

EL JUEGO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIA. ESTRATEGIA INCLUSIVA

O JOGO EM PROJETOS DE INOVAÇÃO UNIVERSITÁRIA. ESTRATÉGIA INCLUSIVA

GAME IN UNIVERSITY INNOVATION PROJECTS: AN INCLUSIVE STRATEGY

 Ivana Verónica Rivero*, Viviana Graciela Gilleta*

Palabras clave:

Juegos e Implementos de juego.
Educación.
Innovación.
Formulación de proyectos.

Resumen: En este artículo se presentan los resultados finales de una investigación cualitativa que tuvo por objetivo conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de una Universidad Pública Argentina. La metodología empleada fue la teoría fundamentada o método de constante comparación. Se utilizaron dos estrategias de recolección de datos: el análisis de textos (proyectos aprobados y financiados), entrevistas en profundidad (a directores de los proyectos). Para garantizar no solo el acceso a la educación superior universitaria, sino el interés por estudiar y la oportunidad de avanzar en los estudios y graduarse en un tiempo prudente, algunos equipos de trabajo, diseñan situaciones de juego para conectar la dimensión práctica de los conocimientos construidos con el dominio teórico conceptual de los objetos de estudio. Aun cuando el juego es más viejo que la cultura, el contexto universitario lo propone como innovación.

Palavras chave:

Jogos e brinquedos.
Educação.
Inovação.
Formulação de projetos

Resumo: Este artigo descreve os resultados finais de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo conhecer e compreender o lugar do jogo nos atuais projetos de inovação de ensino da uma universidade pública argentina. A metodologia utilizada foi a teoria fundamentada ou método de comparação constante. Foram utilizadas duas estratégias da coleta de dados: análise do texto (projetos aprovados e financiados) e entrevistas em profundidade (para gerentes de projeto). Para assegurar não só o acesso ao ensino superior, mas o interesse em estudar e a oportunidade de avançar estudos em tempo adequado, alguns professores fazem situações do jogo para ligar a dimensão prática do conhecimento construído com o domínio conceitual teórico dos objetos de estudo. Mesmo quando o jogo é mais antigo que a cultura, o contexto universitário o propõe como uma inovação.

Keywords:

Play and Playthings.
Education.
Innovation.
Project design..

Abstract: This article presents the results of a qualitative study aimed at knowing and understanding the role played by game in current educational innovation projects of a public university in Argentina. It used grounded theory or the constant comparison method, with two data collection strategies: text analysis (projects approved and funded) and in-depth interviews (with project directors). In order not only to guarantee access to university education but also to foster interest in studying and the opportunity to advance in one's studies and graduate within a reasonable time, some work teams design game situations to connect the practical dimension of the knowledge constructed with the theoretical conceptual domain of the objects of study. Even when the game is older than the culture, the university context proposes it as an innovation.

*Universidad Nacional de Río Cuarto.
Ciudad de Río Cuarto, Provincia de Córdoba, Argentina.
E-mail: ivrivero13@gmail.com; vgilleta@gmail.com

Recebido em: 12-11-2018
Aprovado em: 01-06-2019
Publicado em: 06-09-2019

DOI:
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.88086>



1 INTRODUCCIÓN

En Argentina, la educación es un derecho constitucional garantizado por el Estado, derecho conquistado por la clase trabajadora con la expectativa de movilidad social. Con antecedente en la Ley 1420 (sancionada en 1884) que declara la educación laica, pública, gratuita y obligatoria, la Ley Nacional de Educación (sancionada en 2006) plantea el *derecho a la educación* en todos los niveles y modalidades del sistema educativo¹.

Pese al acceso gratuito y facilitado a la universidad pública, el desgranamiento que van sufriendo las aulas con el transcurrir del cursado de las diferentes carreras y el estancamiento del porcentaje de graduación han despertado una amplia producción sobre la inclusión educativa y social. Esto es porque “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (BLANCO, 2006, p. 5).

Los autores consultados coinciden en reconocer que para avanzar en el ejercicio pleno del derecho a la educación es necesario cambiar la cultura y prácticas de las instituciones educativas para atender a la diversidad. El movimiento de la inclusión aspira a la adaptación de la enseñanza a la diversidad (ECHEITA SARRIONANDIA, 2013). En este sentido, pensar la Universidad Pública como derecho implica no sólo el acceso libre (a quien quiera ingresar) y gratuito, sino también a avanzar en los estudios y recibirse en un tiempo prudente (RINESI, 2015). Para conseguirlo, las instituciones promueven iniciativas orientadas a mejorar la calidad de las propuestas educativas en términos de democratización del saber, del conocimiento, de la cultura.

Una estrategia institucional impulsada en la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC) a propósito de identificar y generar acciones tendientes a mejorar la enseñanza de grado han sido los Proyectos de Investigación e Innovación para la Mejora de la Enseñanza de Grado (en adelante PIIMEG), del mismo modo aquellos orientados a mejorar las Estrategias Institucionales (en adelante PIIMEI) y los Proyectos Mixtos de Investigación Educativa (en adelante PROMIE). Estos proyectos constituyen el corpus de análisis de la investigación, y fueron seleccionados como universo de estudio por dos razones, porque forman parte de una estrategia institucional con el propósito facilitar la permanencia y finalización de los estudios superiores mejorando la enseñanza de grado; y porque para lograrlo apelan a estrategias didácticas entre las cuáles puede estar el juego.

