Citando las palabras de los niños “jugamos juntos, ahora ya es diferente” “Ya somos amigos porque jugamos juntos” “Ya jugamos, ya eres una de las nuestras”. Reconocer que compartimos una experiencia de juego hace que las

relaciones entre los individuos tomen una característica distinta, esta distinción está en saberse parte de algo, saberse parte del grupo, de la comunidad o del club.

Con el transcurrir de los meses en la escuela me fui acercando más con los grupos de cuarto. Este grado estaba conformado por tres grupos, cada uno tenía su ambiente y sus características de relacionarse entre las maestras y los niños. En 4.ºA, la figura de la Mtra. M. F. era muy presente y muy bien recibida por los niños, recurrían a ella en momentos de apremio y ella daba escucha y soluciones. En 4.ºB, la Mtra. M.R. se hacía presente con cantos y música que marcaban el ritmo de desempeño en las actividades escolares. Su presencia era como un marcapasos, indicaba las actividades y su ritmo; a los niños les daba seguridad estar con la maestra en el aula y en el patio.

El grupo de 4.ºC era distinto; para empezar, era difícil ver al maestro desde afuera del salón, no se diferenciaba del grupo, se perdía entre las 30 cabecitas —quizá por la talla pequeña del maestro o por su siempre disposición a estar cercano a las mesas de trabajo—. Los niños se dirigían al maestro con más frecuencia para compartir una experiencia y no solo con dudas o inquietudes. El maestro no marcaba los ritmos rígidamente, sino que acompañaba las actividades con charla y preguntándoles a ellos sobre sus experiencias. Estas características entre los grupos del mismo grado me comenzaron a llamar la atención, así que fui siguiendo lo que sucedía en el grupo de 4.ºC, ya que es algo que salía de lo que comúnmente veía en las aulas. En interacción con estos niños fui comenzando a apreciar relaciones de colaboración que no sólo se expresaban en las actividades académicas mediadas por los docentes, sino que eran presentes en sus juegos.

Me fui dando cuenta que el grupo de 4.ºC hacía muchas expresiones referentes a “nosotros”. No se referían a *Mí* y los *Otros*, decían *Nosotros* como en una idea de grupo. En una ocasión en que el Mtro. P. les dio una hora libre para jugar, rápidamente delimitaron el campo de juego, se distribuyeron por el espacio y cada uno asumía su rol sin necesidad de explicitarlo. Al principio parecía que nos dejaron fuera del juego al Mtro. P. y a mí pues estábamos parados observando todo lo que sucedía en el aula, pero al ver más de cerca nos percatamos que no estábamos

fuera. Creo que ellos asumían que no tenían que integrarnos, pues ya éramos parte del juego; no tenían que decirnos qué hacer y simplemente comenzamos a asumir un papel en el juego. Esta vivencia me hizo pensar que quizá en una comunidad de juego no es necesario explicitar tanto los roles o funciones, se hace y ya.

*Notas del diario de campo, 4. °C, febrero de 2020.*

*Iker R.: Profe, voy a salir del salón; ahorita vuelvo.*

*Mtro. P.: Sí, Iker. ¿A dónde vas?*

*Iker R.: Voy con la maestra Martha a decirle que Rebeca me tiró mi recipiente de comida.*

*Mtro. P.: ¿Cómo? Espera, eso lo arreglo yo.*

*Iker R.: No me tardo, nomás le digo a la maestra y vuelvo. Tienen que regañar a Rebeca por lo que hizo. Se lo ha hecho a otros y es muy grosera.*

*Mtro. P.: Dame unos minutos y ahorita voy yo a hablar con la maestra. Como maestro tengo que resolver esas situaciones.*

*Iker R.: Está bien, profe. Gracias.*

El niño Iker R. asumía la voz de todos recuperando las experiencias con sus compañeros y sintiendo la necesidad de hablar por él y por todos. Así que proseguí observando y registrando las expresiones de los niños en donde se apreciaba este carácter bidireccional entre los sujetos agenciales que se encuentran como iguales y se complementan al nivel horizontal en la interacción.

○ **¿Qué te trajeron los Reyes?** Jugamos y compartimos significados

La escuela ofrece varios escenarios para la interacción entre niños y maestros; puede ser el aula o el patio, durante el recreo o en una actividad de clase. El juego encuentra diferentes formas de inmiscuirse en cada espacio de la escuela y abre nuevas posibilidades de interacción y de experimentación para encontrar nuevos modos o maneras de hacer, en donde no existe como tal el error o equivocación, sino el descubrimiento de otros caminos y otras miradas. Al jugar se comparten experiencias y se construyen nuevas formas de interactuar con los otros, o como dicen los niños: “Si ya jugamos juntos, entonces ya eres uno de nosotros”.

Al respecto evoco una experiencia con Adrián, un niño de sexto. Él se acerca a ver el pizarrón en el que estoy dibujando un acertijo y comienza a platicarme sobre su periodo vacacional de diciembre; lo escucho mientras dibujo y hago algunas expresiones de sorpresa y asombro ante lo que me cuenta.

*Adrián: Los Reyes me trajeron unos videojuegos de Play Station y de Xbox, están padres.*

*Silvia: ¡Oooh, qué bien! Te la has de haber pasado genial jugándolos.*

*Adrián: Sí, oye, ¿a ti qué te trajeron los reyes? (hace una pausa después de haber hecho la pregunta, me mira y trata de corregir la pregunta). Bueno, ¿te trajeron algo? Es que eres adulta, no sé si te traen o no.*

*Silvia: ¡Sí! Me trajeron una caja grande de colores.*

Adrián realiza la pregunta “¿qué te trajeron los reyes?” como si platicara con algún compañero, quizá dejándose llevar por lo fluido de la conversación pensó o sintió que estaba con otro más de sus compañeros de clase y me lanzó la pregunta a mí. Parece que, al darse cuenta de que yo era adulta y, además, una maestra, le pareció obvio que los Reyes no me trajeran algún obsequio y quiso ajustar la pregunta. Me quedé rumiando: ¿Qué hace que Adrián y otros niños se acerquen al docente sin anteponer ese límite de adulto-niño, alumno-maestro? Reflexioné sobre mi forma de interactuar con Adrián y pensé que quizá tenga que ver con los espacios de juego compartido que hemos tenido.

Al jugar no sólo se comparten la diversión y el entretenimiento; para muchos niños, los juegos compartidos construyen vínculos fuertes en los que se reconocen como individuos con sus experiencias únicas y peculiares, pero al mismo tiempo se saben parte de algo, de una comunidad afianzada al jugar. El juego es, ante todo, una actividad consciente, o sea, un conjunto de actos conscientes agrupados por la unidad de motivo. El juego es actividad; lo que significa que el juego es expresión de una actitud determinada del individuo ante la realidad circundante (Rubinshtein, S. R. 1976 ).

