



**Belgich, Horacio**

***La escuela de la diversidad:  
Entre el juego y la autonomía***

***II Congreso Internacional de Educación***

***La equidad educativa. Una cuestión de todos. 20 al 22 de  
septiembre de 2001***

***Facultad de Ciencias de la Educación – UCSF, Santa Fe,  
Argentina***

*La Biblioteca posee la autorización del autor para su publicación en línea*

## LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD: Entre el juego y la autonomía

Horacio Belgich \*

### Resumen

*Existe una ética del jugar en los niños, que se contraponen a la moral del juego de los adultos. Sobre esa diferencia es posible pensar en ciertas características de la escuela por venir.*

Creemos pertinente, en primer lugar, diferenciar los conceptos de *heterogeneidad*, *diversidad* y *multiplicidad*. Es por ello que de acuerdo a esta diferenciación podremos comprender los diferentes momentos en que una institución diagrama las relaciones singulares que la constituyen. *Heterogeneidad* implica el reconocimiento del signo de la diferencia en tanto lo sónico se despliega en el ámbito institucional y social. Los registros de clasificación de lo heterogéneo se producen a partir de un esquema binario de intelección, con ello se diferencia la realidad por lo que se cree bueno en oposición a lo malo, el blanco en oposición al negro, el alumno aplicado en oposición al desaplicado. La *diversidad* en cambio supone un reconocimiento de esa diferenciación por parte de la institución, en tanto ese reconocimiento permite la simbolización de ese signo y con ello una respuesta institucional que aborde lo diferente sin clasificar binariamente, lo que posibilita que ese signo no se cosifique, sino que contrariamente devenga esa diferencia en algo siempre distinto. Esto puede ser producido en tanto la institución fabrique una respuesta diferente a la clasificación binaria para abordar lo sónico. La *multiplicidad*, a diferencia de los dos conceptos anteriores, requiere de la institución de espacios de expresión de las singularidades de las subjetividades y se liga esta expresión a la conquista de la autonomía como creación de sentido y manifestación del poder de cada uno de los actores institucionales. En suma la multiplicidad supone la creación de condiciones de enunciación de los sujetos y los grupos. Esta diferenciación aclaratoria permitirá comprender los procesos institucionales y sociales y los modos de respuestas que las instituciones dan en cada caso particular. Especialmente sobre ciertos fenómenos que se diseminan en la sociedad.

Asistimos de una manera masiva a un intenso proceso de fragilización del estado de la infancia. El actual período histórico social promueve apenas comenzado el milenio formas sutiles y veladas de degradación del niño/a, de la niñez como estado etario y subjetivo. Reconocemos con estupor que la violencia hacia los niños se multiplica, y lo sabemos por el pedido de auxilio que hacen a través de líneas telefónicas dispuestas a tal fin. Pero ello no debe ocultar el inmenso continente de niños que no promueven este pedido pues no pueden realizarlo, ni saben cómo hacerlo. Podemos afirmar, por lo tanto, que la preocupación de la escuela no debe centrarse sólo en el futuro del niño sino también en el tiempo presente, en la vida cotidiana que transcurre en el espacio institucional y lo que se revela allí de su vida social.

Si intentamos definir qué tareas tiene la escuela, acordaremos que además de la actividad específica de instruir, se agrega la de sostener la vida de los niños. Y ello nos remite

---

\* Escuela Especial Santa Mónica, SAN LORENZO, Santa Fe, Argentina; [hbelgich@infovia.com.ar](mailto:hbelgich@infovia.com.ar)

al ambiente, al clima institucional donde el niño pasa mayormente su vida escolar. Si, por ejemplo, este clima habilita a la construcción de una subjetividad deliberativa, autónoma y crecientemente capaz de interpretar y transformar el mundo, sabemos que la escuela es usada para educar, para conformar una vida en el niño de acuerdo a esas capacidades, mientras que si las acciones que transmite la trama institucional se limita al aspecto instructivo, ello tiene como correlato un modo de moldear la subjetividad del aprendiente de tal modo que se acomode a los mandatos externos que inhiben la autonomía, esto es, la capacidad de dar sentido individualmente a los acontecimientos con herramientas simbólicas. Este acomodamiento fragiliza aún más la subjetividad de los niños/as. Por otro lado, la desimplicación de los niños y de los adultos respecto de los objetos de conocimientos es un dato sustancial de la realidad educativa contemporánea. Hay un aburrirse que es decepción de la subjetividad, y que riesgosamente se desliza a la gestación de una “voluntad de nada”. El aburrimiento en la escuela es quizás el paradigma de esta voluntad de nada. Y de acuerdo a lo expresado por Alicia Fernández sobre el aburrimiento estructural<sup>1</sup>, éste ocupa el lugar del desear – conocer, acallando el pensar y atacando la autoría de pensamiento.