La educación pública de calidad, democrática e igualitaria no puede obviar la necesidad de buscar estrategias que reduzcan la exclusión, el desgranamiento que sufren aulas universitarias con el transcurrir del año lectivo (BOURDIEU; PASSERON, 2003). Si la universidad pública es un derecho que hay que garantizar a los estudiantes, no es legítimo argumentar presuntos déficits, dificultades o faltas de los estudiantes para justificar el fracaso y el abandono de los estudios. Por el contrario, habrá que enseñar y conseguir que los estudiantes avancen en los estudios y se reciban (RINESI, 2015). Este desafío exige a los docentes no solo el dominio teórico, práctico y técnico de los conocimientos disciplinares que enseñan, sino que exige además ser estratégicos para conseguir que terminen todos los que comenzaron. Esto último requiere *capacidades básicas*, es decir, “[...] un repertorio

¹ Barco (2016) afirma que, aun cuando la Ley Nacional de Educación coloca en pie de igualdad dos concepciones antagónicas acerca de la educación como derecho (la educación como derecho social que el Estado tiene que garantizar sosteniendo y desarrollando la escuela pública, y como derecho individual en que el Estado cumple un lugar compensatorio y complementa allí donde haya faltas), los postulados que regula solo podrían ser formulados en la perspectiva de la educación como derecho social.

instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar” (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 98). Es este punto donde algunos docentes universitarios apelan al juego, una práctica que, a pesar de ser más vieja que la cultura (HUIZINGA, 2000), y de haber ingresado a la academia en las discusiones que sobre educación sostenían los pensadores griegos, encuentra en la actualidad dificultades para ser dicha en el ámbito universitario. Su lugar queda reducido a una herramienta didáctica que promueve situaciones favorables para la adquisición de conocimientos útiles. Por ser una práctica descontracturante de los efectos que las decisiones de quienes juegan puedan tener en la vida real, es decir, por ser una actividad frívola, entra al aula universitaria como propuesta didáctica, entra como actor de reparto en la escena didáctica. Incluso, aun cuando numerosos estudios de distintas épocas muestran la potencialidad del juego en propuestas educativas², su presencia sigue siendo considerada una innovación.

No es casual que el juego solo esté presente como espacio curricular (en la universidad seleccionada como caso) en los programas de formación docente de Educación Física y de Nivel Inicial, carreras que han visto postergada su presencia universitaria (al menos en Argentina). En un estudio realizado en veinte escuelas de nivel inicial de Brasil, Romera *et al.* (2007) muestran que las profesoras entrevistadas admiten que lo lúdico no fue parte de su formación y que durante su vida académica abordaron poco sobre el asunto. Esta información permite entender por qué no consiguen encontrar vinculación entre los espacios lúdicos escolares (como patio, canchas, ludotecas) con la posibilidad de aprendizaje de contenidos, incluso el lamentarse de no tener suficiente tiempo para jugar por la cantidad de contenidos a enseñar. En el estudio realizado por Centurión (1997) queda explicitado el lento recorrido de la permanencia a la pertenencia universitaria de la Educación Física en Argentina. En este sentido es posible reconocer: “[...] grandes coincidencias entre el Juego y la Educación Física, respecto de sus intenciones y dificultades al incursionar en territorio académico” (CENTURIÓN, 2017, p. 26).

El juego es una práctica arraigada a la vida cotidiana de todas las personas que, por frívola (es decir, por no tener consecuencias en la vida real), puede favorecer la familiaridad con los saberes científicos y especializados de los distintos campos de conocimiento. Precisamente las intervenciones de juego educativo surgen de reconocer que la frivolidad hace del juego un entorno de excelencia para la exploración³. Sin embargo, no siempre ni todo el tiempo el juego resulta frívolo a los estudiantes. Menos aun cuando el juego surge en el contexto universitario que pone el acento en el desempeño individual durante el proceso de construcción de conocimientos validados institucionalmente. En las aulas universitarias, el juego acontece como propuesta de un docente y adquiere visos de tarea (RIVERO, 2011), pues es propuesto por alguien que no será jugador y que al portar un saber que el estudiante tiene en falta, se encuentra en un lugar de poder (CRISORIO, 2016).

Para que el juego resulte educativo, es decir, para que acontezca la frivolidad necesaria para que los jugadores se animen a explorar y ensayar, debe primero ser inclusivo (en términos

2 Desde los clásicos Piaget, Vygotsky, Bruner, Wallon, hasta estudios actuales como el de Ferrándiz Vindel (2014) que muestra cómo la inclusión del juego en propuestas educativas amplía los márgenes de libertad en el aula, habilitando la intuición, la creatividad, la fantasía para acompañar la racionalidad y el conocimiento.