Muchas veces, el docente no entra a esa comunidad con los niños, se mantiene al margen de lo que sucede al jugar y, por ende, su participación en la construcción de vínculos con los niños se teje hacia otros sentidos. Considerando que las acciones son en la actividad lúdica actos expresivos y semánticos más que procedimientos operacionales, estos actos expresan el sentido de las acciones implícito en el estímulo, en el motivo, su actitud ante el fin, más que alcanzar este



fin en forma de resultado exterior. Por tanto, el docente que se mantiene al margen de estos actos expresivos del juego propicia que el niño interactúa con el docente como la figura regulatoria que indica las actividades escolares o el encargado de operar las rutinas escolares. Pero ¿qué sucede cuando el docente decide jugar?

*Notas del diario de campo, 2020.*

*Charlando con los alumnos de 5.º, me comentan que recientemente se habían puesto a jugar con su maestro de grupo, el Mtro. P. Dicen que se la pasaron muy divertidos y que el maestro participó en todos los juegos. Refieren que “era como si el maestro fuera otro alumno”, que “le entraba a todo”. Las niñas cuentan la experiencia con mucho entusiasmo y describen diversos momentos divertidos de ese día. Cierran la charla comentando: “El maestro ya es uno de nosotros”.*

En reiteradas ocasiones, los niños hacen una clara diferencia en la experiencia de jugar con maestros y jugar entre los compañeros. Hacen un marcaje diferenciador cuando el docente entra a jugar con los niños y su papel está centrado en representar el rol asignado dentro del juego. Los niños reconocen fácilmente cuando el docente pone al centro y de forma principal el objetivo del juego y no la función docente o una finalidad predeterminada por él.

Al jugar se comparte un objetivo común y los jugadores se dirigen juntos a éste; de esta manera se construyen relaciones que no están sujetas a las dicotomías que en la escuela se suelen vivir (niño-adulto, maestro-alumno, estudiar-jugar, etc.). En contraste, en el aula estos objetivos se suelen perseguir de forma individual (terminar un ejercicio, pasar un examen, etcétera). En el juego hay despegue de la realidad, pero hay también penetración en ella. Por eso no hay, alejamiento ni evasión a un mundo supuestamente irreal, ficticio, singular. El juego toma de la realidad cuanto necesita y lo plasma en la acción. La oposición entre lo serio y el juego, lo real y la ficción, el mundo adulto y el mundo infantil no parece ser manifestadas al momento de jugar.

- **El club.** Somos una comunidad

Hablar de relaciones en el juego me plantea un gran desafío, es tratar de poner en el plano de lo visible un conjunto de actos que no tienen un referente físico directo, es como tratar de hablar de un hilo invisible que va uniendo y/o conectando acciones y actores al jugar. Parece obvio que al hablar de jugar se refieran a las relaciones de los jugadores; la pregunta que me surge aquí es si al jugar es posible hablar de relaciones o se tratan de interacciones o vínculos. Con esto en mente seguí observando y analizando mis relatos del diario de campo.

Parece que la forma de definir ese hilo que une a niños y sus actos al jugar dependerá de quien lo describa. Para muchos docentes los niños “interactúan” en el juego ya que reconoce que las acciones de un jugador repercuten o se relacionan con las acciones del otro jugador. Estas interacciones se suscitan en un momento específico y acotado al tiempo de jugar por tanto parecen no trascender a otros aspectos de su vida escolar. Por ejemplo:

*Notas de diario de campo, febrero 2019, momento 1 de actividad en grupo con la Mtra. Ins.*

*El grupo de 3ero B está dispuesto en forma de un gran círculo, todos los niños están sentados mirando hacia el centro del círculo mientras la maestra da la indicación: “Vamos a realizar un juego para divertirnos y conocernos un poco más, cada uno dirá su nombre y comentara una cosa que le guste y así sucesivamente hasta que todos hayan pasado, todos deberán estar atentos a los gustos de sus compañeros porque al azar les preguntaré qué saben de ellos”. La ronda termina entre risas y aparente diversión. La maestra indica que termina la hora de jugar y que es importante conocernos un poco más. Inmediatamente después pide reacomodar las mesas y sillas para volver a estar sentados en filas de un alumno por mesa.*

De esta experiencia en aula en la que se pretendía que los niños “interactuaran” rescato que la maestra reconoce que entre los niños se dan interacciones y ella busca propiciarlas con su actividad. Pero estas interacciones están sujetas a un tiempo específico, el tiempo de la actividad. De tal manera que se aprecia que cuando ella da termino a la actividad los niños vuelven a sus lugares de trabajo individual.

*Notas de diario de campo, febrero 2019, momento 2 de actividad en grupo con la Mtra. Ins.*

*Los niños están acomodados en filas con mesas de trabajo individuales. Momentos antes todo el grupo había participado en una actividad para conocerse y habían dispuesto las sillas en forma de círculo. Ahora todos miran al frente y escuchan la indicación. Se aprecia que el interés del grupo está aun en la actividad pasada ya que varios niños siguen comentando sobre los aspectos que conocieron de sus compañeros y sus afinidades. Aun cuando las mesas están en acomodo de trabajo individual se aprecia que ellos buscan seguir dialogando sobre sus gustos e intereses, quieren seguir conociendo a sus compañeros y darse a conocer.*

*La maestra reiteradas veces pide a los niños dejar de platicar y poner atención, indica que ya se acabó la actividad de compartir y por ende ya no podemos estar compartiendo con los otros compañeros. Un par de compañeros continúan interesados en los temas que tienen en común y platican a escondidas. La maestra se percata de que este par de niños no va siguiendo el ritmo de su clase los cambia de lugar separándolos de extremo a extremo del salón.*

Al momento de presenciar ese evento me fue posible ver ese hilito invisible, a los ojos de la maestra, que se tejía entre este par de niños, este hilito estaba tejido entre sus intereses en común y el descubrimiento del otro que era afín y a la vez diverso. Aun con el intento de romper ese hilito al separarlos ellos sabían que había algo allí entre ellos, “Ahí está el otro, que rompe mi egocentrismo dándome a entender algo” (Gadamer, H. G., 1998).

Por otro lado, al recuperar las expresiones de los niños al jugar noto que describen ese hilito invisible como algo más, no solo como inter-acciones, sino que ese hilo es más duradero en el tiempo y a la distancia. Todo lo que los niños me comunicaban en sus muchas formas de jugar gritaba que el juego es actividad y es hacer; jugar es una actividad que crea, es un hacer que inventa, es un hacer que genera diferencia. Jugando crean y recrean el mundo que habitan y al hacerlo se inventan así mismos. Al jugar imaginamos, generamos algo allí donde no lo había, transformamos el mundo que habitamos y en este acto nos transformamos a nosotros mismos.