### **El juego de los niños como estrategia de la diversidad**

La diversidad es una instancia superadora de la heterogeneidad, en tanto significa poner en cuestión las habitualidades que son las que fundan de la cotidianeidad institucional. Esa puesta en cuestión abarca los criterios de aprendizaje en tanto un referente que sabe lo que al otro le conviene, la obediencia y la sumisión respecto de los mandatos, las formas de manifestación de poder del adulto que inhiben las expresiones de poder del niño como capacidad de acción reflexiva. Y en ello incluimos al juego como manifestación de un poder, pues al decir de Fernández (op. cit.) “*jugar nos permite hacer la experiencia de tomar la realidad del objeto para transformarla o, lo que es lo mismo, de transformar la realidad aceptando los límites que nos impone*”. Es por ello que la diversidad y la multiplicidad requieren de un espacio - tiempo como nuevo territorio donde la existencia de los niños y los adultos en la escuela puedan revelar lo valioso de sus afectaciones singulares, en un campo de intensidades que envuelve a unos y otros en una ética de la comunidad. Y ello implica la promoción de una ética que bien podemos describir a través del juego que se despliega en los niños a diferencia de aquel que organizan los adultos.

Una de las instancias quizás más relevantes para intentar comprender lo anteriormente dicho es el juego. Por ello creemos necesario describir el juego de los niños en comparación con el propuesto por los adultos. Veremos allí como cada uno de los aspectos mencionados referencian de manera clara la posición entre uno y otro. Mientras se erige en el juego de los niños riqueza y naturalidad, en el de los adultos se presenta una organización más cercana a la rigidez, y también a la moral propia del mundo adulto, esto es, a los modos instituidos de vivenciar el placer y el displacer, junto a la asimilación del juego a la competencia.

Comencemos por describir el juego de los niños. Allí encontramos que su despliegue no está exento de discusiones o riñas, pero es necesario hacer notar que éstas forman parte del juego mismo, como un rasgo o un elemento constitutivo. Pues en su expansión y diversidad los acontecimientos que se suceden son intensamente alegres o tristes, pero un importante *cuantum* de pasión está puesto allí. Es así que en ocasiones se distinguen con cierta claridad las recriminaciones legalistas de un niño contra otros; y ello corresponde a aquello que podemos denominar como el imprevisto y la creación, pues surgen posiciones defensivas u ofensivas allí donde menos se las espera, en función de ciertos forzamientos de la regla pero

---

<sup>1</sup> Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. N.V. Buenos Aires.

que no constituyen un vulneramiento de la misma. Esa creación apelando a la singularidad, se continúa con los imprevistos propios del devenir del juego. Así, el azar se interpone proponiendo quizás nuevas reglas, o bien la introducción de un nuevo compañero produce un cambio en las correlaciones de fuerzas, y ello supone una reacomodación de las estrategias desplegadas. En todo caso existe un re-acomodamiento de los participantes a nuevas reglas, a acatar por todos.

Este es un juego donde todo se ve, y donde también todo se usa, incluso los animales que se interponen en el mismo, forman parte circunstancial de la estrategia, y esa singularización permite suponer que el resultado no es el fin del juego, sino más bien una fuerte excusa para continuar. Pensemos sino en aquellos partidos de fútbol (en el patio de la escuela, en la plaza) donde se pacta previamente la cantidad de goles a realizar por el ganador; y notaremos que con frecuencia surgen extensiones a ese límite, y al ganador no le importa exponerse a terminar siendo perdedor, siempre y cuando se siga jugando. Por ello decimos que el resultado no es lo más importante en el juego espontáneo de los niños, sino que lo realmente valioso resulta ser, antes que ganar, el acto de jugar, la actividad lúdica en sí misma y por sí misma. Los ganadores se confunden con los perdedores, y del perro que comenzó a seguir la pelota tampoco sabe bien cual es su función, pero termina teniéndola en el despliegue de la actividad por la ubicación que los niños le otorgan. Muchas veces el juego se termina "por causas naturales" es decir, por que la oscuridad invadió el campo, bien por lo intenso de la fatiga o porque se termina el recreo. Ello denota claramente que lo importante es el sostenimiento del placer en el acto de jugar.

Reflexionemos entonces en el juego organizado por los adultos. Este es un juego preñado de instrucciones y arbitrajes; y ello se asemeja a una actividad cercada por el control estricto. Es así que cada una de las formas en que ese juego se organiza, está coaccionada por la prohibición explícita o la coacción velada, pues si algo es importante aquí es el resultado. Y ese resultado propone ganadores y perdedores, de forma clara y contundente. Esa taxativa manera de delimitar el éxito o el fracaso provoca, en una importante cantidad de niños, tensionamientos y estrés propios de los adultos. El ejercicio de la mirada vigilante por parte de los adultos les roba el deseo de sentir placer por lo que están haciendo. Encontramos niños angustiados, irascibles y violentos, en función del cumplimiento de mandatos de los adultos quienes a su vez dicen ser los cuidadores de los juegos de sus hijos. La incomodidad que les produce a los niños la agresividad con que los adultos los tratan, provocan en ellos no pocas inhibiciones en el momento de jugar, en el acto de resolver creativamente situaciones críticas en el juego.

Los niños, en el juego organizado por sus padres o sus maestros, sienten la prueba de participar, y el rencor, quizás, de perder. Los insultos arrojados sobre los que cometen errores no puede sino generar un fuerte displacer por la actividad, pero que sin embargo debe ser superado por la prueba por parte del niño de que no defraudará al adulto en sus expectativas. Y si éstas se ven efectivamente no cumplimentadas, surgen las agresiones directas o indirectas, a través de bromas que no hacen sino reinstalar al niño en un inseguro mundo de los adultos. El placer se escapa en pos de la obtención de un resultado. Así, la cantidad sustituye de forma casi completa a la calidad, y si existe una calidad de la cantidad, esa es la amplitud de la diferencia por la cual se ganó. Puede pensarse esto también en el modo que los adultos proyectan sobre la libreta de calificaciones; allí la extensión que genera la calidad se produce en relación a la cifra, haciendo sentir que existe un límite que marca la diferencia entre ganar y perder en el aprender.

La educación a través de sus sistemas de enseñanza, de sus criterios evaluatorios, de sus programas y currículas, se proyecta sobre la subjetividad del niño de tal forma que no

puede sino generar angustia, tanto en el que cumple el rol de enseñante como el del aprendiz. Y esa angustia, que se traduce en comportamientos y sensaciones somáticas, necesita ser liberada, muchas veces a través de la agresividad manifiesta con que los adultos incitan a los niños a ganar, a convencerlos de que no importa el placer de la actividad mientras se desarrolla, sino que el placer brota en el resultado que indica que se ha ganado. Por ello, cuando los términos de la actividad conllevan la tensión de la competencia, los niños se comportan como pequeños adultos, y ello supone que la búsqueda en ese momento del juego está exenta de divertimento, de gracia y de creatividad, pues esta última tiene como correlato la posibilidad de poner en suspenso la certeza y la justeza de la acción para dar lugar al riesgo y la invención.

Esa actividad donde el impulso del juego permite el pragmatismo, como acción deliberada pero también como instancia de pensamiento liberado de la rigidez programada, se transforma en una situación que puede muy bien producir efectos curativos. Ello quiere decir que las inhibiciones que el niño tenga, o bien los síntomas que se puedan producir por variadas razones, pueden modificarse en función de corrimientos propios de la subjetividad en función de lo que se presenta como objeto, en este caso el objeto de juego, y su relación con lo que fue generando en el psiquismo del niño. Pues el niño despliega una capacidad de acción y de pensamiento que está lejos de mostrarse sobreadaptada. Por otro lado una organización lúdica de estas características supone que la localización que los adultos realizan de sus propios aspectos rechazados, aún no se han instalado en los niños. Por otro lado es importante consignar que aquello que denominamos ética en el juego de los niños en franca oposición a la moral competitiva de los adultos, es una ética que engloba la relación del sujeto consigo mismo (a través del placer) y la relación del sujeto con los otros; y esta ética se acerca más a la autonomía pues le permite apoderarse de la creación de ciertas significaciones desde un lugar de sujeto. Analicemos, entonces lo que se produce frecuentemente en los grupos de niños en juego cuando uno de ellos es portador de un déficit orgánico o bien intelectual, y cómo es posible reconocer (en muchas ocasiones) que éstos no incorporan la proyección sobreadaptativa de los adultos con sus producciones de displacer y angustia en función de sus significaciones de rendimiento y competitividad.

Así los niños son los primeros en no ignorar los déficit de los otros; y ello se transforma en una importante consideración, ya que en el juego, en el tramado lúdico que se organiza con el intercambio simbólico y también afectivo entre los niños, las compensaciones se resuelven de la manera más equitativa. Un grupo bien puede pedir cierta compensación por la inclusión de un niño con dificultades, y esa compensación puede consistir en la participación de otro compañero con más habilidades. Ello se produce porque los niños bien saben (quizás más que nadie) que las diferencias existen, pero esas diferencias no inhabilitan, en todo caso las capacidades del niño son insertadas en el tramado de capacidad del grupo, y ello supone que es el grupo quien se hace cargo del déficit individual, socializándolo, y produciendo una distribución del esfuerzo compensatorio entre todos. Así, es el grupo quien debe compensar lo que un niño presenta como una capacidad disminuida para jugar, ya sea motora y/o intelectual. Aquí no existe la proyección del grupo de sus propios aspectos no aceptados sobre el portador del déficit cuando se trata de jugar. Y ello creemos que se promueve a partir de ser el juego lo más importante, esto es, aquello que convoca los afectos más hondos y también lo que produce el placer más intenso. También puede extenderse esto hacia el niño con déficit, pues para él el juego también es lo más importante, mucho más que sus sentimientos respecto de sí mismo. El juego despliega una organización afectiva de tal magnitud que los sentimientos del niño especial (o en dificultades) no es significativo para el resto de sus compañeros; esa no significatividad crea una urdimbre de relaciones de tal calidad que se produce una aceptación real del niño, con aquella literalidad propia y fecunda

que genera por un lado, no negar lo que existe, y por otro, que aquello que existe no impide sentir el placer de jugar.

De esta manera el juego organizado por los niños es altamente curativo. Se establece a partir de lo que es real y eso puede simbolizarse como tal; sin las fantasías de negación de los adultos, ni los mecanismos de proyección y escisión, ni tampoco aquellas que no permiten dimensionar sus capacidades reales.

El juego implementado por los adultos, en cambio, es un juego donde la competitividad se instala como el medio óptimo para el logro del objetivo, que es el éxito. Se difiere la instancia de placer en el tránsito del juego por aquella que se obtiene al ganar, y si no se gana no resulta placentero el juego.

Lo anterior nos habilita a recordar de que modo el grupo de niños produce lúdicamente sin la intervención de los adultos; creando una serie de instancias autorregulatorias que es producto de una disposición y gradación de los intereses y deseos de los participantes. Así cuando un niño con intenciones manifiestas de boicotear el juego grupal provoca cierto desenlace en tal sentido, puede el grupo aceptar sus caprichos, sus veleidades, y hasta concederle algunas ventajas, pero ello supone que cuando aquello concedido permite que la actividad resulte menos placentera, comienzan a ejercerse presiones para que un nuevo ordenamiento se produzca; y en ello no está exenta la crítica, ni la mordacidad, y no se excluye la detención momentánea con discusiones y riñas, pero en un interjuego permanente de fuerzas donde lo más importante es continuar con el juego. Aquel que resulta responsable por la interrupción de la actividad recibe la sanción y el reproche de sus compañeros.

Esa trama de mecanismos que por un lado pretenden ordenar el juego por intermedio de presiones, concesiones y críticas, y encarrilarlo en lo que se presenta como viable, queriendo neutralizar lo que desvía esa organización, es el poder del propio grupo para recrear un sistema de autogestión donde el objeto es sentir el placer de jugar. Por ello, la no intervención del adulto es un dispositivo que permite reconocer las capacidades de auto organización de los niños; y ello no significa que el adulto no se interese por el bienestar de aquellos, en realidad es lo contrario; el bienestar se logra en el grupo cuando puede instalarse en su trama de relaciones ciertas tensiones devenidas de la producción lúdica; es decir, ciertos ordenamientos que el propio grupo se da para la consecución de un fin. Es esa una instancia de autonomía que debe ser rescatada como modo de producción de subjetividad.

Y el adulto, al no intervenir, produce una influencia importante en los niños, entre ellas, les dice que la actividad es de ellos, y por ende son ellos los responsables para que el juego y el placer continúen. Si deben ceder algo, se supone que es posible hacerlo, pues un interés superior está en la escena, algo que trasciende las voluntades y deseos individuales, y esto es que todos son propietarios del juego al ser propietarios de sus reglas; y esa propiedad permite cambiarlas con acuerdos. Es así que la no intervención del adulto en esas circunstancias lejos está de ser un acto pasivo, o de desidia; está relacionado, por lo explicitado aquí, con la apuesta al surgimiento de la capacidad de autogestión de los niños y con ello a la capacidad de convivir con independencia en la vida.

Si el adulto observa solamente, indica a los niños que esa construcción es enteramente propia, y que él está allí para ser en última instancia un protector pero no un organizador ni un influenciador de las decisiones a tomar. Si interviniera, seguramente no se pondrían en primer plano las relaciones de fuerzas a través de los mecanismos que genera el propio grupo y que aquí hemos mencionado, sino que con mucha probabilidad no haría concesiones ni tampoco ejercería presiones tal como lo hace el grupo. Además, la crítica del adulto bien puede

molestar al niño pero no es comparable a la del grupo, pues el valor de aquella crítica esta en relación a la pérdida del placer del juego.

¿Podremos obtener una ética de las relaciones de los niños durante el juego sin la intervención del adulto? Es posible que así sea; y ella estará en relación a lo que se genera como producto de la experiencia misma, como aquello que brota de las relaciones intersubjetivas a instancias del compromiso con una actividad, en la que cada uno es responsable y la trama grupal se referencia en esas responsabilidades individuales; reconociendo además que no existe por el momento una autoridad externa desde donde llegue la voz ordenadora. La autonomía individual será entonces acompañada por una autonomía grupal donde las decisiones serán reelaboradas en función de la grupalidad y del deseo de cada uno. La excitación del juego constituye un importante motor para la creación de ciertos códigos que permitan la producción de lo lúdico, en el caso citado.

Si existe entonces la referencia a una ética, esta será inherente a los juegos, adquiriendo el sentido que permite relacionar el deseo de cada uno con el de los otros en la concreción de una actividad particular, en un intenso intercambio simbólico que se traman en estructuras donde se generan reglas, habilidades y habilitaciones, pérdidas y ganancias, y también convivencias y coexistencias con una base insoslayable de respeto.

La moral del adulto, mandante en todo el ordenamiento de las actividades, es una moral prescriptiva venida, para el niño, del "más allá", pues se encuentra fuera de su mundo y de su grupo. Esta moral en realidad provoca en el niño el adocenamiento de su subjetividad, y ello supone que las decisiones propias, las que hacen referencia al juego por ejemplo, deben ser tomadas por el adulto; gestando así un deslizamiento del poder que puede ejercer el propio niño sobre aquello que atañe a su vida de relación. Veamos sino lo que suscita en éste el deseo de comunicarse con sus compañeros de juego; para él es una necesidad imperiosa involucrarse con otros niños (si él es un niño sano) e implementar juegos; allí se despliegan, como hemos adelantado, importantes efectos curativos, pero también un gran sentido de la honestidad y de la composición de un juego con justicia; mucho de ello aprehendido en el hogar. Hacen amistad, en ocasiones a través de un juguete o un objeto que sirva a ese propósito, y en ese proceso existe la observación, la paciencia, la elucidación del deseo propio y del otro; y la inteligencia.

Esas son referencias que muchos padres pueden corroborar, en cuanto a la puesta en práctica de una sociabilidad espontánea de sus hijos, pero con una base importante de inversión de afectos, de deseos, creatividad e inteligencia. Es así que esa corroboración se realiza en ocasiones, en el ámbito del hogar, en la plaza, en el campo de juego, pero pocas veces en la escuela, donde el contralor del adulto es la referencia central del juego del niño. Es así que como hemos ya dicho, en la escuela el adulto casi todo lo prescribe, juegos, deseos, decisiones, organizaciones que involucran a todos, etc.

Entonces, si hablamos de una moral del adulto en la escuela, estamos haciendo referencia a un conjunto de mandatos que lo instalan en un lugar referencial respecto del niño. Cabría preguntarse ¿por qué este conjunto de mandatos muchas veces carece de sentido? Una posible respuesta sería que en verdad estos mandatos lejos de proteger al niño, como suele escucharse, se instalan para involucrar al alumno en una relación de poder en la institución, donde el que prescribe los mandatos ejerce desde un lugar centralizado el poder. La explicitación anterior puede permitir comprender cómo la multiplicidad de las expresiones singulares son posibles en la institución escolar, pues el juego es una estrategia privilegiada para tal expresión ya que gesta un contexto de enunciación de autonomía, de capacidad de

acción. La moral competitiva de los adultos sesga la subjetividad en la pura heterogeneidad de reconocimiento de lo sígnico, en su clasificación binaria.

### **La autonomía y la multiplicidad**

Por otro lado, si continúan los territorios habituales de subjetivación seguramente los niños de los suburbios sólo tendrán como destino ser blanco de la policía, o bien la cárcel, o ser mulas de los narcos, o todo esto a la vez. Los otros niños, de distinto origen social, quizás puedan convertirse también en buenos sacralizadores de la agresividad y del imperio del éxito, siendo los que demanden mano dura con los que delinquen. En su devenir la escuela se convierte en un testigo que preserva al niño de su soledad, de la creencia de que es un ser culpable, de que merece lo que la vida y el sistema le han dejado como territorio para existir. Ese trabajo de testigo preservante promueve un trabajo del niño con su propia subjetividad, y también lo promueve en los adultos. Si este testigo preservante abre al posibilidad de que el poder del niño aparezca de forma manifiesta, que sus capacidades de acción estén jugando dentro del tramado de poder de la institución.

Es así que si el niño -después de reflexionar en espacios adecuados para ello- tiene buenas razones para negarse a aprender compulsivamente de acuerdo a un currículo desconocido por él, o bien para negarse a aprender desde una finalidad rentística y exitista que aniquilan su creatividad, esas razones deben ser atendidas pues esa subjetividad es la mejor herramienta que dispondrá en su vida como sujeto aprendiente. Se trata entonces de gestar condiciones para que el ejercicio de poder del niño y del adulto sea posible en un campo educativo intenso de afectos y decisiones, y para que estén articuladas con un sentido dado por los mismos sujetos a su vida institucional.

Hoy es habitual encontrar declaraciones sobre la necesidad de reflexionar acerca de la creatividad e innovación en la escuela, el desarrollo creativo, maneras de ser innovador, la curiosidad en la escuela, el cultivo del pensamiento lateral, y especialmente sobre la educación virtual en la Aldea Global, pero ¿cómo se conceptualiza al autonomía desde estos paradigmas? ¿cómo se instala desde estos referentes conceptuales la práctica de una subjetividad en un mundo altamente fragmentado y escindido por razones de género, de clase social y de etnias? Además sabemos que los medios teletecnomediáticos (televisión e internet) pueden promover una modalidad de enseñanza exhibicionista (Fernández, 2000), donde no se puede preguntar ni interrumpir lo exhibido como certeza, sin las mediaciones de la duda o el interrogante.

Para conjurar lo anterior debemos desplegar estrategias, ya sea un cuerpo colegiado de niños que participe de la diagramación de los espacios arquitectónicos en las escuelas, o en la cooperación que implica la atención de un grupo de niños por otros niños quizás mayores, o bien en la dirección de proyectos donde los adultos participen como miembros activos pero no dirigentes de procesos de intercambios con otras instituciones, u otras formas de existencias autónomas. Definitivamente pensemos también en el despliegue del placer, el juego y lo significativo como instancia central del modo de enseñar y de aprender.