3 El juego educativo es una expresión que surge a partir de estudios basados en los textos fröebelianos y decrolyanos interesados por la educación infantil. El término ‘juego educativo’ es utilizado por primera vez en un texto de 1911 de Jeanne Girard, quien fuera entonces inspectora de escuelas maternas francesas. Sin embargo, en 1907 Decroly ya concebía al juego educativo como una intervención de la actividad educativa en la naturaleza para enderezar aquello que se desvía y para llamar la atención hacia aquello que no se encuentra en el ambiente.

de Blanco, Barco); en otras palabras, debe primero garantizar a todos, la posibilidad de participar y que pueda reciclar su participación. Esto se consigue cuando la intervención docente pone el acento en otro atributo del juego, en la tensión emotiva (HUIZINGA, 2000), en su intensidad (HUIZINGA, 2000; RIVERO 2017)), aquella que habilita la posibilidad de entre-tenerse (tenerse entre el éxtasis y el abandono), de divertirse, aquella que permite despojarse de las ataduras de la realidad, de la literalidad de las acciones gracias a una invitación correspondida, invitación en la que cuerpo y lenguaje se mezclan para crear sentido (RIVERO, 2012). De hecho, como muestran Uribe, Gallo y Vaz (2017) hay un reclamo por una educación hedonista, una educación lúdica que pase por los placeres, la experiencia y el deseo, una educación que ponga el cuerpo como lugar de la experiencia educativa.

Se sospecha que el juego facilita el acceso a otros conocimientos académicos (no por frívolo sino) porque puede ofrecer un intersticio para que se cuele la cotidianidad y nuevas formas de pensar en un contexto exigente, y así incluir a quienes acceden al conocimiento desde otro lugar.

De aquí que se pregunta ¿qué lugar ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa de la Universidad Nacional de Río Cuarto? Una seguidilla de interrogantes de menor escala van dando dirección a la búsqueda: ¿cuáles son los proyectos innovadores de enseñanza y de aprendizaje de la Universidad Nacional de Río Cuarto que utilizan el juego?, ¿cuál es el uso que hacen del juego?, ¿es objeto de estudio o recurso de enseñanza o de aprendizaje?, ¿qué bibliografía de referencia sobre juego utilizan?, ¿cuáles son los campos de conocimiento que generan esos proyectos?, ¿cuáles son los atributos del juego que destacan?, ¿promueven con el juego prácticas inclusivas o excluyentes?.

Así, con el objetivo de conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, esta investigación se propone identificar y describir el uso que se hace del juego en estos proyectos, reconocer los contextos de intervención y destinatarios previstos en esos proyectos, identificar indicios de inclusión y de exclusión en las propuestas de actividades lúdicas y/o juegos previstas, y finalmente difundir resultados parciales y finales.

Son tres los supuestos más evidentes que orientan la investigación. El primer supuesto de esta investigación es que en la formación universitaria se puede encontrar al juego en proyectos de innovación educativa, como un recurso de implementación, una estrategia que facilita la promoción de conocimientos de distinta naturaleza. El segundo supuesto es que la presencia del juego en proyectos de innovación educativa reanima la fricción entre racionalidad lógica y racionalidad práctica presente en la formación universitaria. El tercer supuesto es que en los proyectos de innovación educativa prevalecen ideas y prácticas de juego que favorecen procesos de exclusión.

Porque es pueden reconocer una multiplicidad de investigaciones acerca de la idea de juego en diferentes contextos, incluso en contextos educativos, se coincide con Wittgenstein para quien el significado de los conceptos depende de su uso, en sus propias palabras, “Deja que los empleos de las palabras te enseñen su significado” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 503). De aquí que se indaga acerca del concepto de juego que los directores de proyectos de innovación construyen, no para respaldar el posicionamiento que reproducen sino para evidenciar la necesidad de colocar al juego como objeto de estudio y de enseñanza, más allá del lugar de estrategia inclusiva.

2 METODOLOGÍA

Con un diseño flexible, no estándar (MARRADI; ARCHENTI; PIOVANNI, 2007), esta investigación cualitativa se asienta en decisiones metodológicas especialmente definidas para la ocasión. Es un estudio de casos colectivo (STAKE, 1994) seleccionados por muestreo intencional (STRAUSS; CORBIN, 2002). Cada caso (es decir, cada proyecto seleccionado) fue estudiado y comprendido en su especificidad para luego ser comparados entre ellos (similitudes y diferencias), proceso que permite comprender un caso de mayor envergadura, en esta oportunidad, la presencia del juego en los proyectos de innovación educativa.

Para conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se propuso una triangulación intrametodológica de datos (MARRADI; ARCHENTI; PIOVANNI, 2007), a los cuáles se accedió utilizando dos estrategias de recolección que permite la comparación de incidentes: el análisis de textos y entrevistas en profundidad (GUBER, 2013; VASILACHIS, 2003). Las notas de consentimiento firmadas por los profesores entrevistados fueron debidamente analizadas y aprobadas por el Comité de Ética de la UNRC.

Vale aclarar que estaba prevista la realización de observaciones participantes de las propuestas de juego que los distintos equipos llevaban a cabo en las aulas, sin embargo, esta estrategia de recolección de datos no se aplicó debido a que los proyectos estudiados ya habían sido implementados.

En los documentos a analizar (proyectos y entrevistas desgravadas), se buscaron marcas textuales y ausencias, que operaron como indicios que describa la presencia del juego en el contexto de innovación universitaria. Para ello se utilizó 'la teoría fundamentada o método de constante comparación' (GLASER; STRAUSS, 1967), de modo que, la teoría existente sensibiliza la búsqueda, en el curso de la investigación algunas ideas fueron ganando relevancia a medida que se cristalizaban incidentes.

3 RESULTADOS

3.1 LA TENDENCIA DE LAS DISTINTAS FACULTADES A PRESENTAR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE GRADO (PIIMEG) HA SIDO DISPAR.