Por tanto, al hablar de la experiencia de jugar en la escuela, me resulta inevitable describir las diferentes formas en las que se hacen presentes los procesos de construcción de subjetividades a partir de los vínculos con los otros. Este proceso,

en el que nos constituimos como sujetos y manifestamos nuestra subjetividad, también se expresa al jugar.

Durante los dos años de trabajo de campo pude apreciar momentos en los que los alumnos experimentaban diferentes tipos de tensión. Estas tensiones detonaban momentos de juego que, en un gran número de ocasiones, negaban la participación de la figura del docente. Jugar ante las presiones de algunas de las actividades de la escuela generaba relaciones más estrechas entre sus pares. Recuerdo una experiencia que, particularmente, describe las acciones lúdicas de un grupo de niños con las que construyeron su comunidad, su club, su espacio de pertenencia, especialmente desplegadas ante una situación que sentían como amenaza por parte de su maestra de grupo.

*Notas del diario de campo, 4.°C, Mtra. Jfn., noviembre de 2019.*

*—Es entrega de calificaciones del primer trimestre del ciclo 2018-2019; los alumnos de 4.°C y sus padres se incorporan al aula para escuchar a la maestra que, calmadamente, reparte las carpetas con las evaluaciones. Los padres se toman unos minutos para leer las calificaciones y notas de observación. Heydi comienza a llorar; Zoé V. le acompaña con llanto; también otros niños se muestran molestos y los padres murmuran.*

*La Mtra. Jfn. sigue hablando a los padres y a los niños sobre el compromiso de cumplir con tareas, pero ningún padre le presta atención y los niños la miran con enojo.*

*En otro momento del mismo día paso por el pasillo del grupo de 4.°C, Zoé asoma su cabeza por la ventana y se agacha rápidamente mientras da aviso a sus compañeros con un fuerte grito: “¡Viene una maestra!”. Me detengo a ver por la ventana lo que hacen—.*

*Silvia: ¿Qué hacen, Zoé?*

*Zoé V.: ¡Cuidado! (dirigiéndose a sus compañeros que están sentados en el piso haciendo un círculo pequeño al rincón del salón).*

*Silvia: ¿Qué hacen allí todos?*

*Zoe V.: ¡Aaaah, es la Miss Silvia! Ufff... (hace una expresión de alivio), estamos en nuestra reunión secreta.*

*—El grupo sigue cuchicheando y haciendo expresiones corporales de molestia y enojo, cierran el círculo nuevamente y me dan la espalda—.*

Pasaron los días y comencé a notar que el grupo de 4.°C se seguía reuniendo en una esquina del salón cuando la Mtra. Jfn. se ausentaba o los dejaba solos. También los veía reunidos en el recreo (algo raro en ellos, pues solían estar corriendo por todo el patio y no permanecían en su lugar de guardia). Sus expresiones ya no eran de enojo; se escuchaban risas, se pasaban la palabra, se escuchaban. Zoé y Fernanda parecían ser quienes coordinaban las peculiares

reuniones, ya que, ordenadamente, pasaban la palabra y pedían aportaciones a los compañeros que estaban en silencio. Al final de la semana, me encontré con Zoé afuera de mi cubículo y pasó a saludarme.

*Notas del diario de campo, 2019.*

*Zoé V.: Miss, ¿sabe que hemos armado un club?*

*Silvia: No sabía.*

*Zoé V.: Sí, el club se reúne en el recreo para pensar cómo vencer a la maestra Josefina.*

*Silvia: ¿Por qué quieren vencerla?*

*Zoe V.: Pues ella nos puso malas calificaciones a todos, hizo llorar a Heydi poniéndole 6 y ella no es una niña de 6.*

*Silvia: ¿Desde cuándo se reúnen?*

*Zoe V.: Desde que les dio calificaciones a los papás. Creemos que fue la forma de vengarse de que nos hemos quejado de ella porque no enseña nada.*

*Silvia: No sabía, los había visto sospechosos en su salón y en el patio.*

*Zoe V.: Sí, esa maestra nos la pagará; además, es divertido reunirse en el club.*

El club siguió con sus reuniones “clandestinas”, denominadas así por los niños. El club comenzó a ser su espacio de recreación; iniciaron hablando mal de la Mtra. Jfn., después se usó para organizarse en horas de estudio, después para contar preocupaciones y, finalmente, para estar contando chistes y ocurrencias. La idea del club permitió asignar roles a cada uno, se establecieron normas de participación sin necesidad de explicitarlas, se distribuyeron roles como líder, secretaria, agentes espías, etcétera.

Después de varias semanas de reunirse “clandestinamente”, fui a visitarlos para preguntarles cómo iba el club. Al entrar al circulito de diálogo y dirigirme a sus líderes (Fernanda y Zoé), los demás niños no objetaron mi presencia.

*Notas del diario de campo, 2019.*

*Silvia: Hola, ¿cómo va el club?*

*Fernanda: Bien, es divertido.*

*Silvia: ¿A qué conclusiones han llegado? ¿Cuál es el plan de venganza?*

*Zoe V.: (Risas). Eso ya lo acordamos desde antes, ahora estamos platicando de otras cosas.*

*Fernanda: Sobre la Mtra. Jfn... nos vamos a vengar de esta forma. Propusimos realizar grupos de estudio, yo pongo mi casa para los que quieran ir antes de exámenes y estudiamos para demostrarle a la maestra que no somos niños de 6. Creo que depende mucho de nosotros y de nuestro esfuerzo.*

*Silvia: Me parece una buena idea.*

*Zoé V.: Si la maestra no enseña bien, nosotros podemos aprender entre nosotros.*

El club conformó una práctica lúdica de cada recreo en la que se reunían cerca de 15 niños y niñas y disfrutaban compartiendo experiencias. Ellos referían que eran momentos para jugar juntos; pero, a la vez, era tomado con mucha seriedad y solemnidad. Ellos no negaban la existencia de placer al jugar al club, pero sabían que el gozo obtenido estaba en el reconocimiento de que tenían un plan determinado y reglas, por lo que el cumplimiento de este plan y de estas reglas daba una singular satisfacción. Por eso se comprende que el juego sea serio para los niños. Encontraron en estas reuniones un lugar que ofrecía la posibilidad de reconocimiento de quiénes son y de la autorización para seguir siendo, y para ser más a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible al jugar, en este caso, al jugar al club. De esta manera, al jugar surge el reconocimiento y la autorización donde para construirse es necesario la relación (Hernández, 2010).

El ser social es actividad y es hacer. El ser humano es actividad, pero es actividad que crea, es un hacer que inventa, es un hacer que genera a diferencia de cualquier otro ser vivo. Genera e inventa el mundo que habita y al hacerlo se inventa así mismo. El ser humano imagina, despliega, genera algo allí donde no había, transforma el planeta y en este acto se transforma a sí mismo (Castoriadis, C.1998).

## Reflexiones finales



**Fue divertido jugar contigo, nos vemos pronto**

## **Fue divertido jugar contigo, nos vemos pronto. Reflexiones finales.**

Nota de diario de campo. Regreso al patio después de confinamiento.  
23 agosto 2021.

Ha iniciado el recreo y todos los grupos salen al patio. Es el primer día de clases presenciales después de 18 meses de educación a distancia (derivado de la pandemia) y me pregunto ¿cómo será el recreo ahora?

Los maestros indican a cada grupo el lugar en el que deberán permanecer hasta que concluya el recreo para evitar tener contacto con los compañeros de otros grupos. Los niños comen en silencio, no hay charlas entre ellos, sólo breves intercambios de miradas.

Un grupo de niños de 4to permanecen sentados en silencio, me acerco a ellos. Denise me saluda abatiendo su mano en el aire y yo saludo igual a todo el grupo. Nadie dice nada, sólo se miran unos a otros. En silencio saco una tiza blanca que traía en mi bolsillo del pantalón y comienzo a dibujar huellas de pies en el piso, unas juntas, otras separadas, unas del pie izquierdo y otras del pie derecho. Al concluir la tercera huella, noto que el grupo de niños me ha rodeado observándome con curiosidad. Denise rompe el silencio con una pregunta “¿para qué es eso?”, le contesto “¿para qué crees tú?”. Denis pone su pie sobre una huella y luego el otro sobre la que sigue y por último pega un gran salto para alcanzar la tercera huella que he puesto más alejada. Al llegar grita “¡lo logré! ahora me toca a mi poner la otra huella”. Después de Denise siguió Santiago, después Jeremi y así hasta que el camino de huellas se extendió por cerca de 5 metros. Se escuchaban gritos y risas entre los niños.

La campana suena indicando que el recreo ha terminado. Denise de acerca y me dice “me gustó jugar contigo, nos vemos pronto para seguir jugando”. Después de este día se hizo común para ellos invitarme a jugar, me dicen ahora “la miss de los gises” y mientras juegan me van compartiendo sus sentires ante el regreso a clases: “extraño cómo eran los recreos antes”, “tenemos que buscar nuevas formas de jugar ahora con la pandemia”, “extraño todo, todo, todito lo de los recreos antes de pandemia”.

Los niños con los que la he pasado jugando en la escuela me han regalado muchos momentos que invitan a reformular lo que yo creía inamovible. En este sentido, cuando un niño me dice “me gustó jugar contigo” o “nos vemos pronto para seguir jugando” es un incentivo para mí, es una devolución para recordarme que para conocer la experiencia de jugar tengo que jugar; para poder jugar es necesario escuchar y comprender la intensión del otro comunicada muchas veces sin palabras. Quiero retomar esta expresión “fue divertido jugar contigo, nos vemos pronto” como la expresión que ha sido la brújula en mi navegar en los momentos finales de esta investigación, en los que pretendo tejer un conjunto de reflexiones sobre estos años de trabajo. Me orienta siempre a pensar en la vivencia del niño al jugar y no en mi actuar o en lo que creo que “debería” ser el juego en los contextos escolares.

Tratar de redactar un apartado de conclusiones y reflexiones finales de un trabajo que se desarrolló durante 3 años de interacción con una comunidad escolar, me



resultó desafiante. Muchas de las reflexiones han sido descritas en diferentes espacios del texto, tomando un lugar importante en la tesis no por el orden de presentación sino por lo que dicha reflexión y/o descubrimiento me permitió visualizar en el trabajo de campo, en la disciplina misma y en la formación como investigadora.

Sé que para efectos de la organización de la tesis este apartado toma su lugar al final del documento. Pero, también reconozco que las reflexiones y descubrimientos reveladores se construyeron en diferentes momentos y circunstancias de la investigación misma. Por tanto, aquí trataré de plasmar de forma puntual los aprendizajes más transformadores en la forma de mirar la experiencia de jugar en las escuelas, de mi práctica docente y de mi formación como investigadora en pedagogía. Estos aprendizajes tuvieron como eje conductor el juego en las escuelas a partir de las experiencias que compartimos niños, maestros y padres de familia.

Si bien al inicio de esta investigación muchas de mis preguntas estaban orientadas a visualizar al juego como una actividad presente en diferentes espacios de interacción en la escuela, he de reconocer que las preguntas con las que me acercaba al juego estaban acotadas a manifestaciones motoras muy específicas (el juego como movimiento y como acción física) y orientadas por intentos de clasificación de tipos, usos o funciones del juego. Así que consideré que un aspecto medular de esta investigación fue reconocer la necesidad de reformular el acercamiento a mi objeto de estudio. Dedicué muchas noches de desvelo a las preguntas que orientaban mi búsqueda, reflexionaba sobre cómo se reflejaban en mis preguntas todas las nociones y categorías previamente construidas sobre jugar y cómo estos planteamientos me acercaban o me alejaban a la experiencia de jugar en la escuela.

Después de varios intentos de plantear preguntas de investigación caí en cuenta de que la pregunta que siempre me acompañó como eje y orientador en todo el proceso de investigación fue el interés en conocer ¿cómo es la experiencia de jugar en la escuela? especialmente la que los niños me comparten.

Esta pregunta, que aparentemente se plantea con sencillez, tiene tras de sí un largo caminar. Es decir, muchas formulaciones de preguntas previas que fueron ajustadas, replanteadas y/o eliminadas, reflejando que al realizar investigación sobre juego muchos planteamientos suelen estar centrados en el interés por las experiencias de los adultos (docentes, padres de familia, terapeutas, etcétera.), desde preguntas que dan por sentado qué es juego o que predeterminan desde un marco conceptual acotado la que se entenderá como juego y que además exploran más sus dimensiones instrumentales como recurso para el aprendizaje o para promover algunos aspectos del desarrollo del niño. En mi experiencia en el campo puedo referir que mirar únicamente las experiencias de los profesores y los usos del juego en el aprendizaje dejaban fuera de la escena las muchas manifestaciones que tiene en la cotidianidad de los niños y que van más allá de la ejercitación y el desarrollo de algún dominio en específico del aprendizaje.

Reconozco que llegar a plantear la pregunta guía, ¿cómo es la experiencia de jugar en la escuela?, conllevó un camino de subidas y bajadas, de callejones y de muchas brechas que requirieron de mí y de mi tutora, Patricia Mar, mucha paciencia y un constante ojo reflexivo sobre nosotras mismas y nuestro actuar en las escuelas. En el constante estar en el campo, conviviendo con maestros y cientos de niños logré pasar de plantear preguntas como ¿para qué se juega en la escuela? o ¿qué función tiene el juego en la escuela? a realizar planteamientos que me permitieron ir conociendo la experiencia. Así fue como comencé a preguntar aspectos como: para los niños, ¿qué es jugar?, ¿cómo es jugar en la escuela? ¿cómo integran al otro al jugar?, ¿se piensan a sí mismos a partir de jugar en la escuela? y ¿cómo se viven las relaciones al jugar en la escuela? Estas preguntas no sólo tienen una sintaxis distinta, sino que al plantearlas de esta manera pretenden reflejar un cambio en la mirada de la categoría JUEGO hacia la actividad de JUGAR. Es decir, se aprecia un movimiento en la forma de concebir al juego como una categoría acabada y definida rígidamente, hacia la posibilidad de aproximarnos como una actividad que esta descrita y definida a partir de la experiencia de los niños en el acto mismo de jugar.