Entre 2014 y 2016 fueron aprobados, financiados e implementados 47 proyectos, de los cuáles 11 son de investigación diagnóstica y 36 de innovación educativa. En el detalle por Facultad, fueron aprobados 18 proyectos en Agronomía y Veterinaria, 13 en Humanas, 12 en Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales, 4 en Ingeniería. No hubo proyectos de Ciencias Económicas.

No por menos interesante sino por necesidad de acotar la temática a bordar, quedará para otra oportunidad el análisis de los distintos espacios curriculares que participan de las distintas propuestas innovadoras, pudiendo identificar en ellas las características que comparten, aspectos en que difieren, contradicciones.

En este punto se decide situar la atención en la preferencia de los directores de proyectos por presentar propuestas áulicas innovadoras para superar alguna problemática

identificada en la enseñanza de grado, cuando la convocatoria institucional ofrecía también la oportunidad de presentar una *investigación diagnóstica*, para reconocer y describir situaciones que dificultan u obstaculizan la enseñanza de grado.

Si se coincide con Carbonell Sebarroja (2002) en entender que la innovación educativa no es una actividad puntual sino un proceso cuyo propósito es la alteración de la realidad vigente, entonces se adhiere a un enfoque progresista, reflexivo, crítico de la práctica docente. En este sentido, se puede apelar, como lo sugiere el autor, a pedagogos clásicos como Dewey, Decroly, Bruner, Piaget, que han colocado al juego preferentemente como un instrumento para la enseñanza. Una relación diferente entre juego y enseñanza puede pensarse a partir de autores de la teoría social crítica, quienes preocupados por la liberación personal y social, hacen aportes a la pedagogía crítica (MARTIN, 2013). A partir de la lectura de autores de la Escuela de Frankfurt se puede colocar al juego como objeto de estudio y de enseñanza.

3.2 EL JUEGO NO ES DICHO EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, PERO ESTÁ PRESENTE EN LAS PRÁCTICAS ÁULICAS INNOVADORAS.

En ninguno de los Proyectos de Innovación financiados por la Universidad Nacional de Río Cuarto entre 2014-2016 aparece la palabra juego.

Frente a este hecho, que de algún modo daba por finalizada la búsqueda planteada en el plan de trabajo, se decidió una estrategia alternativa. Leer detenidamente los títulos de los proyectos, marcar en ellos el objeto de intervención y seleccionar aquellos proyectos en cuyo título se mencione al menos un concepto que a juzgar por la referencia teórica se encuentra vinculado al juego.

De este modo, se seleccionaron 16 proyectos de innovación (cinco de Ciencias Humanas, cinco de Ciencias Exactas y seis de Agronomía y Veterinaria), por la mención de las siguientes familias de palabras:

1. Crear, recrear, creatividad
2. Simulación, escenarios reales, protagonismo
3. Acción, emociones, atractivo
4. Prácticas emergentes, innovación
5. Integración, integrador, cooperativa

A los directores de dichos proyectos se les envió un correo electrónico preguntando si proponen actividades lúdicas o juegos. De los 16 correos enviados, se recibieron 9 respuestas afirmativas, 4 negativas y 3 no contestaron. De este modo, el corpus de análisis definitivo estuvo constituido por 9 proyectos de innovación, es decir, 9 casos a entrevistar.

El juego no es dicho en los proyectos pero es implementado en las prácticas áulicas innovadoras, corriendo el riesgo de implementar prácticas banalizadas y escasamente formativas que guardan poca relación con la argumentación construida. Teniendo en cuenta que la mayoría de los proyectos convocan la participación de auxiliares docentes recién iniciados y de estudiantes avanzados que se animan a proponer la innovación en el aula, puede atribuirse esta contradicción a la participación solapada de distintas personas en el proyecto; personas que pueden coincidir o no en la idea de innovación, y en el modo de llevarla a cabo.

En este sentido, que el juego esté presente en el aula pero ausente en el discurso puede estar señalando diferencias entre los docentes participantes de los proyectos que adhieren a un enfoque progresista de la innovación, que implica reflexión crítica de la práctica docente para atender a la diversidad, y aquellos que la entienden desde un enfoque conservador, sosteniendo una mirada técnico academicista que homogeniza y exige. Precisamente, según Carbonell Sebarroja (2002), una de las principales dificultades para llevar a delante una innovación es el individualismo; distribuidas las tareas, cada participante atiende a sus responsabilidades apelando a las lecturas hechas, a argumentos contruidos, a experiencias transitadas que, de no ser compartidas y discutidas, pueden quedar en esfuerzos desmembrados carentes de consenso.

3.3 EL JUEGO NO ES DICHO PORQUE NO CORRESPONDE A UN CONTEXTO ACADÉMICO, PORQUE IMPLICA PENSAR DE UNA MANERA DISTINTA Y VULNERA LAS RELACIONES DE PODER SIGNADAS POR LA POSESIÓN DE CONOCIMIENTO ACADÉMICO.

Como se ha dicho más arriba, el juego no es nombrado en ningún proyecto. “[...] no quedaba bien, o sea no encontraba las palabras como para que quedara inserto en el proyecto y no sabía si de alguna forma era algo que no parecía académicamente correcto” (Docente entrevistado 4).