La importancia de plantear preguntas que den pie a nuevas interrogantes y que abran nuevos cuestionamientos radica en que en el intento de dar respuesta nos vamos involucrando poco a poco en la comunidad, en sus espacios y con las personas que los habitan. Esto conllevó a que durante mi estancia en la escuela me viera involucrada en actividades tan variadas que algunos días podría estar en una reunión de consejo técnico escolar presenciando disputas encarnizadas entre docentes, otros días en aula observando una clase de matemáticas y muchos otros días podía estar escondida debajo de una banca con un grupo de niños o corriendo por el patio para cazar a los duendes o simplemente sentada comiendo una torta con algún grupito de niños.

Puedo referir a esta altura del camino que aprendí -guiada por los niños- a jugar en la escuela. Ya no jugaba como maestra que pretendía enseñar o como investigadora que deseaba registrar cada experiencia. En más de una ocasión me olvidaba de mi diario de campo, de los horarios rígidos de la escuela y de mis compromisos como maestra. Me sorprendía disfrutando de las interacciones, empeñándome en lograr la meta del juego, gritando de emoción al meter un gol, rodando por el piso para lograr cazar duendes, etcétera. Aprendí que jugar es una actividad cuyo motivo principal es lo social, que no está en oposición al mundo real o al mundo adulto; que jugamos en la realidad, operamos con ella y nos orientamos hacia ella. Jugar es una expresión de lo social y de la voluntad expresada en cada acto infantil y/o adulto.

Al jugar, los niños me enseñaron a reconocer el cambio de posicionamiento jerárquico, del ojo que estudia y educa hacia un mirar más cercano, un mirar haciendo juntos. Se suele pensar que jugar es la expresión de deseos inconscientes. Pero, al jugar aprendí que se juega con las voluntades. Muchos maestros hacen énfasis en que el juego es una actividad individual, se cree que aun cuando se esté en colectivo el niño siempre expresa su individualidad o el maestro se enfoca en observar el beneficio en el desarrollo individual del niño. Sin embargo,

al jugar con los niños aprendí que siempre se juega con otro (ausente o presente), se construyen subjetividades siempre en relación con el otro o los otros.

Con frecuencia se le atribuye al juego un carácter egocéntrico como si fuera una actividad centrada siempre en las necesidades propias del niño. Jugando aprendí que el juego siempre ofrece varias perspectivas: las de los otros y las propias, las cuales están en constante movimiento. De igual forma se suele vincular al juego con un mundo ficticio, ajeno a lo real; al jugar con los niños aprendí que el contenido de la experiencia de jugar siempre es lo que existe en su entorno, es una orientación activa al mundo.

También me enseñaron que el juego no es parte del mundo infantil, ajeno al mundo adulto, sino que contiene a ambos mundos, el juego es un vínculo entre el actuar del niño y el adulto. Si bien se le suele pensar como un acto de libertad, libre de reglas y deberes; al jugar con los niños aprendí que la regla y el orden es un elemento fundante de la experiencia de jugar. No hay juego sin regla.

Estas reflexiones sobre las experiencias de jugar no hubieran sido posible sin los **recursos metodológicos** que con paciencia y constante reflexión fueron tomando forma y ajustándose a los desafíos que el campo me ofrecía. Las elecciones metodológicas se modificaron a la par de la construcción del objeto de estudio (que en algunas ocasiones se apreciaba claro y en muchas otras bastante turbio), de las preguntas orientadoras de mi búsqueda y de la experiencia vivida al entrar al campo. La elección del método y los recursos de investigación estuvo estrechamente vinculada con el análisis y reflexión de mis propios saberes y mi práctica docente (mi formación inicial fue en métodos cuantitativos desde la psicología y me desempeñé por varios años como docente de educación especial). Cuestionar mis saberes para descubrir otras formas de conocer y de hacer investigación fue el sello especial que me ha dejado el paso por el programa de doctorado en pedagogía. Ahora en mi horizonte profesional aparecen la construcción de la experiencia y los recursos que me permitirán acercarme a ella; la forma de reportar dichas

experiencias desde una narración en constante ir y venir (de lo dicho y actuado por los niños a lo dicho y actuado por el investigador); y saber que los encuentros y desencuentros vividos son indicador de que nos permitimos ser transformados por el proceso mismo de investigación.

**¿Y ahora, a qué vamos a jugar?** reflexiones pensadas por y para los maestros

Las investigaciones siempre parten de alguien. Inician y se desarrollan con la inquietud de una persona sobre algún fenómeno; ninguna investigación transcurre de modo ajeno a una persona real que en ciertas circunstancias ha optado por dar sentido a un aspecto específico de la existencia humana. Este es el caso de la presente investigación que al pasar por los diferentes momentos de su construcción he procurado mantener a flote las reflexiones sobre mi propio mirar como maestra, investigadora y estudiante. Creo que reconocer que esta investigación no me es ajena no niega la integridad de las percepciones, sino que ofrece la posibilidad de considerar otros alcances del proyecto de investigación fenomenológico. Ya que, interesarse por los fenómenos de la experiencia vivida es volver a mirar al mundo con los lentes del redescubrimiento, como redescubrir la experiencia básica del mundo. Ya me lo decía muy atinadamente mi tutora la Dra. Patricia Mar al iniciar mi trabajo de campo: “Te invito a mirar como ajeno todo aquello que te resulte familiar en la escuela”.

Ahora a la distancia logro reconocer los virajes que tuve que dar en mi ruta, ahora los valoro como un redescubrimiento que me invita a seguir cuestionando todo aquello que doy por sentado. Citando a Max Van Manen *“Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo.”*

Si bien la fenomenología no está orientada a la solución de problemas. Si puedo reconocer que las cuestiones fenomenológicas son asuntos de significado. Las cuestiones de significado pueden entenderse mejor o con mayor profundidad para que, sobre la base de esta comprensión, podamos ser capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y acierto en determinadas situaciones (Van Manen,2003).

De esta manera es que me fui preguntando constantemente ¿dónde estaba situada y hacia donde me moví? Durante los dos años de trabajo de campo, de transcripciones y análisis de registros de observación reconocí momentos difíciles que se manifestaban con una sutil ansiedad sobre mi proyecto de investigación. Ideas y sensaciones de “no estoy avanzando”, “no logro ver al juego en las aulas”, “no logro hacer que los niños me hablen sobre el juego”, “no lo estoy haciendo bien” y mil pensamientos catastróficos más.

Estos estados anímicos también fueron registrados en mi diario de campo y en varias ocasiones socializados con mi tutora Patricia Mar y el grupo de compañeras (ahora amigas) del doctorado, las queridas colegas Lilia Botello, Claudia Zendejas, Alejandra Romero y Nadia Olarte. Gracias a ellas, a su atenta escucha y a su eco reflexivo fue que me comencé a percatar que cada momento de “crisis” o “atorón” en mi proyecto de investigación estaba asociado a un viraje profundo en mis formas de concebir el acto mismo de jugar. Es decir, la ansiedad y los bloqueos se presentaban cuando la experiencia del campo hacía evidente la cortedad de algunas apreciaciones mías y confrontaban mis prenociones principalmente derivadas de la teoría y de mis años de docencia en educación básica.

He aquí una síntesis de estas confrontaciones que probablemente se leerán con facilidad, pero tras de sí llevan desvelos, horas de charlas con las queridas colegas y una que otra lagrima de desatino y de alegría.

- El juego facilitara la enseñanza ¿sí, no o depende?

Al pensar en JUEGO y en ESCUELA, dentro de una misma oración me resultaba inevitable vincularlos con la palabra enseñanza. Esto fue una gran sorpresa ya que no me había percatado que al inicio del trabajo de campo procuraba registrar el aprendizaje de los niños, así como los recursos lúdicos que facilitan la enseñanza en el aula y poco a poco dejaba de mirar la experiencia del niño al jugar. Reconocí que mi observación partía de considerar que el *juego facilitaría la enseñanza*. Tras un ir y venir de mis registros al campo, del campo a los diálogos con mis colegas comencé a visualizar una confrontación entre el campo y mi idea sobre jugar. Me percaté que daba por sentado que el juego era facilitador de la enseñanza, pero el campo me indicaba que los juegos que son propuestos por el docente con fines de aprendizaje suelen tener las mismas complicaciones de disciplina que la actividad de aprendizaje no propuesta en el juego. Esto me llevo a dejar de centrar mi atención en los juegos propuestos por los docentes, comencé a ver lo que sucede al margen del docente.

- El maestro no sabe jugar ¿o será que no lo dejan jugar?

Este cambio de perspectiva llevo mis ojos a los principales actores de mi trabajo, los niños. Pero también me ofreció la oportunidad de reconocer que había una postura muy rígida en mi forma de mirar al docente, solía mirarlo en oposición al niño. Muchas de mis observaciones partían de la idea de que **el maestro o la maestra no sabe jugar**, consideraba que por ello los niños evitaban hacerlos partícipes de sus iniciativas de juegos. Con el tiempo comencé a ver que muchos docentes habían dejado de jugar como forma de cuidar su integridad y seguridad laboral.

Las escuelas como institución tienen un conjunto de normas que dictan las responsabilidades que los docentes asumen al momento de recibir su nombramiento. Este conjunto de normas está contenido en el documento llamado guía operativa para docentes de educación pública, que se actualiza cada ciclo escolar y se publica en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública. Al leer las actualizaciones de la guía operativa de los años anteriores hasta la más

reciente es inevitable apreciar la cantidad de responsabilidades y restricciones operativas que este documento plantea hacia los docentes. El apartado que recientemente se ha incrementado tiene que ver con las garantías de salvaguarda de la integridad física, psicológicas y sociales del menor durante el tiempo que pasa en la escuela.

Estas normas se han planteado con un sustento y argumentación pertinente; todos los maestros reconocen que la escuela debe ser un lugar seguro para las infancias, pero también las experiencias de los mismos docentes sobre la implementación de estas normas son calificadas como “asfixiante” o “persecutorias”. Con frecuencia los docentes dicen: “las autoridades y algunos padres de familia siempre tratan de encontrar el error en el docente”. Muchas veces el maestro opta por actividades que tengan una menor probabilidad de presentar algún tipo de accidente. Es decir, actividades que eviten que el niño tropiece, se pegue con algún objeto, juguete o compañero. Priorizan el trabajo en aula con cuadernos y libros para tener una evidencia de haber abordado los temas o contenidos específicos y con ello evitar conflictos con autoridades inmediatas, pero con mayor frecuencia lo hacen para evitar conflicto con la comunidad de padres de familia.

Reconocí que no se trataba de saber o no saber jugar en la escuela sino de reconocer los roles que cada figura tiene en la escuela y su historia detrás. Por tanto, observé que muchos maestros se replegaban en los juegos que eran iniciados por los niños como una forma de mantenerse al margen y me argumentaban “que ellos jueguen, yo nomas observo que no se peguen. No quiero que digan que yo los incite a jugar o que yo propicié un accidente”.

Incluso muchos maestros se han vuelto los ojos vigilantes de otros maestros para señalar cuando una de sus conductas no cubre lo esperado de un docente, es decir “el docente no debe jugar”. Recuerdo con claridad una ocasión en la que observé durante el recreo este hecho:



La Mtra. Dc juega con su grupo a “un, dos, tres, calabaza”. El juego consistía en que un participante da la espalda al resto del grupo que se encuentra a metros de distancia. El grupo tiene que avanzar hasta alcanzar al niño que esta de espaldas mientras éste dice “un, dos, tres ¡calabaza!” justo antes de voltearse. Si alguien se mueve mientras el niño esta de frente se tiene que regresar al punto de inicio. Observo que la maestra está involucrada en el juego, ella corre con los niños y en varias ocasiones le toca ser la que da la espalda gritando “un, dos, tres calabazas”.

Yo sigo mirando al grupo mientras una maestra de otro salón se me acerca para decirme “hay maestros que promueven juegos que no se deberían jugar en la escuela, que llegan a ser un peligro. Ya lo hablé con los maestros y con la dirección, pero no hacen nada al respecto”.

Días después de este incidente la Mtra. Dc dejo de jugar “un, dos, tres calabaza” con sus alumnos. Y el otro grupo de maestros que señalaron esa conducta como inapropiada continuaron cubriendo sus recreos sentados y mirando a los niños o platicando con otros maestros.

- Los profesores dejan de ver al niño y sus intereses ¿o será que las exigencias de las practicas añejas de la escuela no lo permiten?