Dos cosas aparecen relevantes. Por un lado, una dificultad que comienza siendo de superficie para rápidamente calar en la profundidad, el no encontrar las palabras para decir el juego en un escrito, y en un escrito académico. Y es que el juego es un concepto que se presenta esquivo a cualquier conceptualización (HUIZINGA, 2000), es portador de atributos que exceden la racionalidad, hecho que queda en evidencia toda vez que no alcanzan las palabras para describir lo que se siente al jugar. No se encuentran palabras para decir juego justamente en un contexto donde se produce conocimientos, se produce ciencia, donde la racionalidad explica la sensibilidad. Por otro lado, se percibe una dificultad de fondo que encuentra expresión en la superficie, aun cuando se busquen las palabras más apropiadas para el contexto universitario, el juego no parece académicamente correcto. No es cuestión de ser o no ser sino de apariencia. Y es que el juego quizás pone en tensión la seriedad académica, asociada a la precisión conceptual, la categorización de un todo en unidades de sentido de menor escala, la utilidad, propias de conocimiento científico.

Vos fijate que aparece como juego en el proyecto, en el título del proyecto, y después no aparece como juego en la propuesta que uno les hace. Uno no dice “hoy vamos a jugar”. Dice “hoy vamos a buscar cosas a la biblioteca”. Tal vez porque jugar no corresponda para un contexto académico... o... puede operar desde que se yo es decir, como les voy a proponer que juguemos (Docente entrevistado 1).

Si el juego no corresponde con el contexto universitario, es dable preguntar, ¿cuáles son los atributos del contexto universitario que lo distancian del juego?, del mismo modo, ¿cuáles son los atributos del juego que lo distancian del contexto universitario reconocidos por los entrevistados?

El buen rendimiento está asociado a hacer las cosas siempre que se van pidiendo en los contextos educativos y que siempre son siempre de la misma forma...

Cuando algo rompe toda esta estructura, el que está acostumbrado a hacer todo eso, es como que más le cuesta afrontar un tipo de actividad que pide otra cosa... los académicamente más correctos, presentan muchas más dificultades para las innovaciones (Docente entrevistado 1).

Los entrevistados reconocen dos atributos del juego que lo distancian o lo vuelven incómodo en el contexto universitario. Uno de ellos es que el juego implica pensar de una manera distinta, romper con la estructura (y en este sentido, queda muy próximo a la innovación), estructura que distingue el adentro del afuera, la universidad del entorno social, el conocimiento académico del conocimiento cotidiano, la teoría de la práctica.

Están acostumbrados a rendir lo que me diste. Cuando empezamos la materia, muchos abandonaron, otro grupo es el que le hace el click. En palabras de este grupo dicen que lo que pasa es que tenemos que pensar distinto, estudiar es una cosa y pensar es otra. 'Salir de la caja' es una metodología, pensar de una manera distinta, romper esa estructura para el estudiante y nosotros... no hemos logrado que lo vivencien extra universidad (Docente entrevistado 2).

El otro atributo que los entrevistados reconocen al juego y que lo distancian del contexto universitario es que vulnera las relaciones de poder sobre las que se construye la relación didáctica. Y es que la seriedad del contexto universitario, aquella que proviene de las relaciones de poder signadas por la posesión de conocimientos, queda sin efecto ante la presencia del juego.

Pone en riesgo su posición. Su rol de que tiene conocimiento, tiene poder, de decir, bueno yo soy el que tiene conocimiento, yo soy el docente, yo no puedo rebajarme a jugar con los alumnos... En cambio, un docente que juega es un docente que se pone a la par de ellos... Después de estas situaciones ya se anima a acercarse y preguntar alguna cosita, ya se genera otro vínculo (Docente entrevistado 4).

En este sentido, el juego es en las aulas universitarias innovadoras una actividad que disloca las relaciones de poder habituales, generando un vínculo de mayor proximidad entre docentes y estudiantes, incluso generando un clima de particular agrado que facilita las condiciones para que los estudiantes terminen la materia.

En el sentido de la inclusión, nos permitió la innovación incluir estudiantes para que terminaran la materia, el contenido que podemos dar a través de la innovación tendría que hacer funcionar la inclusión de la mayor parte de los estudiantes. A veces no tiene que ver solo con lo académico, a veces la innovación te hace sentir bien porque te divierte y genera un clima áulico, que hace que me sienta bien y tenga ganas de ir a clase (Docente entrevistado 2).

3.4 EL JUEGO ESTÁ PRESENTE EN LA DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS DONDE HAY CUERPO, SE LO PROPONE EN LAS INNOVACIONES DE TRABAJOS PRÁCTICOS, TRABAJOS DE CAMPO, PARA ENSAYAR PRÁCTICAS PROFESIONALES, PARA ARTICULAR SABERES DISCIPLINARES EN UNA ACCIÓN.

Muchos de los proyectos de innovación seleccionados como corpus, reconocen que la necesidad de implementar una innovación encuentra inspiración en la falta de compromiso de los estudiantes con su formación, con el dominio de saberes, y encuentran en el juego la oportunidad de implicar a los estudiantes desde la acción, "[...] no pueden decir, no me importa. Es decir, genera compromiso y que nosotros no sabíamos que de alguna forma

podía ser un juego, un juego de rol” (5-EB-AyV-16) (Docente entrevistado 5). Al hablar de juego, los entrevistados remiten a un tener que ir y venir, un tener que moverse con otros para resolverlo.