También reconocí que mi presencia en las aulas generaba algo en los niños. Con frecuencia se acercaban a contarme alguna experiencia o a mostrarme algún objeto novedoso (el sacapuntas de figurita, un bolígrafo con luces o con aroma, etcétera.). Con el tiempo llegué a tener tan presente lo que me compartían que se lograba un especial entendimiento y reconocíamos una sutil complicidad. Al hablar con algún grupo de niños con quien ya había tenido varios acercamientos me resultaba muy fácil ir retomando fragmentos de los compartido para mantener la plática, para implementar una actividad o solo para pasar el rato en el recreo. Más de una vez me llegó a pasar que los niños me confiaban sus “secretos más profundos” como, por ejemplo: quién les gustaba de su salón, algún problema con sus padres, la maestra que odian, etcétera. Esta cercanía a las experiencias y los intereses de los niños me hacía más fácil interactuar y ellos mostraban una mayor disposición hacia las actividades que de vez en vez me tocaba coordinar como apoyo de la maestra de grupo.

Llegué a considerar que los profesores eran ciegos a los niños y sus intereses. Yo trataba de hacer énfasis en esa multiplicidad de intereses y experiencias que los

niños comparten con tan solo platicar o compartir un recreo. Lo traté de comentar con los docentes mediante charlas en las cuales les compartía un poco de las bellas ocurrencias de sus niños durante el recreo o de algún evento importante en la vida de tal o cual niño. En muchas ocasiones las maestras me llegaron a comentar que sí lo sabían o que ya lo habían observado en el aula mientras los niños interactuaban. Y entonces, al consultarles sobre la posibilidad de que consideraran esos intereses y experiencias de los niños directo en su planeación con alguna actividad más práctica o vivencial recibía como respuesta una negativa. Esto me intrigaba tanto que lo tuve en mente por muchos meses.

Este dilema lo platiqué con varios maestros ¿por qué los docentes siguen planeando clases sin considerar las experiencias de los niños? Un maestro en particular fue contundente en su respuesta y me dijo: “¿sabes cuantas voces hay en mi salón? hay 38 niños con su propia voz, con su experiencia y con sus necesidades. Y siempre hay 38 versiones de un mismo hecho. Yo tengo que tomar una decisión y no puedo planear considerando 38 posibilidades”. Esta respuesta generó un malestar prologado en mi estancia en la escuela, así que decidí seguirle el hilo, mantenerlo en observación.

Volví a retomar esta pregunta con otros maestros después de unas semanas. La Mtra. Dc amablemente me compartió su experiencia diciéndome: “tú eres muy hábil para escuchar y charlar con los niños, logras identificar muy fácilmente sus intereses y vincularlos con algún juego, actividad o temática en la conversación. Pero tú tienes una ventaja, no tienes que cubrir las exigencias de un programa, o lidiar con las ideas rígidas de algunas autoridades sobre lo que “debemos” hacer o con los acuerdos absurdos del colegiado que nos obligan a hacer determinadas actividades por votación de la mayoría”. Reconocí que yo solía buscar la respuesta en la voluntad del maestro, pero no miraba el sistema en el que se insertaba las prácticas de la escuela.

Considerando el todo y las partes de una escuela, continúe explorando esta situación. Me encontré con algunos maestros que lograban “burlar al sistema” por decirlo de alguna forma. Sorprendentemente lograban cumplir con las exigencias de las autoridades y los acuerdos de colegiados a la par que se acercaban a los intereses y necesidades de sus alumnos, ¿cómo lo lograban?! Así que me dediqué a observar a estos maestros y maestras en interacción con su grupo.

Lo que sorprendentemente encontré fue que aquellos maestros que no se metían en conflictos, y que terminaban disfrutando al grupo y el grupo disfrutando de su maestro eran aquellos que se permitían jugar con los niños y que tenían una apreciación menos rígida del juego. Por tanto, jugar estaba presente en cada acción con mucha seriedad, se entretajían componentes lúdicos en todas las acciones y el juego emergía con sus manifestaciones de regla, roles, objetivos, interacciones, movimientos, espacios físicos y simbólicos y significados.

- El juego prepara a los niños para ser parte de la sociedad. ¿Por qué necesitan ser “preparados”, no son miembros ya de una sociedad?

Las contradicciones son frecuentes en los procesos de investigación, éstas nos permiten movilizar saberes, dialogar con la experiencia y permear nuestra forma de mirar, escuchar y hablar. En la investigación educativa es frecuente encontrarse rumiando cierta pregunta para iniciar la indagación y repentinamente recibir una “pequeña dosis de realidad” de la vida escolar que te lleva a actuar alejado de la pregunta que por meses rumiaste. Considero que tratar de evitar las contradicciones es un esfuerzo poco fructífero pues siempre las habrá. Encontré más nutricio para mi papel de investigadora y maestra identificar mis contradicciones, dialogarlas y llevarlas al campo.

Recuerdo que inicié la investigación con la idea clara de alejarme de las posturas en las que se mira al juego como instrumento. Mi propia experiencia (infantil, formativa y laboral) me susurraban que no era ese el camino. No obstante, muchos de mis registros iniciales están plagados de expresiones como “los niños juegan

para ejercitar” “el juego les permitió terminar su actividad de matemáticas” “los componentes lúdicos afianzaron el aprendizaje” lo cual denotaba que mi observación partía del supuesto “el juego es un recurso para el aprendizaje”. Pero, el juego no es un instrumento a los ojos de los niños.

La idea de que el juego prepara es una lectura externa que el adulto suele hacer de la experiencia de jugar. En mi transitar por la escuela no encontré a algún niño o niña que espontáneamente me expresara que el juego perseguía un fin predeterminado o que el juego le facilitaba aprender. Las expresiones comunes de los niños sobre jugar en la escuela eran mezclas de acción, regularidades que se convertían en reglas, interacciones que propiciaban reconocimientos de sí mismos y de otros, asombro, descubrimiento y diversión. Sus expresiones no siempre contenían palabras, en su mayoría de veces eran conjunto de actos interrelacionados que tejían una trama.

Por tanto, la lectura de juego como instrumento o el juego como preparación para ser parte de una sociedad pone al descubierto una mirada particular sobre la infancia. Como si el niño no fuera parte de una sociedad y necesitara ser “preparado” para insertarse en ella. Considero que jugar es una forma de estar en el mundo, es una forma de contactar con el mundo y, en esa idea del mundo presente en el juego, hacen una especial sinergia la existencia de personas, lugares, objetos, roles, ficciones y experiencias. El juego no prepara al niño para ser parte de una sociedad ya que pone de manifiesto que el niño vive en la sociedad. Jugar no promueve la socialización y la convivencia, ya que jugar es en sí mismo socialización y convivencia.

Reflexionar sobre mi punto de partida (con un posicionamiento firme pero ingenuo), mi trayecto (con titubeos constantes, sensaciones de extravío y nuevas certezas) y mi llegada a la meta (con un sentir de gratitud hacia todas las personas que ayudaron a que nuevas preguntas germinaran) siento el compromiso de dedicar

estas líneas a las diferentes figuras que inciden en las infancias y especialmente en las que tienen su actuación en los escenarios educativos.