Tienen que resolver entre varios, ¿si? tienen que definir roles, cosas, por donde se van a mover porque bueno, tienen que moverse. Si se quedan sentados en la biblioteca no lo resuelven. Tienen que entrar por las estanterías todas cosas que, ¿por qué serían innovadoras? Porque no las hicieron nunca... menos divertido, menos juego (Docente entrevistado 1).

El implicar movimiento, el tener que ponerse de acuerdo con otros, el hacer algo divertido implica una innovación para ámbito universitario porque esas maneras de proceder no son habituales en el aula universitaria, porque rompen con la estructura tradicional propuesta por ese ámbito, “entendida como el estar quietos y escuchando el relato del docente” (Docente entrevistado 8), “donde los conceptos se retienen” (Docente entrevistado 5).

Así, el juego es hacer algo diferente a lo tradicional. El juego es “[...] pensar de una manera distinta, romper esa estructura para el estudiante y nosotros” (Docente entrevistado 2), “[...] es gestionar la diversidad, hay estudiantes que les gusta más una clase teórica y hay estudiantes que les gusta más hacer una relación, entonces al incluir este tipo de cosas captamos a distintos tipos. Y en esto de comprometer y poner el cuerpo” (Docente entrevistado 5).

Ahora bien, aunque los docentes universitarios llamen juego a una actividad propuesta por ellos en el aula, actividad que implica movimiento, que resulta divertida por salirse de lo habitual y en el que los participantes tengan que ponerse de acuerdo, no implica que necesariamente haya presencia de juego en las aulas innovadoras. La primera característica que entra en tensión es precisamente el carácter de libre en el que los participantes pueden decidir si participar o no, con qué reglas regular lo permitido y cuando dejar de jugar. Si bien Huizinga (2000) anticipa que la libertad opera condicionada por el contexto socio cultural que otorga sentido (es decir, se elige entre lo conocido), el contexto institucional en que acontece imprime condicionamientos a las decisiones de los participantes que pone en riesgo la posibilidad de despegarse de la literalidad de las acciones.

Quizás por esta razón, en la totalidad de los proyectos seleccionados como corpus, el juego ingresa fuera de los momentos reservados a la teoría, ingresa en la hora de los trabajos prácticos para tomar contacto con la realidad profesional para la cual se están formando.

Entonces poder ver el embrioncito con el corazón en vivo para el estudiante... empiezan a ver las estructuras en vivo y es otra la fijación del contenido por supuesto que le queda a ese estudiante. Entonces no es solo la innovación en una relación teórico práctico sino una innovación a nivel de trabajo práctico (Docente entrevistado 9).

Se puede decir que el juego en la universidad carga de valor la clase presencial y supera la confección de un práctico en hoja para poner a funcionar conceptos teóricos, poniendo en presencia material el objeto de estudio, momento en que las bases científicas y filosóficas propias de cada profesión cede su lugar a las destrezas especializadas. Esto guarda relación con el quinto resultado.

3.5 EL JUEGO QUE SE HACE PRESENTE EN LAS AULAS INNOVADORAS DE LA UNRC, PERMITE HILAR CONTENIDOS Y RELACIONAR TEORÍA CON PRÁCTICA.

Los directores de proyectos de innovación entrevistados afirman que el juego es una actividad que permite relacionar contenidos abordados en una misma materia, relacionar contenidos de distintas materias, y vincular la formación teórica con la práctica profesional.

Si bien al principio lo tomaron como una tontera después les permitió hilar los contenidos que se daban en la materia... Piensan que la estadística es bien académica, es un espacio curricular que me van a dar un montón de contenidos que no me interesan y le falta la conexión de la vida diaria [...] (Docente entrevistado 2).

Aquí nuevamente se reconoce la fricción entre el conocimiento académico y el conocimiento cotidiano.

Los entrevistados proponen juegos de rol, es decir, situaciones en las que se simula otra realidad, en que se potencia la característica de hacer 'como si' reconocida por Huizinga (2000) o el ser ficticio propuesto por Caillois (1994). "Y relacionar así la parte teórica con una práctica profesional a futuro o con la práctica cotidiana que van a tener durante la carrera también. Empezar a relacionar también otras materias" (Docente entrevistado 9). También proponen juegos de mesa adaptados a los contenidos disciplinares, como el juego de la oca, rompecabezas, crucigramas, sopa de letras; también juego motores, como juegos de puntería o de coordinación en equipo. En el fondo de la implicancia corporal se halla el contenido disciplinar a enseñar.

[...] sin perder profundidad, por supuesto. Lógico... se facilita mucho, porque ellos se sienten más confiados, más tranquilos. Y con esto del juego es ver también como ellos se comprometen con lo que están haciendo, cuando estamos en el campo y ellos discuten sobre una idea, discuten sobre esa idea, no pueden decir, no me importa. Es decir, genera compromiso y que nosotros no sabíamos que de alguna forma podía ser un juego, un juego de rol. (Docente entrevistado 5).

4 IDEAS PARA DISCUTIR

Fueron cuatro los resultados más evidentes de este proyecto, resultados que permiten arribar a algunas ideas que en lugar de ser presentadas como conclusiones se las presenta para abrir discusiones.

La tendencia de las distintas facultades a presentar Proyectos de Investigación e Innovación para la Mejora de la Enseñanza de Grado ha sido dispar. Cuando se preguntó a los entrevistados respecto de las condiciones institucionales para la innovación, se resaltaron los aspectos positivos como la existencia de la convocatoria, el estímulo de las facultades, sin embargo, a la hora de preguntar sobre la continuidad de la innovación, algunos reconocieron dificultades que situaron en el orden la coordinación de tareas con docentes compañeros de cátedra, en algunas oportunidades por diferencias en la carga de responsabilidades laborales (que se traducen en dificultad para encontrarse y trabajar juntos en la propuesta), en otras oportunidades por diferencia de posicionamiento teórico epistemológico (que se traduce en desequilibrios entre comisiones). Así, este resultado permite abrir la discusión respecto los modos de organización del trabajo en cada unidad académica, de las condiciones de

posibilidad (BOURDIEU; PASSERON, 2003), y de los miembros de cada equipo responsable del proyecto. Si una innovación es un proceso que se orienta a cambiar la realidad vigente, requiere coherencia y cohesión entre lo que dicen y hacen los distintos integrantes del equipo docente que propone la innovación.

A partir del segundo resultado (*el juego no es dicho en los Proyectos de Innovación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, pero está presente en las prácticas áulicas innovadoras*), puede ser reformulado el primer supuesto de esta investigación, pues en la formación universitaria se puede encontrar al juego en proyectos de innovación educativa, aunque su presencia no trasciende del espacio áulico. No se lo utiliza para facilitar la promoción de conocimientos de distinta naturaleza, sino para generar compromiso con la formación universitaria, resolviendo problemas complejos propios de la práctica profesional.

El juego se ausenta de la escritura académica, pero está presente en la dimensión práctica de los conocimientos, en la elaboración de trabajos prácticos, en los primeros pasos de las prácticas profesionales. Se puede decir que el juego es una práctica presente en la implementación de proyectos innovadores universitarios, pero intermitente en el discurso (presencia en la oralidad, ausencia en la escritura). Esta intermitencia podría ser generada por las ideas acerca de la ciencia y la academia de los universitarios. En este sentido, este resultado abre la discusión respecto la distinción entre los conocimientos teóricos, de los prácticos y los técnicos, la desigual ponderación que reciben en el contexto universitario.

Desde una mirada foucaultiana, el concepto prácticas refiere no solo son lo que las personas hacen, sino también a un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, políticas históricas, culturales que las configuran, de modo que, podrían ser definidas como “ [...] la racionalidad o regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituyen una ‘experiencia’ o un ‘pensamiento’” (CASTRO, 2004, p. 274).

Entender que detrás de lo que las personas hacen hay una regularidad, una sistematicidad y una recurrencia in-corporada, permite colocar las prácticas, como el juego, como objeto de estudio, desagarrándolo de las argumentaciones construidas que lo colocan como herramienta didáctica. En este sentido, dice Foucault (1991, p. 35) que “[...]no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reactio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas así como también los dominios posibles del conocimiento”). No es casual que el juego se haga presente en programas de formación universitaria recién a fines de siglo XX cuando ha venido siendo mencionado en escritos de filósofos de todos los tiempos que discutieron sobre educación. Este tema se vuelve especialmente sensible en los planteos de una educación inclusiva que se propone pensar las propuestas académicas. ¿Cómo es que hay temáticas que rápidamente se reconocen académicas y universitarias y otras como el juego que encuentran resistencia para ser dichas en el contexto universitario?

Cuando se indagó acerca de las razones de la ausencia del juego en el escrito de proyectos que lo plantean en el aula, se arribó a que *el juego no es dicho porque no corresponde a un contexto académico, porque implica pensar de una manera distinta y vulnera las relaciones de poder signadas por la posesión de conocimiento académico*. Este resultado está en estrecha relación con el siguiente que afirma que *el juego que se hace presente en*

las aulas innovadoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto permite hilar contenidos y relacionar teoría con práctica.

A diferencia de la ciencia (que fragmenta, separa, identifica categorías y propiedades) siempre en el marco de reglas ya pautadas, el juego aglutina, hila contenidos, aproxima, cruza, articula, negocia, acuerda y reactualiza reglas. En este sentido, se podría decir que la seriedad del juego se opone a la seriedad de la academia. Academia y juego encierran la discusión alrededor de contexto y texto, teoría y práctica, conocimiento y saber, lenguaje y cuerpo, tradición e innovación, bases científicas/filosóficas y las destrezas especializadas, finalmente entre las caras positiva (ausencia de centro, la estructura se explica cómo sustituciones infinitas) y negativa (Las ideas giran en torno a un eje que no forma parte de la estructura y por ello la explica) del juego reconocidas por Derrida.

Y es que la presencia del juego en proyectos de innovación educativa reanima la fricción entre racionalidad lógica y racionalidad práctica presente en la formación universitaria, de modo que se comprobó el segundo supuesto del que partió esta investigación. Racionalidad lógica, racionalidad ética, estética y política, una fricción que merece discusión cuando de innovación para la inclusión educativa se habla. Desenredar las ideas construidas alrededor del jugar en el contexto universitario, desentrañar las razones por las cuáles el juego aparece en el aula universitaria recién en hacia fines del siglo XX, o indagar acerca de por qué el asumir una actitud concentrada, reservada, individual y silenciosa propia de los juegos de ingenio responde a la estética esperada en la realización de un práctico propuesto en la universidad, pasan entonces a ser modos de acceder a las regularidades construidas en el contexto universitario que dejaron por fuera ciertas prácticas y con ellas, los campos de conocimiento que las asumen como objeto de estudio.

En el contexto de las aulas universitarias innovadoras, el juego se hace presente como una actividad práctica propuesta por el docente. Es una actividad que demanda un hacer que muestra un saber que se accede por poder. Es una actividad práctica que se caracteriza por romper con la estructura de la clase convencional porque se hace algo nuevo, inesperado que demanda movimiento corporal y ponerse de acuerdo con otros, y que vulnera las relaciones de poder propias de la relación didáctica. Sin embargo, en el fondo late el dominio de un saber conceptual (por sobre la dimensión procedimental y actitudinal). En esta dirección, las propuestas de juego en el aula universitaria convocan a aquellos estudiantes que acceden de otro modo al conocimiento, cargan de valor la experiencia, reaniman la dimensión práctica del conocimiento. En esta dirección es dable preguntar, ¿cuáles son las intenciones de fondo en las prácticas y discursos de los proyectos de innovación que se implementan?, ¿en qué ideas de política universitaria se soportan esas intenciones?, ¿cuáles son los hechos que han borrado del lenguaje académico el uso del juego?, ¿qué lugar encuentra una educación, otra, aquella que ubica al cuerpo, al juego en el centro de la escena?

Ideas para discutir el inicio de un nuevo proyecto.

REFERENCIAS

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. **Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 13, n.1, p. 89-100, 2009. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733007.pdf>. Acceso en: 09 nov. 2018.

ARGENTINA, **Ley Nacional N°1420 de Educación Común y su reglamentación**. 1964. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>. Acceso en: 8 mayo 2019.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N° 26.026**. 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acceso en: 8 mayo 2019.

BARCO, Silvia. Políticas educativas e inclusión educativa: tendencias y sentidos. *In: JORNADA POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: REFLEXIONES PARA UN DEBATE NECESARIO. Actas...* Universidad Nacional de Río Cuarto, 2016.

BLANCO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México, DF: Fondo de cultura económica, 1994.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michael Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CENTURIÓN, Sergio. **Educación Física y Universidad: un camino entre el oficio y la profesión**. Río Cuarto: Unirío, 1997.

CENTURIÓN, Sergio. El juego como propuesta académica. *In: RIVERO, Ivana; DUCART, Marcelo (Coord.). El juego en la formación docente: acerca del juego como recurso*. Río Cuarto: Unirío, 2017. p. 26-34. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-246-0.pdf>. Acceso en: 9 mayo 2019.

CRISORIO, Ricardo. El sujeto de la educación. *In: CRISORIO, Ricardo; ESCUDERO, Carolina. (coord.). Educación y Cuerpo: Curriculum, sujeto y saber*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2016. p. 17-24. Disponible en: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>. Acceso en: 30 nov. 2018.

ECHETA SARRIONANDIA, Gerardo. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". **Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.11, n. 2, 2013. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>. Acceso en: 9 nov. 2018.

FERRÁNDIZ VINDEL, Isabel. La inclusión del juego. En **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v 7, n.1, 2014. Disponible en: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/165>. Acceso en: 9 nov. 2018.

FOUCAULT, Michael. **La vida de los hombres infames**. La Plata: Altamira, 1996.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. New York: Aldine, 1967.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Madrid: Alianza, 2000.

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélida; PIOVANNI, Juan. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé, 2007.

MARTIN, Jorge. El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *In: El Equilibrista*, v. 1, 2013. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elequilibrista> Acceso en: 09 mayo 2019

RIVERO, Ivana. **El juego en las planificaciones docentes**: Intencionalidad educativa y prácticas docentes. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011.

RIVERO, Ivana. **El juego desde la perspectiva de los jugadores**: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. 2012. Tesis (Doctorado) -. Programa Doctorado en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>. Acceso en: 9 nov. 2018.

RIVERO, Ivana. Juego e inclusión. *In: ACHUCARRO, Santiago; HERNANDEZ, Nestor; DOMIZIO, Debora (Comp.). Educación física: Teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: UNLP, 2017. p. 255-266. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.528/pm.528.pdf>. Acceso en: 09 nov. 2018.

ROMERA, Liana; RUSSO Cristina; BUENO Regiane; PADOVANI, Adriana; SILVA, Ana; SILVA, Camila da; ABREU, Iris Bini Gisele; CAMPOS, Priscila; DUARTE DA SILVA, Patrícia. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, v.13, n. 02, p.131-152, maio/ago 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115314280007.pdf>. Acceso en: 09 nov. 2018.

SEBARROJA CARBONELL, Jaume. El profesorado y la innovación educativa. *In: CAÑAL DE LEON, Pedro (Coord.). La innovación educativa*. Andalucía: Akal, 2002. p. 11-26.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1994.

STRAUSS Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Contus, 2002.

URIBE, Ivan; GALLO, Luz; FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Trazos de una educación hedonista. **Movimento**, v. 23, n. 1, 339-350, jan. /mar. 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608024.pdf>. Acceso en: 09 nov. 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigaciones filosóficas**. Barcelona: Crítica, 2004.

Apoio:

En el marco del Proyecto de Investigación *Exclusión-Inclusión del Juego en Propuestas Pedagógicas. Un estudio situado en la UNRC*. Aprobado y financiado por Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).