Los maestros tenemos el privilegio de estar en constante interacción con niños. Todos los días nos ofrecen sus experiencias, nos cuentan sobre sus formas de ver el mundo, nos regalan con su actuar un sinfín de sugerencias para tender un diálogo en el que entremos todos, nos construyen un lugar seguro en el cual podemos permitirnos cuestionar nuestras formas de estar en el mundo y reflexionar sobre nuestras prácticas docentes; nos dicen que “se vale” cambiar de opinión, “se vale” equivocarse, “se vale” explorar nuevas formas, “se vale” divertirse mientras ejercemos nuestro rol de docente o de alumno”. Al respecto cito a Iker R. que con su estar en la escuela me mostraba mis contradicciones o mis puntos ciegos sobre las infancias “No se preocupe maestra, todos nos llegamos a equivocar y se vale volver a intentar”.

*El proceso de investigación comienza —no concluye— cuando el investigador inscribe los puntos de vista y los modos en que los miembros de una cultura perciben el universo y organizan su propia vida. A partir de éste se vislumbran los senderos por recorrer. (Van Manen, M., 2003).*

## Referencias

- Álvarez, F. (2002) *La respuesta imposible*. México: Siglo XXI
- Ameigeiras, Aldo Rubén (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social". En Vasilachis De Gialdino, Irene (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa. Pp. 107-122
- Anderson, G. (1991) *La validez de los estudios etnográficos: Implicaciones metodológicas*, en Rueda, M. et al. (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México:CISE/UNAM
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación" *Redie*, Vol. 4, Núm. 1.
- Bolivar, A. (2002). *La investigación biográfica narrativa. Enfoque y metodología*.
- Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research, 7(4).
- Castoriadis, C. (1989) *El imaginario social y la institución*. España: Acracia.
- Chávez, S. (2010) *El juego como mediador del desarrollo de la actividad*. En Ortiz, G. "Educación especial: Aportes de la neuropsicología" México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Chávez, S. (2018) *La actividad lúdica y la construcción de un nosotros*. En Sánchez, M., Mendoza, J. y Ortiz, G. *Psicología, cultura y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Claparede, E. (1932). *La educación Funcional*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Czarny, G. (2007) *Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad*; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, Vol. 12, Núm. 34, 921-950.
- Czarny, G. (2007). *Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación entre comunidades indígenas y escolaridad*; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, Vol. 12, Núm. 34, pp.

921-950.

- Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Ethics and dilemmas of educational research with children*, (pp. 68-81).
- Duvignaud, G. (1982) *El juego del juego*. México, Fondo de cultura económica.
- Eisner, E.W. (1998) *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa*. Editorial Paidos. Barcelona.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Editorial Visor.
- Español, S. (2003) *Intersubjetividad en el juego de ficción*. X Jornadas de Investigación Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología - UBA, Buenos Aires.
- Fetterman, D. (2015) *Ethnography in Applied Social Research*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015, pp 184-191
- Fetterman, D. (2015). *Ethnography in Applied Social Research*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015, pp. 184-191.
- Gadamer, H. G. (1998) *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Geertz, Clifford, 2001. *La interpretación de las culturas*. (Eds.), *Filosofía de la Cultura*, Sociedad Hispánica de Antropología Filosófica, Valencia, 2001, pp. 163-169
- GIBBS, GRAHAM (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata
- Gros, K. (1916). *La vida espiritual del niño*. Moscú: Editorial Gosizdat.
- Guber, Rosana (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México, Siglo XXI.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Psychology and relation to anthropology*. New York: Prentice-Hall
- Huizinga, J. (1938) *Homoludens*. Editorial Random House. Madrid, España.
- Lázarus, M. (1883).: *Concerning the fascination of play*. Berlín: Dummler.

- Mar, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. *Revista Perfiles Educativos*. No. 115, Vol. 10, pp. 42-48.
- Mar, P. (2009). *De la docencia a la investigación: Tutoría y Mediación*. México: Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación.
- Martins, I. (2020) "¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!": La etnografía como una experiencia adulta de aprender a aprender con los niños. *Diálogos sobre educación*. Año 11, No. 20.
- Mier, R. (1998). Reflexiones sobre el juego. En *Anuario de investigación 1998 Vol I: Comunicación*, México, D.F.: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación
- Molins (2012). Usos del juego para el aprendizaje. *Papers*, No. 97, Vol. 2, pPp.432-460.
- Moreno, W. (2012) "Etnografiando" Juegos recreativos y tradicionales de la calle" en el municipio de Caldas (Colombia). Un desafío metodológico en investigación curricular. *Educación física y deporte*. Vol. 31, Num. 1.
- Navarro, A.V. (2002) *El afán de jugar*. INDE Publicaciones.
- Nunes, A. (2013) *Entre juegos y tareas: Una etnografía de las actividades cotidianas de los niños A'uwë-Xavante (MT, Brasil)*. *Lúdicamente*, Año 2, N°4
- Palacios González, María De Lourdes (2018). *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yolitzli*. Tesis Doctorado en Pedagogía, UNAM. México.
- Paradise, Ruth (1994). "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?". En Rueda Beltran, Mario Et Al. (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, CISE-UNAM.
- Petrovsky, A. V. (1985) *Psicología evolutiva y pedagogía*. México: Editorial Letras S.A.
- Piaget, J. (1973) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, M. C. (2014) *Juego, libertad y educación*. Santiago, Ediciones de la Junji.
- Rakoczy, H. (2006) *Pretend play and the development of collective intentionality*.



Cognitive System Research (7), Issues 2-3, 113-127

Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie. "Apuntes Etnográficos".

Rubinshtein, S. R. (1976) Problemas de la psicología general. México, Editorial Grijalbo.

Rueda, M. (2007) La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. RMIE, Vol.12,Núm. 34 pp. 1021-1041.

Schiller, (1793) La educación estética del hombre. Madrid: Espasa Calpe.

Sheines, G. (1981) Juguetes y jugadores. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Sheines, G. (1998) Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires, editorial Eudeba.

Shultz, R. & Colby, R. (2008) A pedagogy of play: integrating computer games into the writing classroom. Computers and composition, 25, pp.300-312.

Spencer, F. (1793) The auk. Quarterly Journal of ornithology. Vol. 5, pp. 1-14.

Tarrés, María Luisa (2008). "Lo cualitativo como tradición". En Tarrés, María Luisa (Coord.). Observar, escuchar y comprender. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa.

Van Manen, M. (2003) Investigación Educativa y experiencia vivida. Barcelona, España. Idea Books.

Velázquez, L. (2007). Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles. México, Lucerna Diogenis-SEIEM.

Velázquez, L. (2007). Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles. México, Lucerna Diogenis-SEIEM.

Vygotsky, L. (1995). Obras escogidas. España: Aprendizaje Visor.

Vygotsky, L. S., Leontiev, A. N., Luria, A. R. (1994) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Brazil: Icone.

Woods, P. (1989) La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelon