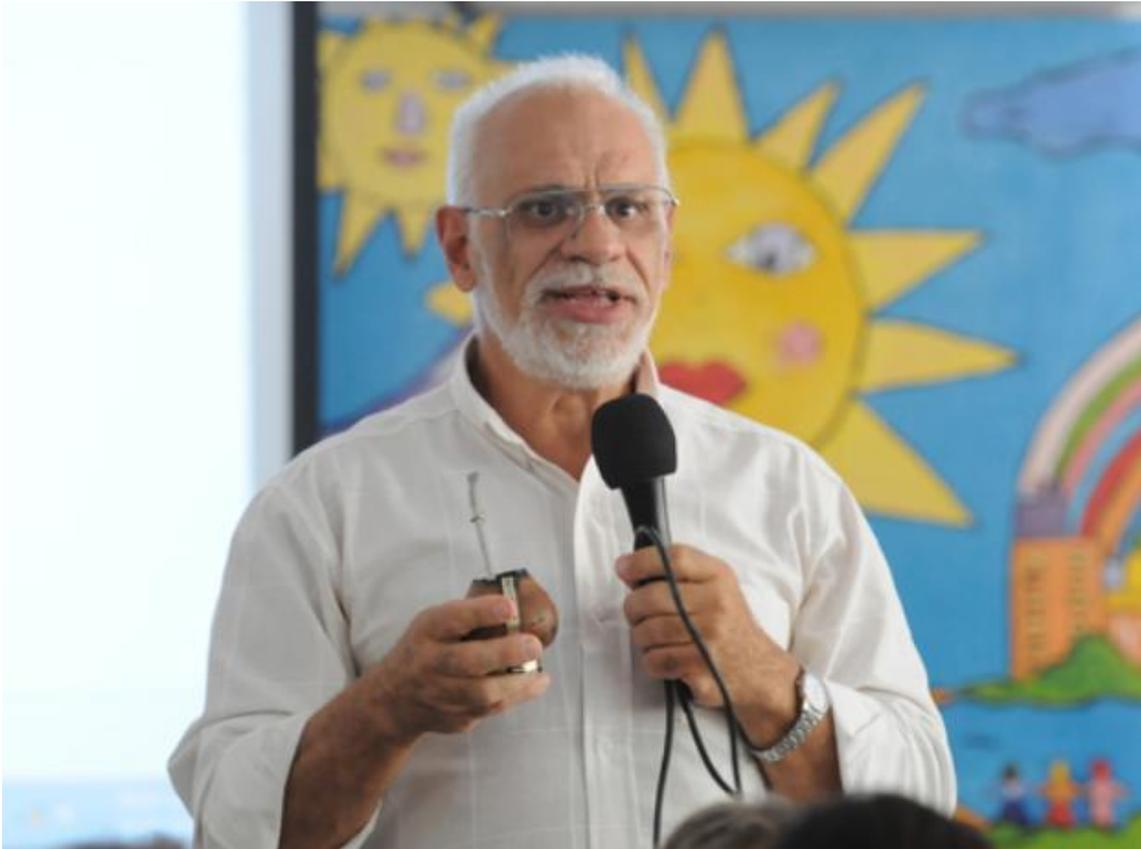


Víctor Pavía



1

Dossier.

Víctor Pavía

Magister en Teorías y políticas de la recreación con orientación en educación

Profesor e investigador de la universidad de Comahue - Argentina

victorapavia@yahoo.com.ar

Preparado por:

Maria Isabel Herrera Velásquez – Daniel Hincapié Bedoya
Estudiantes del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
Integrantes del grupo de investigación PES.

Fecha de realización: mayo 2015

Responsable: PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-Currículo)
Instituto Universitario de Educación Física
Universidad de Antioquia

Solo para circulación interna universitaria con fines académicos.

Si se usa se debe dar crédito al autor y a la publicación original, no al dossier.

Este documento está autorizado por el autor.

Víctor Pavía

Contenido

APUNTE AUTOBIOGRÁFICO.....	4
ARTÍCULOS.....	6
EL JUGAR COMO DERECHO. REFLEXIONES EN TORNO A UN COMPROMISO INELUDIBLE: REVISAR LA PROPIA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN JUEGO	6
LAS FORMAS DE JUEGO Y EL MODO DE JUGAR QUE LA ESCUELA REPRODUCE	17
QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO DECIMOS <i>¡VAMOS A JUGAR!</i> (EN EL CONTEXTO DE UNA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA)	34
INVESTIGACION Y JUEGO: REFLEXIONES DESDE UNA PRÁCTICA	47
COMPARTIR LA MIRADA. SÍNTESIS DE LA IDEA PRINCIPAL DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE LOS JUEGOS INFANTILES DEL PATIO.....	59
EL JUGAR COMO ACTO 'INÚTIL'	66
UNA INVITACIÓN A ESCRIBIR HISTORIAS DE LA PROPIA PRÁCTICA	70
JUEGOS POPULARES EN LA MIRADA DE MAESTROS RURALES DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO, PATAGONIA ARGENTINA.....	77

APUNTE AUTOBIOGRÁFICO

Nací en Córdoba en 1952 pero desde 1975 resido en la ciudad de Neuquén, Patagonia, Argentina. Soy profesor de Educación Física, Licenciado en Actividad Física y Deportes y Magíster en Teorías y Políticas de la Recreación con orientación en educación. He realizado cursos de especialización en Coordinación de Grupo Operativo, Investigación Educativa con Enfoque Etnográfico y en Derechos del Niño. Ejercí la docencia en instituciones educativas de nivel inicial, primario, secundario y terciario no universitario, y en espacios de educación no formal como colonias de vacaciones y campamentos educativos. Durante más de treinta años realicé tareas de docencia, extensión e investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Ya jubilado, en la actualidad trabajo en la Universidad de Flores, Sede Comahue, en donde soy titular de cátedra, director de proyectos de extensión e investigación-acción; coordino el Grupo de Estudios Locales sobre Juego y Educación. Sigo también dictando algunos de seminarios de posgrado en universidades del país y del extranjero. Tuve la oportunidad de impartir cursos y conferencias sobre temas de mi especialidad en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia; Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil; Universidad Federal de Espírito Santo, Vitoria, Brasil; Universidad Autónoma de Hidalgo, México; Universidad Pedagógica Nacional de México; Universidad de la República, Uruguay; Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México; Escuela Superior de Educación Física de México; Universidad de La Habana, Cuba; Instituto Nacional del Turismo de Cuba; Centro de Estudios de la Cultura Cubana; Festival Mundial de Juegos de Melbourne, Australia; Congreso Mundial de Ocio de la Universidad Deusto, Bilbao; Congreso Mundial de Actividades Físicas Cooperativas de Medina del Campo, Castilla y de Oleiros, Galicia, España; en las universidades nacionales de Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Cuyo, La Pampa, La Plata, Patagonia Austral, Río Cuarto, Flores, en diversos Institutos de Formación Docente y en el Colegio de Profesores de Chile, Colegio de Profesores de Brasil, Asociación Trabajadores de la Educación de Neuquén (Aten) y la Unión Trabajadores de la Educación de Río Negro (Unter).

Como autor, co-autor o coordinador he tenido participación en la producción de las siguientes obras: Formas del Juego y Modos de Jugar, secuencias de actividades lúdicas. Santa Fe. AMSAFE. 2011. Formas del Juego y Modos de Jugar. Neuquén. Educo. Fundación Arcor.2010 # Jugar de un Modo Lúdico. Buenos Aires. Novedades Educativas. 2006 # El Patio Escolar de Recreo. Buenos Aires. Novedades Educativas. 2005 # Señores Entren al Patio. Neuquen. Educo. 2000 # Voces y Escenarios. Neuquen. Educo. 2000# Juegos que Vienen de Antes. Buenos Aires. Lúmen-Humánitas. 1994 # Adolescencia, Grupo y Tiempo Libre. Buenos Aires. Lúmen-Humánitas. 1992 # Los cuadernillos técnicos: Reflexiones sobre los Juegos Infantiles Populares. Consejo Provincial de Educación de Río Negro. 1991 # Un Lugar... una Actitud, ideas básicas para el trabajo con adolescente en el tiempo libre. Fundación Banco Provincia de Neuquén. 1988 # Educación Física: aspectos técnicos-metodológicos. Instituto de Conducción Educativa. Consejo provincial de Educación de Neuquén. 1983 # Educación Física en el Primer Ciclo. Proyecto EMER (mejoramiento de la enseñanza rural). Consejo Provincial de Educación de Neuquén. 1982; además de artículos en revistas y periódicos nacionales y extranjeros.

Artículos

El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia *formación* y práctica docente en juego¹

6

“En libros, revistas, congresos, cursos, seminarios, se alaban hasta niveles de saturación las ventajas utilitarias del juego y alcanza con llevar adelante un simple ejercicio estadístico para comprobar que la palabra “medio” se repite un número significativamente mayor de veces respecto de la palabra “derecho”, cuando los educadores hablan del juego.”

Víctor Pavía, 2009



Tomada de Google imágenes.

¹ El Jugar Como Derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En Chaverra Fernández, B. E. (coordinadora) (2009): Juego y Deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión. Medellín: Funámbulos Editores. Universidad de Antioquia.

Introducción

Sin ser una transcripción exacta, este texto refleja con cierto grado de fidelidad la idea central de mi exposición en el 3er Simposio Internacional de Educación Física que, en el marco de Expomotricidad 2009, organizó la Universidad de Antioquia bajo el lema: Juego e iniciación deportiva escolar: inclusión, derecho y equidad. Del tentador rótulo tomé dos palabras (para mí) claves: juego y derecho. A ellas les agregué un interrogante: ¿a qué da derecho el derecho al juego?, y una preocupación: dónde y cuándo se debaten las respuestas. El tema será, entonces, el jugar como derecho, y el sub tema: la *formación* y práctica docente en juego (la ambigüedad sintáctica es intencional).

El tema escogido no tiene, todavía, la presencia que se merece en la agenda investigativa de la educación en general y de la Educación Física en particular. Quizá ello se deba a que lo que más seduce en los ambientes docentes no es la idea de juego como derecho, sino la de juego como recurso. Precisamente, en un texto anterior titulado provocadoramente “jugar como acto inútil”, expresaba mi asombro ante un dato de la realidad que, por obvio, no hay que dejar de señalar: en libros, revistas, congresos, cursos, seminarios, se alaban hasta niveles de saturación las ventajas utilitarias del juego y alcanza con llevar adelante un simple ejercicio estadístico para comprobar que la palabra “medio” se repite un número significativamente mayor de veces respecto de la palabra “derecho”, cuando los educadores hablan del juego². Semejante desbalance no representa en sí mismo un problema ya que, efectivamente, el juego es un recurso poderoso en términos de enseñanza-aprendizaje y que, en tanto tal, va camino de convertirse en un amable instrumento de consumo masivo. El inconveniente radica en que, cuando la industria de la pedagogía tan bien caracterizada por Furlan identifica las bondades potenciales de un producto, los estrategias de marketing se concentran en la exaltación de ciertos valores... en detrimento de otros³.

Sea ésa la causa o no, lo cierto es que menos atención merece en los medios en general y en los eventos de actualización en particular, el tratamiento epistemológico, ético, estético, político, económico, jurídico, del juego como derecho y cómo ese tratamiento (que encarna a su vez un desafío) podría impactar en la *formación* docente y en lo “naturalmente” instituido como representación válida de lo que significa jugar en la escuela. Para decirlo sin rodeos: más allá de eslogan y frases

² Pavía, V. El Jugar como Acto “Inútil”. En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 60. May/03. <http://www.efdeportes.com>.

³Furlan, A. La Pedagogía frente al desafío del Marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación. En VV.AA (2003). La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural. Córdoba. Editorial Brujas.

hechas, es tiempo de abordar el derecho al juego en la escuela desde una perspectiva didáctico-pedagógica renovada, aun cuando, para hacerlo, haya que atreverse a caminar hacia un territorio por el cual la didáctica y la pedagogía se han mostrado reticentes a dirigir sus pasos de curiosas exploradoras. Me refiero a esa región cotidiana donde saca carta de ciudadanía lo divertido y fugaz, lo ambiguo y aparente, lo gozoso y cómplice, lo hedónico y *autotélico*. Aun cuando decidamos abordarlo desde una perspectiva decididamente crítica y rigurosa, para nada pueril, ése es el terreno que tenemos que roturar si queremos ver germinar alguna idea que dé respuesta al interrogante con el que comienza — y finaliza — esta introducción: ¿a qué da derecho el derecho al juego?

Desarrollo

El derecho al juego ¿es derecho a la recreación?

Si pensamos que un derecho opera como garantía de satisfacción de una necesidad genuina, en plan de renovar el discurso didáctico pedagógico sobre el tema que nos ocupa, permitámonos suponer que el derecho de niños y niñas a jugar se relaciona de manera prioritaria con la necesidad de recreación y, subsidiariamente, con la de conocimiento y otras de similar envergadura (y no a la inversa como se lo suele plantear desde el desbalance antes referido). En el mismo plan permitámonos, también, pensar el jugar no como necesidad sino como satisfactor; un potente satisfactor, en términos de Max Neef, “sinérgico”⁴. Por último permitámonos una conjetura más: desde el punto de vista del derecho, el primer requisito de un juego es que sea lúdico, vale decir, di-vertido. Una afirmación de Perogrullo que, sin embargo, enciende los ánimos y despierta controversias en determinados círculos de la educación *formal*.

En su análisis psicosociológico del tiempo libre, Munné (1980) ubica al juego en un “tiempo de recreación” *conformado* por un conjunto de prácticas que incluyen aquello que él no duda en llamar —siguiendo a Dumazedier— diversión. Para este analista crítico, la etimología de diversión es “harto significativa” ya que conlleva la representación de alejarse de algo, ir hacia otra cosa y refiriéndose específicamente al juego subraya que, de una manera amplia, “es la *forma* genérica de la diversión”⁵. Desde otra perspectiva, no sólo generacional sino también profesional, Gerlero (2009) aporta más elementos a nuestro debate al analizar el estado de la necesidad y el

⁴ Para este autor los satisfactores sinérgicos son aquellos que “por la forma que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción de otras necesidades; su principal atributo es el de ser contra hegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción”. Max Neef/93:60-61.

⁵ Los *modos* prácticos de libertad en el tiempo. En Munne/80:107 y ss.

derecho a la recreación en América Latina en un texto cuya lectura recomiendo fervientemente. En él la autora establece que:

La necesidad de recreación, se plantea difusa en la bibliografía específica, sin embargo, la recreación está presente como derecho social, en diversas Constituciones de los países Latinoamericanos. Esta situación indica una doble interpretación; que el derecho hace el mundo social, pero sin olvidar que el mismo es hecho por ese mundo, y que a la vez responde —al menos en apariencia al decir de Bourdieu— a necesidades e intereses reales⁶.

Entre los documentos específicos destinados a poner en valor los derechos humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Americana de Derechos Humanos, etc.) es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño el que plantea el que aquí interesa de manera explícita. Allí se lee: “Los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes” (Art. 31. Punto 1). Aun cuando en el artículo de referencia “descanso y esparcimiento”, “juego y actividades recreativas” son expresados de manera tal que inducen a pensar que se está ante fenómenos socio-culturales diversos aunque pertenecientes a un mismo rango epistemológico. Según lo comentado en párrafos precedentes, un análisis más detenido indicaría que “descanso y esparcimiento” remiten más a la dimensión de las necesidades, mientras que “juego” y “actividades recreativas a la de los, en términos de Max Neef (1993), satisfactores”⁷.

De todas maneras, con sus luces y sus sombras, el de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño es el pronunciamiento más explícito a favor de garantizar el derecho de las personas de ese grupo etario a disponer de *formas* emocionantes y placenteras de disfrute que, además, aporten a su desarrollo psico físico y social; un derecho que, dicho de paso, debería hacerse extensivo a todas las edades del ser humano. Desde una determinada concepción de infancia, que no vamos a considerar, aquí, el texto de referencia constituye un significativo avance a favor del tema de nuestro interés; es ese avance el que se pretende destacar cuando se mencionan sus “luces”. Cuando se habla de sombras, en cambio, es para subrayar enfáticamente que, todavía hoy, hay situaciones en las que el proclamado derecho es objeto de violaciones directas; que en otras su ejercicio pleno se encuentra en riesgo y que, en muchas, sin

⁶ Gerlero, J. (2009) La necesidad y el Derecho a la Recreación en América Latina. Ponencia. Simposio Internacional de Recreación. Inder. Medellín. Disponible en la red.

⁷ Un análisis más detallado puede encontrarse en Lorente, Pavía, Quinteros, Verbic (2002): El Derecho al Juego (en colaboración). En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revisa Digital. N° 51.

configurar una clara situación de riesgo o de violación, su estatus es un estado de “no satisfacción” o, en términos de Bustelo (2007:109-110), de satisfacción supeditada “hasta el máximo de los recursos disponibles”, recursos que en este campo y por regla general, siempre son escasos⁸. Para tomar conciencia cabal de las sombras que oscurecen el horizonte de este derecho, basta detenerse a analizar el estrago de la pobreza, los conflictos armados, el trabajo infantil; tanto como los menos dramáticos pero igualmente infaustos de la reducción del tiempo efectivo destinado al juego genuino, la reducción de espacios seguros para ese fin, la excesiva competitividad, la soledad, el asilamiento, etc. En ese *sentido* las ludotecas suelen ser una respuesta de la comunidad a la falta de posibilidades de jugar que sufren niñas y niños, pero no siempre alcanzan.

Retomando el eje de esta exposición y en la búsqueda de respuesta a la pregunta inicial, volvamos a Munné. Cuando este autor destaca que la etimología de “divertir” remite a la idea de apartarse de algo, de alejarse de algo, y comenta que, en *sentido* amplio, el juego “es la *forma* genérica de la diversión” (1980:112), de cierta manera está abriendo el camino al debate enriquecedor. Hay allí una invitación a discutir qué cosa es “ese juego” al que niñas y niños tienen derecho. Un debate que desde lo epistemológico se extiende hacia lo ético y estético al preguntamos no sólo qué cosa es “ese juego” objeto de, sino de qué *modo* hay que jugarlo para satisfacer la necesidad de recreación y qué tenemos que comprender del jugar para disfrutarlo plenamente... con otros. Ése es, precisamente, el debate que nos interesa a quienes pretendemos sumar nuevas perspectivas teórico prácticas a la *formación* docente en juego. Con el fin de arrimar más elementos al debate, me remitiré a una experiencia de investigación acción que tuvo lugar en la provincia de Neuquén, Argentina, entre el 2006 y el 2008. Luego destinaré algunos párrafos a analizar, con algo más de detalle, a qué hago referencia con un “*modo* de jugar”, entendiendo a esta categoría —*modo*— como fundamental en el diseño de nuevas perspectivas de trabajo en este campo.

Grupos de estudio para revisar la propia formación y práctica docente en juego. Noticias de un caso.

El proyecto “*Grupo de Estudio sobre Juego y Educación, una propuesta de investigación acción desde el Nivel Inicial y 1er Ciclo de la Escuela Primaria*”, resulta de un acuerdo de colaboración entre dos instituciones muy diferentes: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue y el Consejo Provincial de Educación de Neuquén, a través de su Dirección General de Educación Física. La propuesta apunta a explorar experiencias didáctico-pedagógicas renovadas que favorezcan un

⁸ Limitaciones de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. En Bustelo/07. p. 104 y ss.

modo lúdico de jugar. Producir conocimiento en ese campo guarda relación con un problema local emergente: la cada vez más marcada desigualdad en las posibilidades de acceder a experiencias lúdicas variadas que sean verdaderamente eso: lúdicas. En ese contexto interesa muy especialmente, además, revisar los procesos socio-históricos y culturales de construcción/ consolidación de espacios, tiempos, *formas* y *modos* de jugar en la escuela y las prescripciones que hoy los regulan.

Los interrogantes que alimentan el proyecto son básicamente los siguientes: ¿Qué del jugar humano es un saber a enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado en la escuela? ¿Cómo y quién lo decide?, y están basados en una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y el *modo* de jugarlos resultan de una muy acotada elección a partir de modelos dominantes aprendidos. No está de más subrayar que sostener esa sospecha respecto de los juegos que reconocemos y en los que nos reconocemos desde la cotidianidad rutinaria de la escuela, implica confrontar con el naturalismo ingenuo con el que a veces se explica la supuesta espontaneidad de los llamados “juegos libres” y la, también supuesta, asepsia de los llamados “juegos didácticos”. La estrategia de trabajo elegida apuesta a una dinámica operativa que parta de la reflexión sobre la propia práctica, pero con un *sentido* colectivo que reduzca la posibilidad de encerrarse en cavilaciones solipsistas, fuera de todo contexto o de abrirse sólo a los análisis críticos de la realidad que excluyan toda referencia a personal.

La idea de revisar críticamente los discursos sobre espacios, tiempos, *formas* y *modos* de jugar reproducidos por la escuela y experimentar propuestas transformadoras, guarda relación con esta nueva necesidad de valorar la escuela como espacio público protegido (de los pocos disponibles en determinados contextos) para que niños y niñas tengan la posibilidad de aprender a jugar de un *modo lúdico*. Para garantizar ese aprendizaje no alcanza sólo con acondicionar más y mejores tiempos y espacios para el juego. El niño o la niña demandan tener cerca un “otro significativo” que sepa jugar del *modo* esperado. No hay dudas de que en el nivel de la enseñanza infantil (aunque no exclusivamente) entre esos “otros significativos” se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen ellos también como jugadores experimentados⁹.

¿Qué significa jugar de un *modo lúdico*?

En un artículo titulado “Qué queremos decir cuando decimos Vamos a Jugar”, publicado por esta misma Universidad de Antioquia, señalaba que las dos dimensiones

⁹ Más información sobre el proyecto disponible en www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobojoglobo_2009/proyectos-

que más se relacionan con estudios pedagógicos sobre el juego son la “*forma*” y el “*modo*”¹⁰. Así como la categoría *forma* orienta el análisis de similitudes y diferencias entre juegos, la de *modo* hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. Atreverse a pensar provisionalmente que hay un *modo* de participar de una actividad signada como juego y que éste puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner la energía en un ejercicio de interpretación respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. Tal lo comentado en el artículo de referencia, ese esfuerzo de doble hermenéutica abre un rumbo a las investigaciones sobre lo lúdico en la escuela donde, por lo general, la relación *forma-modo* origina propuestas “transparentes”, “paradójicas” o “ambiguas”¹¹.

Dejaremos el análisis de la categoría *forma* para otra oportunidad, con la tranquilidad que da el saber que es la que más estudios concita en el campo de la educación motriz. La de *modo*, en cambio, es una especie de Cenicienta en los estudios sobre el juego aun cuando, como se destaca pocas líneas atrás, puede llegar a ser fundamental en el diseño de nuevas perspectiva de trabajo en este campo. El término *modo* remite a la manera especial de ser o hacer una cosa; en tanto tal, es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo. Por analogía con la gramática, llamamos *modo* a la manera particular de acoplarse a un juego propuesto. No se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa la actitud (lúdica o no lúdica) del jugador o jugadora. El *modo* supone cierto grado de hiperespecificidad conductual, donde confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu (1997), por el habitus de los sujetos según el contexto social que los configura. Así entendida, la decisión de jugar de determinado *modo* no es un proceso sólo de adentro hacia afuera; reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido, corporizado.

¹⁰ Pavía, V: “Qué queremos decir cuando decimos *¡Vamos a jugar!*”. En Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquia. Medellín. V.27 N° 1. 2008.

¹¹ “Decimos que un enunciado es “transparente” cuando la invitación “*¡Vamos a jugar!*” Expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal; la “*forma*” de la actividad y el “*modo*” de participación coincide; decimos entonces que el juego se juega de un *modo lúdico* (algo que, como ya quedó dicho, se aprende y se enseña). Decimos que un enunciado suena “paradójico” cuando la invitación “*¡Vamos a jugar!*” expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal. En otras palabras: la actividad propuesta tiene forma de juego pero su primera regla es: “aquí no se juega” o, lo que es lo mismo, “se jugará de verdad”, “en serio”; la “*forma*” de la actividad y el “*modo*” de participación no coincide; decimos entonces que el juego se juega de un modo no lúdico (algo que, pensamos, también se aprende y se enseña). Finalmente, decimos que un enunciado es “ambiguo” cuando la invitación “*¡Vamos a jugar!*” Expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la forma social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término “jugar” usado como cebo; algo que también, es de suponer, se aprende y se enseña). Ambigüedad que desde el momento que se vincula con un mundo, el del juego, en donde de por sí ya reina el doble sentido y la apariencia, se puede caratular de “ambigüedad ambigua” o de “ambigüedad potenciada”. Pavía, V: “Qué queremos decir cuando decimos *¡Vamos a jugar!*”. En Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquia. Medellín. V.27 N° 1. 2008. Pág. 35.

Si el *modo* expresa una determinación actitudinal, el *modo lúdico* de jugar no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en éstas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión precedera que requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas¹². Cuando se juega de un *modo lúdico* esos acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de “actuación auténtica”, en una situación “aparente”, organizada alrededor de un “guión”, aceptado libremente sobre la base de “permiso” y “confianza” con un alto grado de “empatía” y “complicidad” respecto de una experiencia “ambigua” de “sesgo autotélico”.

Aún con las limitaciones del caso, intentaré aquí una apretada caracterización de los términos entrecomillados.

Cuando se juega un juego de un *modo lúdico*, el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos *guión*. Un *guión* que no representa la totalidad del argumento en *sentido* estricto. En nuestra perspectiva el *guión* no es más (ni menos) que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que, en situación de juego, decimos: “estamos en una panadería” o “estamos en un bosque”. Por ese *guión*-hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos... nunca.

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar la clave comunicacional. Bateson señala que, aun entre los animales, el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes de que se trata de una situación ficticia, donde las acciones “no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están” (1985:207 y ss.). Cada jugador y cada jugadora necesitan “darse cuenta”, en el *sentido* gestáltico de “percatarse” a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico en el *sentido* de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados en *forma* literal.

Por consiguiente, jugar un juego de un *modo lúdico* es, entre otras cosas, jugar más con las apariencias que con la fantasía. Apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro que, por más que se finja —y ésta es una variable destacable del *modo*

¹² Ese proceso de negociación fue objeto de estudio en indagaciones anteriores. Ver Pavía, V: Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana. En Pavía, Russo, Santanera y Trpin (1994).

lúdico— esa “actuación auténtica” no llega nunca a ser engaño ya que la realidad aparente no tapa la otra realidad, que permanece allí, palpable, del otro lado del *guión*. Como cuando nos miramos en un espejo; los detalles de la imagen devuelta, aunque acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la presencia imprescindible del mueble; al contrario, la destacan, en el *sentido* que uno tiene siempre conciencia de que se trata sólo de una imagen en el espejo.

Jugar de un *modo lúdico* requiere una buena dosis de *permiso* y *confianza*. *Confianza* en que nada perjudicial puede pasar (y de que algo bueno va a pasar) ya que se trata, precisa e indubitablemente, de un juego; *confianza* en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. *Permiso* entendido como la autorización para zambullirse en una “irrealidad real”, disfrutando de la legalidad singularísima del juego. Es que aun cuando se encuentre atado a las reglas, al *guión* y a los rasgos específicos de la *forma*, el jugador necesita sentirse libre y en juego. Necesita darse *permiso* para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida que pueda decir, de manera transparente, precisa, indubitable: ¡pero si estoy jugando!

Para que jugar un *modo lúdico* pase de la decisión personal al acuerdo compartido en el contexto de lo que aquí llamamos la “legalidad singularísima del juego”, las expresiones de *permiso* y *confianza* —y ésta es otra variable del *modo lúdico* también digna de destacar— no sólo deben ser recíprocas sino que tal reciprocidad debe percibirse desde un nivel de relación *empática*. *Permiso*, *confianza*, *empatía* son consideradas aquí experiencias de relación fundantes del juego jugado de un *modo* transparente, vale decir, de un *modo lúdico*. Mal que nos pese a los educadores, esto demanda cierto grado de *complicidad* con actividades de *sesgo autotélico*.

Si “*telos*” significa fin o finalidad, *autotélico* significaría algo así como: con un fin en sí mismo. Claro que el placer lúdico que se plantea autotélicamente, vale decir, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno —tal es la postura genuinamente hedonista— tiene sus detractores en la tradición educativa. Su crítica tanto como su defensa a ultranza ha generado y sigue generando todavía hoy más de un equívoco. En nuestro caso, estamos del lado de los que sostienen que jugar un juego de un *modo lúdico* requiere de cierto toque o “*sesgo autotélico*” y lo hacemos, precisamente, para poner en tensión la exagerada visión utilitarista del juego que se reproduce con fuerza desde la *formación* docente como la única *forma* posible (tolerada) de jugar en la escuela. Decimos *sesgo autotélico* en el *sentido* de que si bien jugar de ese *modo* no constituye un acto gratuito (en la medida en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello.

El *modo lúdico* de jugar, en los términos aquí esbozados, no se puede enseñar en *sentido* estricto. O, si se prefiere, no se puede enseñar desde una concepción tradicional (bancaria, mecánica, individual) de enseñanza *formal*. En rigor, los *modos* de jugar, sean estos lúdico o no lúdico, se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana en el contexto de experiencias compartidas con un otro significativo. Entre esos otros significativos bien pueden estar los/as docentes.

Conclusión

Comenzar a preguntarnos ¿a qué da derecho el derecho al juego? es comenzar a revisar nuestra propia *formación* y práctica docente en juego y el corpus teórico que la sostiene, en sintonía con la necesidad emergente de ver a las escuelas también como espacios públicos protegidos para que niños y niñas aprendan a jugar de un *modo lúdico*. Visto así el derecho al juego no se circunscribe sólo a garantizar tiempos de juego genuino y de espacios adecuados para ello. Implica también garantizar la presencia próxima de otro significativo que sepa jugar del *modo* esperado. No hay dudas de que en el nivel de la enseñanza infantil (aunque no exclusivamente) entre esos “otros significativos” se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen ellos también como jugadores experimentados. En otras palabras, un agente mediador más, entre otros posibles, interviniendo en la zona de desarrollo próximo de aquel que quiere apropiarse no sólo de la *forma* de un juegos, sino de los signos que indican un *modo* de jugar. En la práctica, atender esa demanda emergente no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar. Esto, además de un desafío, es también una invitación a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para poder jugar de un *modo* transparente. Es también un llamado a profundizar el diálogo con la antropología, la psicología, la pedagogía, tanto como con la filosofía y la política, en la construcción de una ética y una estética de lo lúdico desde la escuela y para la vida. Una vida plena, a la que todos tenemos derecho en una sociedad más justa y solidaria.

REFERENCIAS

Bateson, G. (1985): Pasos Hacia Una Ecología de la Mente. Buenos Aires: Lohlé.

Bourdieu, P. (1997): Razones Prácticas. Barcelona. Anagrama: Barcelona.

Bustelo, E. (2007): El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Furlan, A. La Pedagogía Frente al Desafío del Marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación. En VV.AA (2003). La Educación Hoy.

Una incertidumbre estructural. Córdoba: Editorial Brujas.

Gerlero, J. (2009) La necesidad y el Derecho a la Recreación en América Latina. En Actas. Simposio Internacional de Recreación. Inder. Medellín.

Lorente, Pavía, Quinteros, Verbic (2002): El Derecho al Juego. En Lecturas: Educación Física Y Deportes. Revista Digital. N° 51. Ago/02. <http://www.efdeportes.com>

Max-Neef, M. (1993): Desarrollo a Escala Humana. Nordan: Montevideo Munné, F. (1980): Psicología del Tiempo Libre. Trillas: México.

Navarro Adelantado (2002): El Afán de Jugar, Barcelona: Inde.

Pavía, V (2003): El Jugar como Acto "Inútil". En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 60. May/03. <http://www.efdeportes.com>.

Pavía, V. (coordinador) (2006): Jugar de un *Modo* Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía, V (2008): "Qué Queremos Decir Cuando Decimos *¡Vamos a jugar!*". En Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquia. Medellín. V.27 N° 1. 2008.

Pavía, V. (2009): Por el derecho de niñas y niños al juego, breve reseña de un proyecto de investigación acción. En Portal Infancia en Red. www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloboorojo/globo_2009/proyectos-

Pavía, Russo, Santanera & Trpin (1994): Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía. Buenos Aires: Humánitas.

Ruiz Omeñaca, J. (2004): Pedagogía de los Valores en Educación Física. Madrid. CCS.

Sarlé, P. (2006): Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce¹³

Víctor Pavía - Universidad Nacional del Comahue, Argentina

“...ciertas formas de juego y modos de jugar resultan de una muy acotada elección a partir de modelos aprendidos que, parafraseando a Bourdieu (1997), llevan a reconocer qué juego merece ser jugado y “cuál de los envites que se generan en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse””.

Víctor Pavía. 2009.

Tomada de Google imágenes.



Resumen

¹³ Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, ISSN: 1138-3194 Copyright © 2009 <http://www.raco.cat/index.php/Aloma>, 2009 | 25 | 161-178

La vida cotidiana de los centros se desarrolla a partir de rutinas más o menos estructuradas. Aun en su peculiaridad, los juegos no escapan a esa lógica. Por lo tanto representan un campo tan fértil como atractivo para la investigación como para la acción pedagógica transformadora. El presente artículo resume la primera versión de dos categorías analíticas utilizadas en un programa de investigación-acción de larga data, centrado en propiciar desde la escuela el acceso a experiencias lúdicas que, en el marco del derecho al juego, sean principalmente eso: lúdicas. Actualmente, el programa abarca un universo restringido integrado por aquellos juegos propios de la enseñanza infantil básica, en los que prevalece la acción motriz, regulada por reglas que configuran una experiencia de sesgo autotélico. Lo que equivale a decir que la tarea de investigación-acción se centra en ciertas formas de juego y modos de jugar en condiciones de realización específicas. Tarea que demanda dilatados periodos de observación en el patio, interrumpidos por la urgencia de formular propuestas de acción para la formación docente en este campo. De esa mixtura de intereses dispares, donde se entretajan los estudios críticos con las demandas instrumentales, surgieron las categorías analíticas que aquí se resumen.

Introducción

Salvo experiencias aisladas, la vida cotidiana de los centros educativos marcha al ritmo acompasado de actividades reiterativas y rutinarias. Por razones que no vienen al caso explicitar acá, de ese universo singular sólo ciertos juegos producidos y reproducidos en los tiempos de recreo –tanto o más que en los *formales* de la clase– han sido y siguen siendo todavía hoy territorio de nuestras indagaciones. Recreo que, desde las expectativas de la mayoría de los y las docentes, no es tiempo de intensos aprendizajes sociales, sino tiempo rutinario de compensación. En sintonía con esa idea, las discusiones pedagógicas sólo se limitan a precisar cuánto tiempo se le puede destinar y con qué frecuencia; una preocupación de índole más bien cuantitativa destinada a reglamentar una pausa vacía de contenido propio.

No obstante, ya ha quedado suficientemente demostrado que no todo lo que la escuela enseña se encuentra en un estado de evidencia prístina, ni se incluye con claridad y transparencia en las páginas de la propuesta curricular vigente. El estado del arte recoge un considerable número de investigaciones relacionadas con el patio que dejan en evidencia conflictos sociales y educativos vinculados al currículum oculto (discriminación, disciplina, género). Llama la atención los escasos estudios acerca de los tiempos y espacios del recreo según la perspectiva de un derecho: el derecho al

juego. Un derecho que, al menos para nosotros, es antes que nada derecho a aprender a jugar de un *modo lúdico*.

En ese marco epistémico y político se desarrolla nuestra tarea. Los interrogantes que orientan nuestra búsqueda se resumen en tres primarios y primordiales tomados de la vieja idea de transposición didáctica: *¿Qué faceta del jugar humano es un saber enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado en la escuela? ¿Cómo y quién lo decide?* Preguntas nada inocentes en tanto provienen y a la vez anuncian una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y *modos* de jugar resultan de una muy acotada elección a partir de modelos aprendidos que, parafraseando a Bourdieu (1997), llevan a reconocer qué juego merece ser jugado y “cuál de los envites que se generan en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse”.

Consecuentes con el supuesto anterior, el fin último de nuestra línea de investigación apunta a la construcción de mejores espaciostiempos para el juego y el desarrollo de propuestas que favorezcan un *modo lúdico* de jugar. Semejante interés – que algún purista objetará como «meramente» instrumental– está impregnado de un interés crítico. Desde una perspectiva socio histórica, nos interesa revisar el proceso de construcción/consolidación de los espacios, tiempos, *formas* y *modos* de jugar en la escuela y las prescripciones que los regulan; intentando establecer algún tipo de correlación entre éstos y una determinada *formación* de los y de las docentes en el campo de lo lúdico. Desde esa mezcla de intereses dispares que entreteje estudios críticos con demandas instrumentales, adquirieron *sentido* para nosotros las categorías *forma* y *modo* cuya revisión teórica exponemos a continuación.

Una aproximación a la idea de *forma* como categoría analítica

Apelamos al término *forma* en su acepción más elemental: «configuración» o «apariencia externa» de «cuerpos o cosas materiales». Somos conscientes de que la «cosificación» de una actividad humana como el juego puede arrastrarnos hacia un camino de cornisa. Considerar sólo la apariencia externa simplifica en grado superlativo el problema; sobre todo si obstaculiza cualquier otro tipo de análisis y convierte al objeto de estudio en un fetiche. Considerar sólo la configuración o apariencia externa supone arriesgarse a considerar cada juego un producto casi natural, estático, atemporal y no una construcción social histórica y cultural que «va siendo» mientras oculta (y refleja) expresiones de la ideología dominante. Es precisamente allí, en la naturalización de los fenómenos sociales, donde el poder hegemónico apuesta sus mejores fichas.

Con tales prevenciones y tomando debido registro de que un juego cualquiera muestra indicios de lo que es, pero también de lo que no es y podría ser, si las condiciones de realización fueran otras; a pesar de ello, echaríamos mano a la *forma* como categoría analítica. Una categoría arbitraria y contingente si se quiere ver así, pero con *sentido* para nosotros, en la medida que nos permite disponer de un esquema para el estudio comparativo constante entre juegos, no sólo para trabajos de observación interpretativa sino y, principalmente, para la discusión de su enseñanza y aprendizaje en la escuela, donde el dilema «conservación/transformación», «producción/reproducción» se tensiona al máximo y donde no siempre que se habla de juego se habla de la misma cosa. Otorgamos crédito a la idea de *forma*, además, con la ilusión de estabilidad que, parafraseando a Bourdieu (1997), “resulta de la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido, que permite reconocer un juego y reconocernos en el juego en un momento dado”.

Queda dicho entonces que, con el término *forma* aludimos a la «configuración general» de un juego, a la «apariencia externa», que lo expresa como totalidad singular. Aquello que, en palabras de la teoría gestáltica de la percepción, resulta de adjudicarle a las partes el *sentido* de un todo organizado reconocible. Así entendida, la *forma* posibilita diferenciar un juego de otro de apariencia distinta, a la vez que lo emparenta con otro de configuración semejante. Entendida así, la *forma*, a pesar de los cambios de épocas y geografía, permite a un jugador o jugadora «reconocer» en la inmediatez de la experiencia directa, un juego desconocido por analogía con otro conocido, relacionando elementos materiales y simbólicos según una lógica aprendida. Y por su *forma*, en un contexto determinado, podemos reconocer/diferenciar *prima facie* «Rayuela» y «Dígalo con mímica».

Ahora bien, demorándonos en el ejemplo de los juegos tradicionales mencionados, cabe preguntarse: ¿qué aspecto de ellos permanece más o menos inalterable para que, en determinado contexto y, a pesar de múltiples adaptaciones y variantes, a una actividad específica se la siga reconociendo como «un juego de la rayuela» o «un juego del dígallo con mímica»? Dicho de otra manera ¿Qué es lo que no tiene que cambiar para que en los patios de las escuelas se sigan jugando incontables variantes de rayuelas, pero rayuelas al fin? En un plano mucho más complejo –incluso cuando sabemos que ciertas sutilezas exceden las pretensiones de este ensayo–, uno puede sentir curiosidad por observar también qué cuerda pulsa quién en un «Dígalo con mímica», juega a que juega a la «Rayuela», esforzándose para que la acción tenga toda la apariencia de una auténtica «Rayuela», sin que deje de ser evidente que –y esto es lo importante– se está jugando a otra cosa. En otras palabras: además de las

condiciones de realización, ¿qué peculiaridades domina la jugadora o el jugador experto para que, en la percepción global de la acción, prevalezca la emoción de un «Dívalo con mímica» (el juego que se está jugando) sobre la de la Rayuela (el juego que se finge jugar)?

La búsqueda de respuesta a esos interrogantes invita a ajustar la lente sobre ciertos rasgos variables de la *forma* que combinados, destilan una cualidad de conjunto, la que contribuye a mantener la tensión del juego, sobre todo si está en sintonía con lo que de acuerdo a experiencias anteriores, se espera que allí ocurra. El interés por comprender la «cualidad de conjunto» acusa influencias del arquitecto y urbanista Alexander (1981), quien refiere que hay una cualidad sin nombre que no se ve pero que está presente en el «*modo* intemporal de construir». También de Dewey (1938), que en ensayos sobre la experiencia artística habla de una cualidad que la «impregna» otorgándole unidad de *sentido*. En otro plano, la idea de «tensión» como oscilación entre abandono y éxtasis es tributaria de la tesis clásica de Huizinga (1968).

Mientras que la referencia expresa a lo que «se espera que allí ocurra», es una invitación a reflexionar sobre modelos dominantes en el mundo de lo lúdico. Invitación que tiene su razón de ser, habida cuenta de que cuando se discuten criterios para definir lo lúdico, suele haber acuerdo en que en ese territorio son los mismos jugadores y jugadoras quienes deciden el desarrollo de los acontecimientos, quedando para una instancia posterior –que rara vez llega– el análisis de las matrices de aprendizaje que condicionan esas decisiones.

Sin contradecir otros aportes, como los que provienen de los análisis praxiológicos inspirados en los estudios de Parlebas, nuestro proyecto presta especial atención a los siguientes rasgos variables que contribuyen a dar *forma* a un juego: «*sentido*», «fuente de emoción», «*tenor de las acciones*», «*carácter*», sus combinaciones e interdependencias. La adjudicación de *sentido* a tales variables, habilita la discusión acerca del valor otorgado a cada una, un ejercicio crítico que a la postre no resulta un dato menor en cualquier proyecto de investigación-acción sobre los juegos en el contexto de la cotidianidad escolar.

Antes de entrar en el detalle de las variables planteadas, cabe demorarse en algunas prevenciones más sobre la categoría analítica propuesta. Prevenciones de orden metodológico que rozan también lo epistemológico. La *forma* juego y la *forma* de un juego son, en tanto construcción humana, una producción colectiva, lo que puede llevar a pensar que en términos estrictos no habría juegos individuales. De todas maneras y a los fines de nuestro proyecto, ese axioma no debería obstaculizar las búsquedas empíricas de posibles diferencias/ similitudes entre experiencias de juego

individuales y colectivas. Una segunda prevención señala que, en tanto estructura, la *forma* regula las acciones de los jugadores empujándolos a observar ciertos requisitos –en rigor, «*forma*-lidades»– de cada juego en particular; de allí que hay quienes expresan que “el maestro del juego es juego mismo” (Parlebas. En Ruíz Omeñaca, 2008). Una metáfora que, por difundida, no debería cegar la búsqueda de indicios sobre la influencia de un otro significativo y el *sentido* que tiene la mediación de un jugador experto. Para finalizar, digamos también que somos conscientes de que hay quienes por analogía con el mundo del Derecho, contraponen el valor de la *forma* (o requisitos *formales* de presentación) al fondo (o el asunto verdaderamente en cuestión), lo que no deja de ser un despropósito si tal valoración se convierte en un obstáculo para la curiosidad de un investigador interesado en descubrir signos del mundo social y cultural encarnados en tales «*formalidades*».

El «*sentido*» como variable de «*forma*» en un juego

Recurrimos al término *sentido* en su acepción de «orientación en una dirección», «razón de ser». Lo que, en el caso de los juegos, incluye al guión o trama alrededor de la cual se organizan las acciones con cierta «lógica interna». Consideramos por lo menos cuatro niveles en el análisis del *sentido* como variable de la *forma* de un juego. El primero –aunque suene a verdad de Perogrullo– remite a que una actividad es percibida *prima facie* como juego cuando se realiza con *sentido* de juego –algo que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele hacerla aparecer como sin *sentido* alguno–. En ese nivel –supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja 1996), el *sentido* contribuye a diferenciar juego de otra actividad. Es decir, no opera aquí como rasgo constitutivo de la *forma* de un juego en particular, sino de la *forma* juego en general. En este nivel de análisis los estudios sobre *sentido* referido a la *forma* (juego) se relacionan más estrechamente con el *modo* (de jugar); una distinción clave sobre la que volveremos más adelante. En este nivel uno comienza a preguntarse por qué actividades como mover brazos o agitar sonajeros son identificadas como «juegos» ¿Tienen ese *sentido* para quien se mueve o es el que le atribuye un observador externo? Dado que jugar es una actividad ambigua –muchas veces ambivalente– es importante recordar que para evitar la producción de conocimiento falaz conviene siempre diferenciar el *sentido* adjudicado por los protagonistas del que pudiera adjudicarle un observador externo.

Si en un nivel, el análisis del *sentido* contribuye a diferenciar juego de no juego, en otro nivel ayuda a discutir acerca de las diferencias y similitudes entre juegos. Ése es, precisamente, el nivel de anclaje de nuestro proyecto (Samaja, 1996). Aun cuando tal

discusión se encuentra todavía en estado embrionario entre nosotros, podemos aventurar que el *sentido* (entendido como «orientación en una dirección», «razón de ser», «lógica interna») de los juegos que integran el restringido universo que nos ocupa, va desde crear/actuar/representar hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple emulación/prueba solitaria, con matices y combinaciones no siempre fáciles de aprehender en lo inmediato por un jugador (u observador) inexperto (Ambrosini, 2007).

Finalmente digamos que en un nivel subunitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja, 1996.), ubicamos el *sentido* singular específico de cada juego que hace que los de, por ejemplo, huir/perseguir/ atrapar, se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales (de hecho, los jugadores dicen que se trata de otro juego; tal es el caso de las incontables «manchas»). En una escala aun más reducida es posible ajustar la lente sobre el *sentido* que cada jugador/a imprime a una acción en el contexto de un juego generalmente de proyección táctica o estratégica. Ésta es la «unidad de *sentido*» más pequeña desde la perspectiva de nuestro proyecto.

Nos apresuramos a precisar que ni lo dicho hasta aquí ni lo que diremos de aquí en adelante, tiene pretensiones taxonómicas. Lejos de nuestro interés está prohijar clasificaciones que congelan la dinámica lúdica. De lo que se trata es de otorgarle significado a determinados rasgos variables de una actividad lúdica, en el marco de un proceso de investigación-acción que se propone afinar la observación interpretativa sobre algunos juegos locales, tanto como profundizar la discusión sobre su enseñanza en la escuela, propiciando la experimentación de nuevas propuestas. Discutir, por ejemplo, si hay un *sentido* dominante en los juegos jugados en clase. Y si así fuera, ¿a qué se debe? ¿Cuál es el *sentido* predominante de los juegos reproducidos cotidianamente en los recreos de la escuela? ¿Y en los sugeridos por las propuestas curriculares de cada nivel y asignatura? ¿Y en la bibliografía comercial sobre el tema? Indagación que vale también para otros rasgos variables de la *forma* como, por ejemplo, el «*tenor de las acciones* motrices», la «fuente de emoción» o el «*carácter*».

El *tenor de las acciones* como variable de *forma* en un juego.

En estrecha interrelación con el *sentido*, ubicamos al «*tenor de las acciones*» como rasgo variable de la *forma* de un juego. Acciones que, atento al recorte particular de nuestro universo empírico, se entiende que son motrices. En ese universo acotado hay juegos que, *prima facie*, son percibidos como de (de correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etcétera; o de equilibrio, fuerza, velocidad,

coordinación, resistencia). No es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero con la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto. En otros, en cambio, la acción pasa más por jugar con el gesto expresivo. No es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero más temprano que tarde registran que tal experiencia les demanda cierto dominio sobre la «calidad del movimiento». Calidad que en este caso no se remite a un juicio de valor, sino a la carga expresiva enunciada tanto en la energía del gesto (para expresar de *forma* simulada la idea de fuerte/débil, tenso/relajado, etcétera); en su tiempo de ejecución (para expresar de *forma* simulada la idea de velocidad: rápido/lento, apurado/tranquilo o secuencia: antes/durante/después, etcétera); como en el espacio que ocupa (para expresar de *forma* simulada la idea de amplio/reducido, grande/pequeño, constreñido/liberado, abierto/cerrado, etcétera). También es posible variar la carga expresiva modificando la dirección del movimiento, los niveles y la relación (por ejemplo cerca-lejos, arriba/abajo) de los cuerpos entre sí y con los objetos en el espacio social, personal o íntimo.

Quizás alguien refute esa diferenciación aduciendo que todo juego, como tal, es esencialmente expresivo. Aunque algo de razón hay en esa impugnación, no deja de ser interesante indagar los matices que se esconden entre los pliegues de experiencias que, en principio, acusan una diferencia primordial: en unas, lo emocionante se relaciona con la posibilidad de poner a prueba –incluso en la ficción del juego– la capacidad de correr verdaderamente, saltar verdaderamente, hacer equilibrio o fuerza verdaderamente –aun en el tiempo/espacio ilusorio de un juego–; en otras, lo emocionante se relaciona con la posibilidad de simular que se corre, que se salta, que se hace fuerza, etcétera; con la posibilidad, incluso, de simular una emoción no sentida verdaderamente –ira, amor, tristeza, miedo– en el marco de la genuina emoción que genera el juego que se está jugando.

Nuevamente nos apresuramos a remarcar que lo expresado hasta aquí no sólo no tiene intenciones taxonómicas, sino que una lectura apresurada no debería relacionarlo con la representación hegemónica de lo lúdico en la escuela: la de «los juegos para...». Muy por el contrario. La idea de pensar el tenor de las acciones como rasgo variable de la *forma* de determinados juegos, viene a quebrar el postulado excluyente de que en la escuela hay que «jugar para aprender», para avanzar en la comprensión de lo que hay que «aprender para jugar», ya que hay juegos que por su propia *forma*, demandan poner en juego (nunca una redundancia sonó tan bien) cierto bagaje de habilidades (inherentes, complementarias, sustitutas) y que los jugadores y jugadoras tienen plena conciencia de ello. Conjetura que opera como una invitación

más a revisar críticamente qué se entiende por enseñar a jugar en la escuela desde la perspectiva del derecho al juego y las nuevas demandas de intervención docente en ese *sentido*. Revisar críticamente, por ejemplo, cuál es el *tenor de las acciones* que predomina en los juegos del recreo y en los propuestos en clase, en las propuestas curriculares por nivel y asignatura y en la bibliografía más difundida. El tenor de tales acciones ¿configura un universo variado y rico o restringido y reiterativo? ¿Hay correlación con otras variables de la *forma*? ¿En la división del trabajo docente, la potestad sobre los juegos según el *tenor de las acciones* ha recaído históricamente en diferentes actores? ¿Cómo se dio ese proceso?

La «fuente de emoción» como variable de «*forma*» en un juego

Elías y Dunning (1992) sostienen que la emoción es “lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego”. Tanto es así, subrayan, “que muchas veces estamos dispuestos a pagar para sentirla”. La búsqueda de un estado afectivo breve e intenso –que en el caso del juego suele estar relacionado con la alegría pero también, por qué no, con la tristeza o el miedo– representa un componente importante del interés de ser parte de un juego. Por lo tanto corresponde indagar en el rasgo variable de la *forma* de un juego vinculado con el mismo; rasgo variable que llamaremos «fuente de emoción». Al igual que en los análisis de *sentido*, en los referidos a «fuente de emoción» reconocemos niveles. En un nivel supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio –relacionado más con la *forma* juego en general que con la *forma* de un juego en particular–, lo emocionante puede estar relacionado, lisa y llanamente, con la posibilidad de encontrarse con otros interactuando de un *modo* diferente. Participar juntos de una experiencia voluntariamente aceptada a pesar de, o precisamente por, la incertidumbre de un resultado ligado, en términos de Caillois (1958) al enfrentamiento agónico, la suerte, la actuación, el vértigo, la fantasía, o el descubrimiento y sus combinaciones posibles. En el nivel de anclaje de nuestro estudio, el análisis de la *fuentes de emoción* ayuda a discutir diferencias y similitudes entre juegos. En ese *sentido* nos preguntamos si el azar, el vértigo, la simulación, la competencia aludidos –que según nuestra interpretación incluye al subgrupo emulación o desafío individual en términos de «sensación de poder hacerlo»– pueden ser interpretados como el núcleo generador de la emoción buscada. Si esto fuera así, uno puede comenzar a indagar cuál es la *fuentes de emoción* que predomina en los juegos propuestos en clase o cómo se llegó a considerar a la competencia *fuentes de emoción* lúdica por antonomasia.

El «*carácter*» como variable de «*forma*» en un juego

Corominas (1990) comenta que los romanos llamaban «*carácter*» tanto al hierro de marcar el ganado como a la marca que ese mismo hierro dejaba en cada animal; de manera similar, los griegos llamaban 'kharakter' tanto al distintivo particular grabado en un instrumento grabador, como a la marca o figura que ese instrumento dejaba. Por analogía, cuando en la actualidad se habla del «*carácter*» de algo o de alguien, es para referirse a una característica o peculiaridad que lo distingue. En lo que respecta al tema que aquí interesa, si bien el conjunto de variables analizado contribuye a identificar diferenciando la *forma* de juego, hay 16 una que, por su singularidad, remite a su «*carácter*» propiamente dicho. Es cuando decimos, *prima facie*, ése es un juego violento o suave, bullicioso o tranquilo, cooperativo o competitivo, racional (medido, meditado, arbitrado) o irracional (transgresor, arbitrario). Obviamente se trata del rasgo más lábil y el más sensible a la idiosincrasia de los involucrados; por lo tanto, el más discutible y, de hecho, el más discutido. No obstante, como todas las variables presentadas, se abre hacia indicios que alimentan la curiosidad indagadora. ¿Qué pasa cuando los juegos de una misma asignatura tienen más o menos un mismo «*carácter*»? ¿Cómo se da ese proceso? ¿Es posible pensar en proyectos institucionales que den prioridad a juegos con un determinado *carácter*? ¿Qué grado de incidencia tienen las vivencias personales ricas y variadas?

Interrogarse sobre ciertos rasgos variables de la *forma* juego en general y de la *forma* de un juego en particular –como puede ser el *sentido*, la fuente de emoción, el *tenor de las acciones*, el *carácter*– constituye una búsqueda de alto impacto pedagógico, no sólo para la investigación académica, sino para la revisión crítica de algunas propuestas escolares, donde la reproducción blindada de algunas *formas* o la producción de *formas* híbridas aunque no inocuas, constituyen actos más frecuentes de lo que se podría suponer.

Acerca del «*modo*» como categoría analítica

Así como la categoría «*forma*» orienta el análisis comparativo de similitudes y diferencias en el proceso de producción/reproducción de juegos en la escuela, la de *modo* hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. Atreverse a pensar provisionalmente que hay un *modo* de participar de una actividad signada como juego y que éste puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner entre paréntesis la sempiterna discusión acerca de si, vista desde afuera, tal actividad amerita llamarse juego o no, para focalizar la energía en un ejercicio de interpretación

respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. Ese ejercicio de doble hermenéutica abre un rumbo a la investigación-acción sobre lo lúdico en la escuela, donde, según lo observado en estudios precedentes, la relación *forma-modo* origina enunciados «transparentes», «paradójicos» y «ambiguos», a partir de los cuales la invitación a jugar adquiere *sentidos* diferentes (Pavía, 2008).

A diferencia de la *forma*, el *modo* es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término *modo* remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí); también a la categoría verbal que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado; es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo. Por analogía con la gramática, en nuestro proyecto denominamos *modo* a la manera particular de acoplarse a una actividad lúdica propuesta (Pavía, 2006). Esta caracterización genera los siguientes supuestos de trabajo:

- Si bien el *modo* es la manera de participar de un juego, de estar en un juego, no se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa intencionalidad (lúdica o no lúdica) por parte del jugador o jugadora. En este punto el *modo* se emparenta con la actitud porque supone cierto grado de hiperespecificidad conductual, donde confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu (1997), por el habitus de los sujetos según el contexto social que los configura. Así entendida, la decisión de jugar de determinado *modo* no es un proceso sólo de adentro hacia afuera; reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido, corporizado.
- Si el *modo* expresa una determinación actitudinal, el *modo lúdico* de jugar –el objeto específico de estudio que se plantea aquí– no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en éstas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera. Si se la entiende así, es lícito suponer por qué cuando se juega con un otro real, el *modo* de hacerlo requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, construidos sobre la base de saberes prácticos; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas (Pavía, Russo, Santanera & Trpin, 1994).
- Cuando se juega de un *modo lúdico* esos micro acuerdos se relacionan con la posibilidad de mantener cierto nivel de «actuación auténtica», en una situación «aparente», organizada alrededor de un «*guión*», aceptado libremente sobre la base

de «permiso» y «confianza» con un alto grado de «empatía» y «complicidad» respecto de una experiencia de «sesgo autotélico».

Atribuirle *sentido* a la presencia, o no, de indicios de un *modo lúdico* de jugar – precisamente el nivel de anclaje de nuestro proyecto– alienta la formulación de interrogantes sobre ciertas asignaturas de la escuela, donde jugar «en serio» (para nosotros de un «*modo* no lúdico) constituye un hecho más que frecuente.

«Actuación auténtica», «apariencia», «guión» como atributos variables del *modo lúdico* de jugar un juego

Cuando se juega un juego de *modo lúdico*, el tiempo, el espacio, los personajes se dan en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. Llamamos *guión* a esa línea, que en nuestro caso no representa un argumento en *sentido* estricto dado que, por el recorte ya explicitado, no integra por el momento nuestro universo empírico ni la delicada especificidad del juego dramático con todas sus variantes, ni los hoy muy difundidos cuentos motrices. En nuestra perspectiva de análisis, el *guión* no es más, ni menos, que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que decimos: «estamos en una panadería» o «estamos en un bosque», aunque sea el mismo patio de todos los días. Por ese *guión*-hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos nunca.

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar los signos clave de un salvoconducto comunicacional. El tono, el ritmo, la intensidad del gesto y de la palabra, adquieren aquí un protagonismo decisivo. En Una teoría del juego y de la fantasía, Bateson señala que incluso entre los animales el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes advirtiendo que se trata de una situación ficticia, donde las acciones ‘no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están’ (Bateson 1985. Cada jugador y cada jugadora necesitan «darse cuenta», en el *sentido* gestáltico de «percatarse» a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta), pero ficticio en el *sentido* de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados de *forma* literal. Un ejercicio de discernimiento que configura un verdadero núcleo de aprendizajes prioritarios para poder jugar de un *modo* transparente, vale decir, de un *modo lúdico*.

Jugar un juego de un *modo lúdico* es, entre otras cosas, jugar más con las apariencias que con la fantasía; apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro

que, por más que se finja –y ésta es una variable del *modo lúdico* digna de destacar– esa «actuación auténtica» no llega nunca a ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad real, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del guión. Como cuando nos miramos en un espejo. Los detalles de la imagen devuelta, aunque acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la presencia imprescindible del mueble; al contrario, la destacan; es decir, uno siempre es consciente de que se trata sólo de eso, de una imagen en un espejo.

En aras de una reflexión superior, Fink (1996) comenta lo que él llama «apariencia óptica». En un texto citado con frecuencia entre los teóricos del juego, este controvertido filósofo, discípulo de Husserl y seguidor de Hegel y Nietzsche, dice que:

Nadie disputará que en cada juego se ejercita y despliega en forma especial la fantasía. Pero ¿son los juegos sólo plasmaciones de la fantasía? Sería una aclaración demasiado fácil si se dijera que el reino imaginario del mundo lúdico existe exclusivamente en la imaginación humana [...]. Ya a partir del juguete puede verse que el juego no sucede en una interioridad anímica y sin apoyo en el mundo exterior. El mundo lúdico contiene elementos de la fantasía subjetiva y elementos objetivos, ópticos [...]. Esto suena extraño y asombroso, pero es algo que todos conocemos, si bien por lo común llamamos a estas cosas en una forma menos complicada y abstracta. Se trata sin más de imágenes objetivamente existentes. Por ejemplo, un álamo crecido a la orilla de un lago arroja su reflejo sobre la superficie rielante del agua. Ahora bien, los reflejos mismos pertenecen a las condiciones de las cosas reales en un ambiente lleno de luz. Las cosas, en la luz, arrojan sombras, los árboles en la orillase se reflejan en el lago, las cosas que nos rodean encuentran su reflejo sobre un metal terso y reluciente ¿Qué es el reflejo? Como imagen es algo real, es una copia real del árbol real, original. Pero «en» la imagen se representa un árbol, aparece sobre la superficie de las aguas de tal modo que sólo está ahí por medio del reflejo, no es realidad. Una apariencia de este tipo es una clase autónoma de ente y contiene en sí, como momento constitutivo de su realidad, algo «irreal» específico y roza así con ello otro ente simplemente real. La imagen del álamo no cubre el trozo de superficie de agua en el que aparece reflejado. El reflejo del álamo es como reflejo, es decir, como un fenómeno luminoso determinado, una cosa real y abarca en sí el álamo reflejado «irreal». Quizá esto suene demasiado bizantino y, sin embargo, no es una cosa remota sino muy conocida, que tenemos todos los días ante los ojos.

Como nota de color agreguemos que según Etxebeste (2002), en euskara existen dos palabras que expresan «juego»: «jolasa» y «jokoa». El «jokoa» es competitivo, bipolar. Se juega en serio; en euskara lo resume la frase: «bata ala bestea», vale decir, «lo uno o lo otro». El término «jolasa», en cambio, rompe la bipolaridad que impone el «ala» al

reemplazarla por «eta»: «bata eta bestea», vale decir, lo uno y lo otro. Se juega para divertirse; se gana y se pierde al mismo tiempo; la acción es ambigua; se comparte una gran mentira llena de verdad. **«Permiso», «confianza», «empatía», «sesgo autotélico», como variables del modo lúdico de jugar un juego**

Jugar de un *modo lúdico* requiere contar con por lo menos un crédulo. Sujetos que se adhieran escrupulosamente a la realidad aparente que los convoca, lo que requiere de una buena dosis de permiso y confianza. Confianza en que nada malo va a pasar ya que se trata, precisa e indudablemente, de un juego (diferente a ciertas actividades llamadas también juego, donde creemos y nos hacen creer que no va en serio, hasta que el resultado muestra que había un fin perseguido no lúdico, una utilidad, por lo que más nos hubiera convenido tomarlo en serio); confianza en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. Permiso entendido como la autorización para zambullirse en una «irrealidad real», disfrutando de la legalidad singularísima del juego. Es que aun cuando se encuentre atado a las reglas, al guión, a los rasgos específico de la *forma*, el jugador necesita sentirse libre en el juego. Necesita darse permiso para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida de que pueda decir, de manera transparente, precisa, sin dudar: ¡pero si estoy jugando! En este punto coincidimos con Ambrosini (2007) en que ‘la ley lúdica instaura un régimen de libertades que no existía antes de ella’. El permiso podría ser entendido como un acto interno (yo me doy permiso echando mano de experiencias anteriores de recibir permiso); la confianza, en cambio, podría ser entendida como un acto de adentro hacia afuera, hacia el otro integrante de la relación. Esto sería válido también para la autoconfianza, donde yo (una parte de mí) tengo confianza en mí (otra parte de mí).

Para que jugar de un *modo lúdico* pase de la decisión personal al acuerdo compartido en el contexto de lo que aquí llamamos la «legalidad singularísima del juego», las expresiones de permiso y confianza –y ésta es otra variable del *modo lúdico* digna de destacar– no sólo deben ser recíprocas, sino que tal reciprocidad debe percibirse en esa relación empática. Permiso, confianza, empatía son consideradas aquí experiencias de relación fundamentales en el juego jugado de un *modo* transparente; es decir, de *modo lúdico*. Mal que nos pese a los educadores, esto demanda cierto grado de complicidad con actividades de sesgo autotélico.

Si Thelos remite a fin o finalidad, autotélico significaría algo así como: con un fin en sí mismo. El placer que se plantea autotélicamente, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno –tal la postura genuinamente hedonista– tiene sus detractores en la tradición educativa en general. No obstante, sostenemos que jugar un juego de un *modo lúdico* requiere de cierto sesgo «autotélico», de cierta sensación

hedonista. Lo hacemos, precisamente, para tensionar la exagerada visión utilitarista del juego que se reproduce en la escuela tal como se la conoce hoy. Incluso cuando, para preservarnos de los dilemas que tal tensión acarrea, subrayemos que hablamos de cierto sesgo y no de un acto autotélico en sí, tal como lo presenta la tradición aristotélica. Profundizando el camino seguido en nuestro proyecto, decimos sesgo autotélico en el *sentido* de que si bien jugar de ese *modo* no constituye un acto gratuito (en la medida en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello. Considerar lo autotélico como rasgo variable de un *modo lúdico* de jugar los juegos contribuye, entre otras discusiones no menores, a interpelar la idea de juego que el sistema de enseñanza *formal* considera válido y excluyente: aquel que se muestre ayuno de todo hedonismo efímero.

Comentarios de cierre

Se ha dicho que, a diferencia de la *forma*, el *modo* es más subjetivo, circunstancial y lábil. De esa condición hablamos cuando decimos que no es fácil de atrapar desde la ortodoxia de la ciencia positiva; una dificultad que ha hecho que ciertos puristas proclamen, tan taxativa como apresuradamente, que se pueden investigar los juegos pero no el jugar. Una segunda condición interesa especialmente al mundo de los educadores: el *modo* (en términos de «apariencia», «permiso», «confianza», «empatía» y «complicidad») no se puede enseñar; por lo menos no con una concepción tradicional, bancaria, mecánica, individual de la enseñanza. En rigor los *modos* de jugar, sean estos lúdico o no lúdico, se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana, en el contexto de experiencias compartidas.

Lo expuesto plantea la necesidad de revisar críticamente la *formación* y práctica docente, en sintonía con esa necesidad emergente. En regiones poco desarrolladas como la nuestra, la escuela es valorada no sólo por el estudio, sino como espacio público protegido (de los pocos disponibles) para el juego con un otro real. Ante este panorama no alcanza con disponer mejor sólo escenarios y tiempos. Los jugadores y jugadoras demandan, además, que ese otro real sea un otro significativo. Son pocos los que dudan de que en los primeros años de la educación infantil básica, entre esos «otros significativos» se encuentran maestras y maestros que, sin disputar el papel principal, se asumen jugadores expertos en los secretos de, parafraseando a Caillois (1958) el ludus y la paidia. Un mediador más interviniendo en la zona de desarrollo próximo donde se aprehenden no sólo nuevas *formas* de juegos, sino *modos* determinados de jugar. En la práctica esto no significa más que propiciar un ligero

cambio de perspectiva en las líneas de *formación* magisterial: de un/a docente que enseña a través del juego, a un/a docente que también enseña a jugar.

Estamos convencidos de que los jugadores y jugadoras tienen derecho a que alguien los acompañe a conocer los secretos de distintas *formas* de juego y *modos* de jugar, para recrear los propios con independencia de modelos dominantes, muchas veces hegemónicos. Esto, además de un desafío, es también una invitación a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para poder jugar de un *modo* transparente. Interrogante cuyas respuestas dependen de un diálogo fértil con la pedagogía tanto como con la psicología, pasando por la antropología, la filosofía, la política, en la construcción crítica de una ética y una estética de la experiencia lúdica que viene siendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, C. (1981). *El modo intemporal de construir*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Ambrosini, C. (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohle.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Corominas, J. (1990). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Dewey, J. (1938). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etxebeste, J. (2002, octubre). *Jokoa y jolasa, dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física*. En 5º Congreso de Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació, Lleida.
- Fink, E. (1996). *El oasis de felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. Cuaderno, 23. Centro de Estudios Filosóficos. México: UNAM.
- Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.

Víctor Pavía

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos *¡Vamos a jugar!*, *Revista Educación Física y Deporte*, 27(1).

Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. & Trpin, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Lúmen-Humánitas.

Ruiz, J. V. (2008). El juego motor cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?.. Cuando la educación física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27(1), 97-112.

Samaja, J. (1996). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Qué queremos decir cuando decimos *¡Vamos a jugar!* (en el contexto de una clase de educación física)¹⁴

Víctor Pavía – Universidad Nacional de Comahue, Argentina

“...la profusa utilización escolar del juego como recurso para fines diversos, hace olvidar a veces que jugar es también —y antes que nada— un derecho de niñas y niños y que en determinados contextos socio culturales e históricos las experiencias planeadas por los docentes, aun cuando fugaces, constituyen la única oportunidad —dirigida, cuidada, intencional— que tienen para aprender a satisfacerlo...”

Víctor Pavía. 2008.



Tomada de Google imágenes.

¹⁴ Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquía. Medellín. V.27 N° 1. 2008. ISSN 0120-677X

Resumen

Si bien existe cierta disposición a aceptar que jugar es un contenido de la Educación Física *¿Qué del jugar es un saber a enseñar?, ¿Qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase?* y, lo más importante *¿Cómo se decide que así sea?* El artículo propone encarar una tarea de revisión crítica sobre la “forma” dominante en los juegos que se proponen desde el área Educación Física y resguardar el “modo lúdico” de jugar, desarrollando oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte del su potencial intrínseco. Sobre todo ahora, cuando el juego se ha convertido en uno de los fenómenos más representativos de una Educación Física renovada y el *¡Vamos a jugar!* uno de los convites más esperados por niños y niñas en cada una de nuestras clases. En el texto se sugiere tomar distancia del espontaneísmo ingenuo de ciertas explicaciones sobre lo lúdico y prestar especial atención a los actos de habla de los involucrados y al significado otorgado a sus expresiones, considerando que, según sea la conjunción “formamodo” y como consecuencia de enunciados identificados como “transparentes”, “paradójicos” y “ambiguos”, la invitación a jugar adquiere sentidos socialmente construidos diferentes.

Palabras clave: forma de juego, modo de jugar, transposición didáctica

Abstract

If some disposition really exists to admit that playing is a physical Education component. *¿What of the playing is knowledge to teach? ¿What of the playing ends in a thought knowledge in a class context? And the most important ¿How it decides that this is the way?* The article suggest to face a task of criticism revision about the dominant "shape" in the games that Physical Education area propose and protect the "enjoyment mode" (Modo Lúdico) of playing, developing opportunities of learning to teach it with out losing some of the intrinsic potential. More than ever, when the game have became in one of the most representatives phenomena of a renovate Physical Education and the! *Let's go playing!* is the one of the most wanted invitations for kids in each of our classes. The text suggest to take distance from some innocent spontaneous explanations about the enjoyment (Lúdico) and put more attention to the participant's accts of language and more attention to the given meaning to their expressions, considering that, depending on the conjunction "form-mode" and as a consequence the formulation identified as "Transparent", "Paradoxical" and "ambiguous", the invitation to play obtain different senses socially built.

Keywords: games shape, way of playing, didactic transposition

Primer comentario: origen y justificación del tema

En junio de 2007 tuve el honor de visitar la Universidad Estadual de Espírito Santo, en Vitoria, Brasil. Fue con motivo del VII Congreso Espiritosantense de Educación Física del que participé como palestrante en una mesa redonda titulada: “Transposición Didáctica de Contenidos”. El anfitrión era el Dr. Valter Bracht y el tema general del Congreso *¿Qué Enseña la Educación Física?*, un interrogante sagaz (e incómodo para algunos) formulado desde la pedagogía crítica que tan bien expresa Valter y su equipo. Algunas de las ideas allí expuestas constituyen el núcleo de este artículo, en el que invito a reflexionar acerca de qué enseñamos específicamente del juego. Me anima la intención de ubicar algunos acuerdos mínimos referidos a qué queremos decir cuando, en el contexto de nuestras clases, decimos a los alumnos y alumnas: *¡Vamos a jugar!*

Registre el lector que en el título no figura la palabra “juego”, ni evoca a la “Educación Física” como campo genérico. Dice “jugar” y dice “en una clase”, anunciando así que se abandonara transitoriamente el territorio de las grandes definiciones teóricas para poner la lupa en un acto común y cotidiano (jugar), en el contexto de un tiempo laboral muy conocido por nosotros (una clase). Registre también que no dice en “las” clases, sino en “una” clase. Singularidad que sirve para advertir que las expresiones aquí volcadas no dan cuenta de todas las clases, sino sólo algunas: aquellas que puede observar ya como docente, ya como investigador. La preocupación era entonces y sigue siendo todavía ahora la siguiente: si bien existe cierta disposición “natural” a aceptar que jugar es un contenido de la Educación Física *¿Qué del jugar es un saber a enseñar?* y *¿Qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase?* interesado como estoy por problemas que identificaré aquí como “el proceso de transposición didáctica” de lo lúdico.

Planteado el problema de mi interés (*qué enseñamos del jugar los docentes de Educación Física*) voy a decir unas palabras sobre su justificación como objeto de investigación. En primer término, el jugar en la escuela presenta formas y modos tan variados que no siempre que alguien dice *¡Vamos a jugar!* está hablando exactamente de la misma cosa; un hecho que por sí mismo ya justifica la construcción de precisiones que permitan acuerdos mínimos, tanto a nivel de las prescripciones curriculares como de los mandatos metodológicos. En segundo término, la profusa utilización escolar del juego como recurso para fines diversos, hace olvidar a veces que jugar es también —y antes que nada— un derecho de niñas y niños y que en determinados contextos socio culturales e históricos las experiencias planeadas por los docentes, aun cuando fugaces, constituyen la única oportunidad —dirigida, cuidada, intencional— que tienen

para aprender a satisfacerlo. Esta segunda cuestión nos obliga desde la Educación Física a salir en busca de mayores conocimientos que posibiliten: 1º desarrollar más y mejores escenarios para poder jugar; 2º aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial lúdico.

Pensando prioritariamente en esa segunda demanda (el derecho de niñas y niños a aprender a jugar de un modo lúdico y, por consiguiente, a tener alguien debidamente capacitado para que así se lo enseñe), pongo a consideración del lector este breve artículo. Lo he organizado en cinco partes: dos comentarios (uno de apertura y otro de cierre) y tres capítulos (el primero con una reflexión acerca de cómo elegimos los docentes lo que decidimos enseñar; otro con los resultados de algunas observaciones acerca de los significados atribuidos a la frase “vamos a jugar”; y un tercero que es una apretada síntesis de dos categorías básicas en los estudios interpretativos sobre lo lúdico: “FORMA” del juego y “MODO” de jugar). Del otro tema, el del derecho a más y mejores espacios de juego, me he ocupado especialmente en otras oportunidades¹⁵.

Cómo elegimos lo que decidimos enseñar. Transposición didáctica, poder y mercadotecnia

Hablemos de “transposición didáctica”. El pretérito concepto llega a nosotros de la mano de Chevallard, quien suponía que la enseñanza formal genera un vínculo particular con el saber. Sintéticamente: debe transformarlo para trabajar con él “como un objeto material”. Tal concepción magisterial (hija del positivismo y tributaria de la ciencia como generadora de verdades indisputables) se resuelve en un proceso transpositivo que es “didáctico” en la medida en que facilita el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”¹⁶. Concebido para las Matemáticas, rápidamente se extiende a otros campos disciplinares como teoría didáctica. Una teoría nominada en su momento como “antropológica” ya que, para su autor, todas las didácticas tienen como objeto común técnicas y procedimientos para enseñar un saber que es parte de la realidad antropológica en tanto la escuela articula saberes que tienen legitimidad epistemológica pero también —y principalmente— cultural.

¹⁵ Objeto de un proyecto de investigación específico en los años noventa, cuyos resultados fueron publicados. Ver: Pavía, V.: Los patios de recreo, el espacio más público de la escuela pública. En Revista Magisterio. N° 6. Editorial Magisterio. Bogotá. Ene/04 y Novedades Educativas. N° 152. Buenos Aires. Ago/03. Pavía Et. Alt.: El Derecho al Juego. En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 51. Ago/02. <http://www.efdeportes.com>. Pavía, V.: Un Espacio para el Juego. En Lecturas: Educación Física Y Deportes. Revista Digital. N° 41. Oct/01. <http://www.efdeportes.com>. Y el libro del mismo autor: El patio escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2005.

¹⁶ Chevallard, Y. (1997): La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Sin ignorar los reparos respecto de dicho postulado, no deja de ser interesante como punto de referencia al momento de analizar lo que interesa aquí prioritariamente: cómo los docentes llegan a tomar simples decisiones cotidianas referidas a la enseñanza del jugar, en el contexto de una clase de Educación Física.

Tengamos en cuenta que, condicionada por relaciones de poder político y económico, toda “transposición” es un proceso complejo que no comienza ni termina en cada profesor o profesora. Para comenzar apenas a comprender su complejidad es necesario distinguir: a) el movimiento que lleva de un saber (en tanto producción cultural disponible) a un saber a enseñar en el sistema educativo); b) del movimiento que transforma ese saber a enseñar en un saber finalmente enseñado. Según Cardelli, la primera parte del proceso transpositivo (el que convierte determinado saber humano en un saber a enseñar) se resuelve en contextos coyunturales (generalmente vinculados a procesos de renovación o transformación educativa) donde el dominio ideológico se impone en dos niveles: a) el de la selección de aquello que se debe enseñar; b) el de las indicaciones de cómo debe ser enseñado¹⁷.

En el segundo caso (el de las indicaciones de cómo un conocimiento debe ser enseñado) también es conveniente diferenciar dos niveles: a) el del diseño de propuestas didácticas generales (Chevallard —sigo con Cardelli— nombra a este espacio como *noosfera*: lugar donde se piensa la enseñanza de los saberes); b) el de la puesta en práctica en una clase. Según el autor citado, esa segunda línea de acción (la transposición didáctica resuelta por cada docente en su aula) está siendo influida de manera creciente por la primera (las propuestas pre-elaboradas que se ofrecen a los docentes como guía para sus propuestas cotidianas). Dicha influencia creciente es ejercida tanto en la formación de grado, como en los cursos de capacitación (en paulatino proceso de mercantilización), pasando por la industria editorial, expresada en la preparación de determinados manuales y materiales didácticos y en las estrategias de promoción de sus usos y virtudes.

Este sucinto recorrido conceptual alcanza para enmarcar la búsqueda anunciada en la introducción en términos de qué cosas del jugar terminan siendo un contenido curricular en Educación Física. Y lo más importante *¿Cómo se decidió?* Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en Educación Física, tan necesaria como imperiosa, para comprender y sobre todo resguardar un modo lúdico de jugar y para desarrollar (tal lo expresado al justificar nuestra línea investigativa) oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial intrínseco. Sobre todo ahora, cuando el juego se

¹⁷ Cardelli (2004): Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard (mimeo).

ha convertido en uno de los fenómenos más representativos de una Educación Física renovada y el *¡Vamos a jugar!* uno de los convites más esperados por niños y niñas en cada una de nuestras clases. En ese marco, la premisa “aprender a enseñar a jugar” representa para el profesional de la Educación Física el desafío, hoy, no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico.

Qué queremos decir cuando decimos *¡Vamos a jugar!* en el contexto de una clase. De la ambigüedad transparente a la ambigüedad ambigua

No por obvia dejaré pasar una verdad de Perogrullo: para dominar qué del jugar es un “saber a enseñar” hay que dominar, en primer término, qué significa en esencia “jugar”. Un requisito fundamental para docentes y planificadores (el dominio del contenido a enseñar) ya que la idea primitiva de transposición remite específicamente a eso: a la simplificación didáctica de un objeto cuyas propiedades distintivas han sido suficientemente estudiadas por la ciencia, para ponerlo al alcance de los educandos sin lacerar su entidad significativa. Cuando las características intrínsecas del objeto lo tornan esquivo a la demostración experimental o al ejercicio comprobatorio —sigue diciendo la teoría— el papel del lenguaje al construir representaciones intersubjetivas juega un papel decisivo en dicha transferencia. Esta última afirmación, advertirá el lector, guarda estrecha relación con el objeto de estudio que nos ocupa.

Así como Ivana Rivero (en su estudio sobre las representaciones de juego de los formadores de profesores de Educación Física) y Leonardo Díaz (en el suyo sobre cómo comunican los jugadores el modo en el que están jugando)¹⁸, para tomar distancia del espontaneísmo ingenuo tan propio de ciertos discursos sobre el juego y comprender qué estamos enseñando del jugar, en los últimos años también presto especial atención a los actos de habla de los involucrados y al significado otorgado a sus expresiones. Parto del supuesto que, como explica Bateson, quien se dispone a vivir una experiencia lúdica con otros lo hace mediante un acuerdo meta-comunicacional que establece “esto es un juego”¹⁹. Parto de suponer también, que la construcción efectiva de ese tipo de acuerdos singulares constituye uno de los aprendizajes prácticos esenciales en el universo de lo lúdico. Me interesa conocer si los docentes

¹⁸ Ver Rivero, I: ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. Díaz, L: El juego durante el recreo escolar. Si aprendo a comunicarlo ¿Puedo jugar? En esta misma publicación.

¹⁹ Bateson, G: Una teoría del juego y de la fantasía. En pasos hacia una Ecología de la mente. Buenos Aires. Lohlé: 1985.

hemos aprendido a facilitarlos cuando, con el entusiasmo propio de nuestra actividad, decimos a niños y niñas: *¡Vamos a jugar!*

Ahora bien. Una de las primeras sorpresas que se tienen al pretender decodificar qué quiere decir tal o cual docente cuando, en el contexto de una clase dice "*¡Vamos a jugar!*", es descubrir que la tarea no resultaba tan sencilla como se espera. No sólo por la reconocida polisemia del término y su frecuente uso en sentido figurado, sino porque este objeto de estudio lleva en su propia esencia no sólo el arte de la apariencia, sino —y sobre todo— el de la ambigüedad.

En nuestra región la expresión "*¡Vamos a jugar!*" es utilizada por los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos/as) para referirse indistintamente tanto a la "*FORMA*" socialmente reconocida de la actividad propuesta (dicen que van a jugar porque participarán de una actividad humana identificada social, histórica y culturalmente como un juego), como al "*MODO*" elegido para la acción (en cuyo caso decir "*¡Vamos a jugar!*" equivale a decir "acturemos como si" ... "será de mentira"). En otras palabras: desde la perspectiva del modo "*¡Vamos a jugar!*" no puede ser otra cosa más que una invitación —un acuerdo diría Bateson— a involucrarse en un hecho real (en el sentido que tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico (en el sentido de simulado, fingido... aunque no falso). Pero lo que específicamente me interesa subrayar aquí es que, según sea el resultado de la conjunción forma/modo, la invitación *¡Vamos a jugar!* adquiere sentidos diferentes. Sentidos socialmente construidos que en nuestros registros hemos identificado transitoriamente como consecuencia de enunciados transparentes, paradójicos y ambiguos²⁰.

Decimos que un enunciado es "*TRANSPARENTE*" cuando la invitación "*¡Vamos a jugar!*" expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal; la "*FORMA*" de la actividad y el "*MODO*" de participación coincide; decimos entonces que el juego se juega de un modo lúdico (algo que, como ya quedó dicho, se aprende y se enseña). Decimos que un enunciado suena "*PARADÓJICO*" cuando la invitación "*¡Vamos a jugar!*" expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal. En otras palabras: la actividad propuesta tiene forma de juego pero su primera regla es: "aquí no se juega" o, lo que es lo mismo, "se jugará de verdad", "en serio"; la "*FORMA*" de la actividad y el "*MODO*" de participación no

²⁰ Ver Pavía, V. (2006): Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Novedades Educativas. La idea de actividad y su sentido está referenciada en "Las actividades corporales y su niveles de integración", de Gómez. En: Gómez, R. (2004): La enseñanza de la Educación Física. Buenos Aires: Stadium.

coincide; decimos entonces que el juego se juega de un modo no lúdico (algo que, pensamos, también se aprende y se enseña). Finalmente, decimos que un enunciado es “AMBIGUO” cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la forma social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término “jugar” usado como cebo; algo que también, es de suponer, se aprende y se enseña). Ambigüedad que desde el momento que se vincula con un mundo, el del juego, en donde de por sí ya reina el doble sentido y la apariencia, se puede caratular de “ambigüedad ambigua” o de “ambigüedad potenciada”²¹.

Resumiendo: continuar la búsqueda anunciada en la introducción (qué del jugar es, en términos de contenido, un saber a enseñar en Educación Física y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en una clase), requiere, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar, hoy y aquí) para luego revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras planificaciones diarias. Sin descuidar lo más importante: el análisis crítico del proceso transpositivo que las instaló allí.

Dos categorías para los estudios interpretativos de lo lúdico. “Forma” del juego y “Modo” de jugar

En el primer apartado quedó planteada la imagen de transposición didáctica como la de un docente que trasmite a sus alumnos las propiedades (seleccionadas y simplificadas a través de un complejo proceso que lo trasciende) de un saber que —no está de más subrayarlo— domina. El II dejó la idea que, según sea la conjunción forma/modo, la expresión “¡Vamos a jugar!” es pronunciada con sentidos diversos socialmente construidos, resultado de enunciados que en nuestro trabajo de indagación identificamos como: transparentes, paradójicos y ambiguos (muy ambiguo). Queda ahora hacer referencia a dos categorías importantes en los estudios interpretativos de lo lúdico: “FORMA” (del juego) y “MODO” (de jugar). Para caracterizarlas apelaré a una síntesis de textos ya publicados²².

En nuestros estudios interpretativos de lo lúdico utilizamos el término “FORMA” para identificar la configuración general de un juego determinado; la fisonomía que lo

²¹ La misma ambigüedad ambigua o potenciada es utilizada como “coartada” por sujetos involucrados en una actividad que no tiene “forma” de juego, pero vivida como tal: “no es lo que parece... sólo estamos jugando”.

²² Ver: Pavía V. (2006): Op. Cit. y Pavía, V: Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables ‘forma’ y ‘modo’ como categorías de análisis. En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 30. Sep/04. <http://www.efdeportes.com>.

expresa como totalidad organizada y hace que un juego se diferencie de otro que exhibe una forma distinta, al tiempo que lo emparenta con aquellos que exhiben formas similares. En tanto unidad estructurada, la “FORMA” regula las acciones de los jugadores, a tal punto que se podría pensar que “el maestro del juego no es el maestro, sino el juego mismo”.⁹ Visto así, es lícito suponer que haya sido el atractivo de semejante fuerza reguladora, uno de los motivos por los cuales el formato juego (más que el “MODO” de jugar) deviniera en objeto de estudio de la ciencia positiva y la que más obras ha generado, entre las que descuellan los minuciosos análisis estructurales del ya citado Parlebás¹⁰.

A diferencia de “FORMA” (que remite a la estructura de la actividad) en nuestros estudios interpretativos de lo lúdico, “MODO” (sea este lúdico o no lúdico) remite a indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en una experiencia tomándola como un juego o no. Un ejercicio de discernimiento que, como ya fuera señalado por Garvey (1985), lleva a la considerar de los contrastes entre la situación simulada y la real en la que se inspira (algo similar a la idea de figura/fondo propia de la Gestalt). Consecuentemente, comparado con la “FORMA”, el “MODO” es más circunstancial, inestable y lábil, por lo tanto, menos evidente a los ojos del observador externo. Es lícito suponer que haya sido esta subjetiva precariedad uno de los motivos por los cuales el “MODO” devino objeto poco interesante para la ciencia positiva y que su consideración en prácticamente nula en tratados y guías elaborados desde la Didáctica (que sí ensalzan el formato juego).

Por eso, y aun en el ajustado espacio de un artículo de difusión, no quiero dejar pasar la oportunidad de compartir con el lector un apretado inventario de los postulados que orientan nuestras inquietudes investigativas sobre ese objeto de estudio en particular. No sin antes aclarar que aun cuando para nuestros intentos de comprender mejor el universo lúdico, “FORMA” (del juego) y “MODO” (de jugar) constituyen dos categorías de análisis diferenciadas, su desguace es sólo formal; a nivel fáctico configuran una relación especular permeable al contexto en el cual se sitúan.

1. Si bien el “MODO” es la manera particular que elige el jugador de sumergirse en la situación de juego, esa libertad de elegir está “situada” en un contexto social, histórico y cultural determinado; en ese sentido es lícito suponer que reproduzca aspectos de un jugar aprehendido (y enseñado).
2. Preguntarse desde la labor magisterial por un “MODO” de jugar de niños y niñas, es preguntarse menos qué se puede enseñar a través de una determinada “FORMA” de juego (la pregunta emblemática del eficientismo

didáctico) y más qué hay que aprender para enseñar a jugar de un “MODO LÚDICO”.

3. La posibilidad de jugar de un “MODO LÚDICO” es directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de ser agredido, descalificado.

4. Jugar de un “MODO LÚDICO” requiere de enunciados verbales y no verbales “transparentes” (con un papel relevante de la semiótica corporal) que expresen la plena conciencia de que se está participando de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la está tomando como tal (vale decir: como una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, en un contexto diferente pero protegido, con una regulada dosis de incertidumbre, aunque de riesgo aparente, signado por lo ficticio con un sesgo autotélico).

5. Acordar los límites de ese “hacer como sí”, no es un tema menor desde el punto de vista de la pragmática de la comunicación y constituye un desafío para quienes desean aprender a enseñar a jugar de un modo lúdico; sobre todo por la abundancia de enunciados “paradójicos” o “ambiguos”, en los que los límites entre apariencia y realidad no siempre están perfectamente claros.

6. Durante el proceso socio histórico de consolidación de la Educación Física como campo disciplinar, se “cristalizó” en la propuesta curricular del área una “forma” predominante del juego y un “modo” dominante de jugar (piénsese, por ejemplo, en el dominio del “juego motor competitivo” sobre otras “formas” de juego y en un modo no-lúdico de jugarlo, consecuencia principal del abuso de enunciados “paradójicos”. Ver Apartado II).

7. A partir de lo expresado en el punto anterior, el propósito de un proyecto de investigación-acción en este campo, es estudiar el proceso transpositivo a través del cual se reproduce la cristalización de dichas “formas” y “modos”, revisando críticamente qué del jugar es un saber a enseñar y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase de Educación Física.

8. Lo expresado en el punto seis implica, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar —hoy y aquí— y revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras invitaciones cotidianas a hacerlo. Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en Educación

Física, destinada a resguardar un modo lúdico de jugar y a desarrollar oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte del su potencial intrínseco.

En resumen: nuestro interés investigativo por el universo de lo lúdico está actualmente orientado hacia un conjunto de inquietudes de valor epistémico diverso, y un proyecto de investigación-acción que, tomando como punto de partida que jugar es un derecho de niños y niñas, busca el conocimiento necesario que permita impulsar las transformaciones necesarias en los diseños curriculares (así como espaciales y escenográficos) para el área de Educación Física, tanto en los distintos niveles de escolaridad, como en la formación y actualización docente.

Segundo comentario. Cierre y despedida

En junio de 2006 tuve el honor de visitar el hogar de Amparo Rodríguez y Cecilio Castro en La Coruña, Galicia. Fue con motivo del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, en el marco de una Cultura de Paz. Los anfitriones eran los propios Cecilio y Amparo como cabeza visible de un equipo auténticamente gallego: sensible, inquieto, arrollador. Me tocó cooperar con una modesta ponencia, cuya idea central recupero, ahora, que debo cerrar este breve artículo.

Los que abrazamos una tarea magisterial comprometida y crítica no podemos dejar de recordar que transitábamos el Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo. Más allá del escaso valor que suelen tener nominaciones meramente formales, recordarlo puede servir para denunciar que, en ese campo problemático, quedaban todavía muchas deudas sin saldar. La expresión “Cultura de Paz” abreva en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre otros agentes sociales, los docentes estamos particularmente obligados a pensar propuestas concretas de participación y promoción humanizadoras. Tanto es así que desde la Educación Física ya hay quienes han comenzado a ocuparse de esa obligación ética y política²³.

Como no podía ser de otra manera, entre las innumerables estrategias hay una que ocupa un lugar destacado: el juego. Pero no cualquier juego. Se trata de producir formas de juegos y modos de jugar que, en el contexto de una cultura de paz, interesen a niños y niñas. Lo que no es tan sencillo. Comprender acabadamente qué los lleva a considerar que un juego merece ser jugado, constituye una cuestión

²³ Ver: Ruiz Omeñaca, J. V. (2004): *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: C.C.S.; Velázquez Callado, C. (2006): *Educación Física para la Paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

cardinal. En el ensayo “¿Es posible un acto desinteresado?” Bourdieu comenta que la fascinación por un juego determinado exuda cierta relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido. Se encuentran interesantes —dice el autor de *La distinción*— los juegos que importan porque han sido incorporados en la mente y en el cuerpo, bajo la forma de lo que se llama el sentido del juego²⁴.

Tal observación funciona como llamado de atención para quienes pretendemos producir formas de juegos y modos de jugar en el contexto de una cultura de paz. Si no hay una efectiva apropiación de sentido, tales experiencias devienen prácticas imaginarias, vale decir, escindidas del mundo real. He aquí un punto crucial. Claro que, para resolverlo, los docentes estamos obligados a hacer un inmenso esfuerzo de imaginación. No sólo porque son más los juegos atravesados por una idea de confrontación, a veces violenta, sino también por una bucólica idea de paz en abstracto (definida como la ausencia de conflicto y no como el camino para resolver los conflictos cotidianos que se nos presentan) Como bien lo señala Jares: “Dada la difusión que se ha hecho de la idea tradicional de paz, especialmente desde el propio sistema educativo, resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la idea de paz, que parece condenada al vacío, a una no-existencia difícil de concretar y precisar”²⁵. De ahí el insistente llamado a un esfuerzo de imaginación que permita construir una paz inmensa.

Desde hace más de treinta años habito en la Patagonia. Fue allí donde aprendí algo que ya había sido brillantemente señalado por Bachelard: sólo con la imaginación se pueden tocar los bordes de la inmensidad; sólo con la imaginación podemos palparla, volverla real²⁶. Pienso entonces en instituciones de formación docente en donde se aprenda a enseñar a jugar de un modo lúdico en el contexto de una cultura de paz; un ejercicio cotidiano de imaginación que hoy representa un desafío pedagógico inmenso.

REFERENCIAS

Bateson, G. (1985): Pasos hacia una Ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé.

Bachelard, G. (1997): La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P (1997): Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

²⁴ Bourdieu, P. ¿Es posible un acto desinteresado? En Razones Prácticas. Barcelona: Anagrama.1997. Pag. 141

²⁵ Jares, X. (1991): Educación para la paz. Teoría y Práctica. Madrid: Editorial Popular. Pag. 99.

²⁶ Bachelard, G. La inmensidad íntima. En La poética del espacio. México. FCE. 1997. Pag. 229 y ss.

Chevallard, Y. (1997): La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Elias & Dunning (1992): Deporte y ocio en el proceso de civilización. México: FCE.

Elkonin (1980): Psicología del juego. Madrid: Visor.

Garvey, C. (1985): El juego infantil. Madrid: Morata.

Gómez, R. (2004): La enseñanza de la Educación Física. Buenos Aires: Stadium.

Jares X. (1991): Educación para la paz. Teoría y práctica. Madrid: Editorial Popular.

Parlebas, P. (2001): Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo.

Pavía, V. Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. En Revista Brasileira de Ciencias del Deporte. Vol. 22. Sep/00 (versión ampliada del artículo publicado en EF&CIENCIA. UNP y en www.efdeportes.com)

Pavía, V. (2005): El patio escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía, V. (2006). El modo lúdico. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía & Russo (2000): ¡Señores... entren al patio! Neuquén: Educo.

Pavía, Russo, Santanera & Trpin (1994): Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la Pedagogía. Lúmen-Humánitas: Buenos Aires.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2004): Pedagogía de los valores en la Educación Física. Madrid: C.C.S

Velázquez Callado, C. (2006): Educación Física para la paz. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Publicaciones periódicas

Cuadernos de Antropología Social. N° 19. Buenos Aires. Ene./jul. 2004.

Revista Magisterio. N° 6. Editorial Magisterio. Bogotá. Ene/04

Revista Novedades Educativas. N° 152. Buenos Aires. Ago/03.

Revista Digital Lecturas: Educación Física Y Deportes. <http://www.efdeportes.com>. Issn 03290069.

INVESTIGACION Y JUEGO: Reflexiones desde una Práctica²⁷

Víctor Pavía

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

¿Por qué la riqueza y variedad de las jugadas del patio no logra captar -salvo excepciones- la mirada curiosa y no inquisidora del educador que trajina a diario los mismos espacios donde esos juegos ocurren?

47

Víctor Pavía. 1995.



Tomada de Google imágenes.

²⁷ EF&C. Revista de Educación Física y Ciencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Año 1. N° 0. Sep/95

Hace tiempo que, con las dificultades propias de una situación adversa (para decirlo de una manera más o menos elegante), miro e invito a mirar en el alboroto de los recreos escolares. Me entusiasman las formas prácticas del juego infantil.

Observar y registrar sistemáticamente constituye una posibilidad apasionante. La información se vuelve generosa. Abre la curiosidad. Insinúa multiplicidad en pistas e indicios. De esa manera trabajo en compañía de un grupo entrañable de maestros rurales (ya que -debo aclararlo- es en escuelas rurales donde se encuentra momentáneamente instalado nuestro compromiso de trabajo).

Escribir sobre esta experiencia no es tarea fácil para mí. Me pasa lo que a otros colegas: estoy mejor preparado para la intervención en terreno y la proximidad del cuerpo a cuerpo. Prescindir de esa proximidad implica, al menos para quien esto escribe, asumir un esfuerzo extra: saltar por encima del propio balbuceo sin caer en la tentación de un academicismo simulador; ese juego de "Estatuas" donde las posturas se vuelven poses y el mensaje se congela en ininteligibles formas rebuscadas.

Obvio que "cuando no se es profesional de la explicación hay cosas que no se saben decir". (Bourdieu)(1) Esta aceptación de lo evidente nada tiene que ver con la gastada oposición "Prácticos Vs. Teóricos" de la Educación Física Viejo juego de "Gato y Ratón" en el que los protagonistas eligen el papel de víctimas o de victimarios según las conveniencias. A los niveles que la evolución del conocimiento ha llegado, ya nadie puede negar hoy la necesidad de contar con un horizonte teórico amplio en donde contrastar las distintas prácticas de la Educación Física sobre todo si aceptamos que "ser práctico, y más aún, ser un profesional práctico -coincido en eso con Furlan-, es hacerse cargo de una tarea muy compleja, más allá de austeras pretensiones". (2)

Si me he permitido esta digresión es para preguntar sobre como circular teoría allí donde la palabra -principalmente la palabra escrita- no es herramienta esencial en la tarea. Aclarado el punto, vuelvo a nuestro tema.

Deseo dejar expuestos aquí los supuestos iniciales que orientaron y orientan nuestra práctica investigativa; conjeturas que el rodar viene puliendo. Considero que a alguien seguramente le resultará útil ahondar en las presunciones primitivas que dan fuerza y dirección a un proyecto independientemente de las conclusiones a las que se arribe después. En nuestro caso no fueron muchas; digamos: no más de cinco. Como cinco piedras en una "Payana". El lector tendrá la posibilidad de jugar con ellas (digo, con estas breves ideas redondeadas) de la forma y en el orden que mejor prefiera.

Primera idea: MIRAR EL PATIO, LO MAS "PUBLICO" DE LA ESCUELA PUBLICA

Los profesores de Educación Física son casi por definición "los docentes del patio". El patio constituye su lugar de trabajo por excelencia. Ahora bien, si prescindiendo por un momento de los momentos de la clase, un docente -curioso/inquieto/investigador- se interesa por el patio anteponiendo su interés de pedagogo (vale decir: de persona ocupada en los saberes del niño) al urbanístico (aun cuando urbanizar nos remita, precisamente, al "ser social") es porque percibe que allí, en el patio, hay movimientos importantes. Sucesos próximos que sólo se registran cuando se amplía la mirada sobre la escuela.

Las escuelas no son solamente "el establecimiento donde se imparte la enseñanza". Desde el interés infantil constituyen también puntos de reunión diaria -de los pocos que disponen-, espacios para un encuentro cotidiano entre pares. Una buena parte de ese ritual constituye, en todo el sentido de la palabra, "un lugar". Vale decir, espacio disponible que va adquiriendo significado individual y social a medida que se llena de cuerpos, de risas; de asambleas, de fiestas; de identificación y de historia. El patio: un lugar dentro de otro lugar, la escuela. (a)

Esta fue una de las ideas iniciadoras de nuestro trabajo. Pensar los patios y las galerías como verdaderos lugares de transición (¿y confusión?) entre lo escolar y lo extra-escolar; entre lo que el niño trae y lo que recibe; entre lo que ya sabe y lo que aprende; entre el ser alumno y el ser hijo. En los patios se ponen en juego (y nunca el término fue tan apropiado como en éste caso) estrategias, habilidades, prácticas, modos particulares de hacer, de sentir y de pensar el movimiento en el marco de un contexto social acotado. Saberes prácticos vinculados a la experiencia y al sentido común, pegados a la vida cotidiana de los protagonistas, particularmente significativos en la medida que permiten a sus poseedores adaptarse activamente a las exigencias de la vida en grupo bajo la aparente insignificancia de lo lúdico.

Lamentablemente, entre las directivas de vigilar y de controlar y las recomendaciones de una "no intervención" totalmente no directiva que termina en el silencio teórico (Leif y Brunelle)(4), son pocos los docentes de educación física que se atreven a mirar con asombro el movimiento tan próximo del patio, intentando superar sus propios obstáculos.

Segunda idea: OBSTÁCULOS QUE INTERFIEREN EN LA MIRADA

En Psicología se dice que los niños nutren su curiosidad acompañándola de su deseo de aproximación física, de voyeurismo. La curiosidad es el inicio de todo deseo de conocimiento. El deseo de conocimiento se suele representar en el niño pequeño bajo

la forma de preguntas reiteradas sobre los más distintos temas que encubren a menudo aquellas preguntas que no obtuvieron respuestas por tratarse de temas prohibidos. Es tal la importancia de este deseo de conocimiento que en psicoanálisis se lo identifica por su nombre: pulsión epistemofílica. (5) Aún en la precariedad de la síntesis, quiero apoyarme en esta construcción para plantear la idea de obstáculo en nuestro proyecto de mirar los juegos de patio. No se trata sólo de la complejidad del obstáculo epistemológico (no interesa analizar sólo las resistencias del pensamiento a pensar). Se trata de algo mucho más simple y primitivo. Se trata de la curiosidad. El deseo de saber. Penetrar en el cuerpo del otro con la mirada.

En una etapa profesional anterior a la actual -quiero decir con otras características de trabajo- nos asombró comprobar la relación inversamente proporcional entre el interés de los docentes por el juego como tema (en cursos, conferencias, congresos, talleres, etc.) y la escasa atención que se le presta al juego tal y como ocurre a diario en cada escuela. ¿Por qué la riqueza y variedad de las jugadas del patio no logra captar -salvo excepciones- la mirada curiosa y no inquisidora del educador que trajina a diario los mismos espacios donde esos juegos ocurren?

Quizás se invoquen razones de tiempo o de oportunidad, incluso de competencia laboral; para muchos docentes el patio es un lugar concedido a los alumnos y lo que ocurre sin su intervención directa queda fuera de los límites de su responsabilidad profesional. Pero también es posible pensar -y esto es lo que a nosotros nos importa- que el interés está latente, entumecido por las dificultades que implica mirar los alborotos del patio y apagan la curiosidad. Ampliar la mirada; abarcar la cotidianeidad del patio; son requisitos indispensables para la comprensión del juego infantil. (b) Tanto como trabajar sobre los obstáculos que condicionan el mirar con asombro lo que parece intrascendente y sin sentido.

A título ilustrativo -y sólo con ese fin ya que en estos temas no es prudente generalizar- puedo plantear algunos ejemplos de situaciones identificadas como obstáculos en encuentros de capacitación con docentes de escuelas rurales. (c) Obstáculos que se muestran, en cierta forma, interdependientes.

1) Después de vencer ciertas importantes resistencias iniciales, hay quienes logran identificar como obstáculo algo que no por obvio es menos importante en sus dificultades para comprender los juegos: las diferencias de edad y origen socio-cultural (esto último muy acentuado en el caso de muchos docentes rurales). Sintetizo: docentes adultos, generalmente de la clase media urbana, que no sólo han perdido buena parte de su capacidad lúdica, sino que -además- no pueden relacionar muchas de las formas prácticas de juego de sus alumnos con sus propias vivencias infantiles e

imaginario docente. Les cuesta ver algo interesante ("familiar") que despierte la curiosidad adormecida. El desconocimiento de códigos verbales y no verbales y cierta desvalorización constituyen, además, toda una limitación en sí misma. Los chicos de mi escuela -dicen- no juegan a nada.

2) La tensión con que se vive en el rol docente y las responsabilidades de la función son otro impedimento. Tabican la curiosidad. Los "juegos de antes" -dicen los docentes- eran más pacíficos, más serenos, más organizados; en resumen menos amenazadores que estos-que ahora deben controlar en el patio. El mismo patio es vivido diferente; el patio de la escuela de su infancia como lugar de alegría, placer, diversión, aventura, transgresión; y este otro patio, también de su escuela (a pero no es más suyo?), como lugar de riesgo, desorden, intranquilidad (situación que se acentúa más en docentes urbanos). En muchos docentes son muy fuertes las escenas temidas de desorden y agresividad. Esto es un dato importante cuando se apuesta a la mirada. Durante el desarrollo de nuestro proyecto de trabajo, muchas veces nos hemos preguntado si esa emoción perdida por un lado (el patio concedido) y este sentimiento de peligro por el otro (la responsabilidad sobre los niños), dificultan el "ver" con claridad e interés los sucesos del patio. Por lo menos, en tanto docentes, los saberes prácticos puestos en el juego cada vez que un chico juega.

3) Otro obstáculo importante lo constituye el tipo de información recibida durante nuestra formación como docentes (aunque no es tan sencillo reconocerlo). Las categorías del discurso pedagógico predominante orientan la mirada. Epeleta va más allá, "definen -dice- aún para el sentido común académico, la trama básica de lo que se ve y lo que no se ve en la escuela; lo que es relevante de lo que no es".(7)

Un proyecto de trabajo y estudio que se apoya en la mirada no puede pasar por alto ese dato. Es posible que una "mirada pedagógica", necesariamente, estrecha y estructurada, sólo disponga sus ojos para los juegos didácticos, las formas jugadas, el juego trabajo, los predeportivos; vale decir: el juego aceptado por la escuela, el juego que está bien, el (desde algunos postulados) "verdadero juego". Se convierte en obstáculo cuando la mirada, inquisidora, se vuelve intolerante a los juegos grises, los juegos transgresores, los juegos "infantiles" (muchas veces negados en su propia esencia, esos no son juegos, se dice); limitando las posibilidades de aprenderlos y comprenderlos.

Tercera idea: LOS JUEGOS GRISES

La historia de los juegos -dice Parlebas- es la historia "de sus prohibiciones y condenas".(8) Pensemos, por ejemplo, en los juegos populares de las zonas rurales. Aunque el tema de prohibir y condenar en la escuela presenta variedad de facetas,

todas complejas y delicadas, nos interesa señalar que, cuando de juego se trata, es frecuente encontrarse transitando por el camino de la contradicción.

A veces esa contradicción aparece entre las dificultades para definir que es un juego. Muchos docentes nos dicen: "en mi escuela no hay juegos prohibidos" (aunque admiten restricciones sobre ciertas prácticas por "razones obvias" de higiene como de seguridad); mientras que sus alumnos recitan con total seguridad el listado de juegos "no permitidos" (muchas veces justificándolo con el mismo argumento de sus maestros). Si lo que aquí se pretende es una mirada que indague en todos los juegos del patio, se hace preciso resolver la confusión. Para los chicos -sus protagonistas exclusivos- esos que están prohibidos son sin lugar a dudas, juegos; mientras que para los educadores esos que están prohibidos lo están, precisamente, porque desde su óptica no son juegos (en mi escuela-textual no hay juegos prohibidos, y lo que está prohibido no son juegos) (9) ¿Qué es el juego entonces'?

Generalmente a la palabra "juego" se la asocia con "niñez" y a ésta con un estado aparente de despreocupación, de alegría. El juego ampliamente entendido -dice Mugne- "es la forma genérica de la diversión". (10) El original "jocus" (del latín: broma, divertimento) contribuye a reforzar esta idea primaria. Pero en castellano -y particularmente en nuestro país- el término indica también unión y movimiento, por ejemplo: el "juego" de una articulación; conjuntos: el "juego" de cubiertos; sentido o actitud: el "juego" amoroso, "jugarse " en una huelga; etc., etc., etc. La misma palabra evoca hechos, actividades, objetos que poco o nada tienen en común. Y aun cuando se invoca al juego pensándolo sólo como actividad, estas "propuestas latieseis" son tan diferentes entre sí que uno no puede dejar de sospechar que no estamos hablando de lo mismo. Como juegos se define tanto las boletas como los naipes, la muñeca como la quiniela. Con la misma palabra nombramos la sencillez de una mancha y la complejidad del espectáculo olímpico; la inocencia del veo-veo y el dramatismo enfermizo de la ruleta rusa. Juega -decimos- el gato con la pelota y juega el ajedrecista con su sofisticada computadora. En Educación Física el panorama se complica más en tanto como juego se designa un contenido, una actividad, un recurso.

Los que pretendemos abarcar el tema hemos aprendido de nuestros propios fracasos. El juego no es (pese a las fantasías positivistas) un objeto de estudio preciso y único que está ahí, esperándonos. Estudiar los juegos es, en la práctica, como pretender develar los secretos del ovillo de lana. A medida que lo desenredamos se va deshaciendo y nos quedamos sin nada. Mejor dicho: sólo con la lana. En nuestro caso, con los jugadores; más precisamente: con sus intereses, necesidades y con el significado que para los protagonistas tienen esas prácticas. Para entender los juegos grises, los menos explícitos, los que no parecen juegos hay que comprender una

imperceptible pero importante diferencia: la que existe entre juego entendido como actividad (los distintos juegos) y juego como contenido (el jugar).

Jugar es un acto voluntario e intencional, que se busca y que se acepta en la medida en que satisfaga determinadas necesidades. "Si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podemos entender la singularidad del juego como forma de actividad"(Vigotsky) (11). Esto es un dato importante para un docente que se dedique a mirar comprensivamente los juegos del patio. Más tarde o más temprano se descubrirá indagando en el territorio de las necesidades veladas. Entre otras -muchas- cosas, jugar es potenciar la comunicación. Hemos observado cómo el interés por estar con otros enmarca los actos del juego colectivo y orienta la trama de negociaciones y acuerdos consecuentes. (12)

Pero jugar no es sólo un medio de comunicación. Es también un modo de comunicación. Un modo -digamos- lúdico que permite al jugador superar límites impuestos sabiéndose a salvo de posibles consecuencias; total -sabe- estamos jugando. El modo lúdico se apoya sobre una sensación cómplice: la de placentera emoción transgresora. (d)

Negada; ensalzada; permitida; prohibida; condicionada; a veces expropiada; esta búsqueda de emoción transgresora ocurre cada día entre el alboroto del patio. En las zonas todavía grises del conocimiento escolar.

Cuarta idea: ¿SE JUSTIFICA MIRAR LOS JUEGOS "LIBRES"?

En los últimos años -y en virtud del auge que corrientes pedagógicas "renovadoras" tuvieron en nuestro país- el interés de los docentes por el juego se fue focalizando casi con exageración en aspectos relacionados con su aprovechamiento para la enseñanza, en la búsqueda de los recursos didácticos más eficientes (ya alguna referencia hicimos al hablar de obstáculos).

En el campo de la Educación Física el juego ocupa también un lugar destacado como estrategia de trabajo y la preocupación se centra principalmente en la búsqueda de variedad de propuestas. Lamentablemente menos interés ha despertado como y a que se juega en el patio. Como consecuencia es prácticamente nulo el conocimiento sobre el significado que los alumnos dan a ciertas prácticas. Menos información hay si ese análisis se pretende desde las capacidades y formas motoras.

Un proyecto que se interese por los juegos de los niños en cada lugar no es sólo un aporte al proceso de construcción de la identidad local. Asomarse al interior del juego

tratando de saber más sobre el comportamiento de los jugadores es también poner en valor una parte importante de sus saberes prácticos.

La falta de trabajos locales en esa dirección, genera por lo menos dos situaciones que bien pueden ser entendidas como problemáticas.

a) *En primer lugar en riesgo permanente de que estos juegos se pierdan:* las formas prácticas de juego infantil ocurren en una realidad histórica determinada; se despliegan precariamente sujetas a un aquí y ahora en permanente transformación; cambian su contenido o su estructura; generan nuevas formas. En tanto, parte de la cultura de transmisión oral están en permanente riesgo de perderse sin que podamos, muchas veces, captarlos para comprenderlos en profundidad, buscando elementos de una memoria colectiva histórica, presente en el cuerpo.

b) En segundo lugar el fuerte déficit de más y mejores conocimientos para comprender el universo infantil principalmente de los sectores populares de mientras las zonas rurales.(e) Ya hemos visto como esta falta de elementos actúa como un obstáculo en la ya compleja relación entre un docente-alumno-niño de sectores populares rurales. La comprensión de estas prácticas sociales presentes en los modos particulares de hacer, de pensar y de sentir el movimiento -mantengo aquí la perspectiva específica de nuestro sesgo profesional, contribuirá a superar esas distancias tanto como su ignorancia a reforzarla.

Quinta idea: A MANERA DE CIERRE: INVESTIGAR EL JUEGO DESDE LA EDUCACION FISICA

Dije que desde hace tiempo miro e invito a mirar en el alboroto de los recreos escolares, que me entusiasman las formas prácticas juego infantil. Interesarse por este aspecto de la vida cotidiana escolar es una tarea apasionante y comprometedor. Quizás convenga aclarar que no fue la necesidad de investigar algo que me llevó hasta los juegos. Por el contrario fue el interés por el juego lo que nos llevó hacia la investigación, enfrentándonos a la posibilidad de jugarlos en una empresa novedosa e inquietante para un profesor de Educación Física: la investigación con orientación etnográfica.

¡Juego e investigación! Ocupaciones de apariencia tan distante y sin embargo emparentada en término de deseo, libertad y reto. ¡Juego e investigación! Esta como metáfora de aquel, si el que investiga -como el que juega siente que es atrapado por sucesos intrigar enigmas que de alguna manera lo están desafiando; y la incógnita de un resultado incierto, que sólo se revelará al final...a veces. Más similitud se establece

si el que investiga -como el que juega- siente que no está solo, hay otros, en otros lados, con distintas modalidades pero con la misma pasión y con el mismo empeño, se ufanan simultáneamente por entrar en los mismos misterios.

Pero investigar no es exactamente un juego, en tanto el que investiga -por modesto que sea su trabajo- renuncia a decir cualquier cosa, a conformarse con cualquier resultado; mantiene entrenada su capacidad crítica; medita acerca de la situación en la que inscribe su tarea. Hace suyo el contexto, no sólo el pretexto. Conviene retener este concepto, ahora que investigar en Educación Física se está volviendo una práctica habitual, no sólo como ocupación rentable sino como requisito para obtener diplomas de grado y de post grado. Pensar en el contexto significa pensar en la necesidad de preguntarse no sólo por el "cómo" se investiga (la investigación no es sólo un problema de métodos), sino también y principalmente "para qué" y "para quién" voy a investigar. Al servicio de qué causa. Mesurando los terrenos dejados a las opciones de valor.

Otra cuestión importante es saber "qué". ¿Qué debemos investigar los profesores de Educación Física? Esta es una pregunta más fácil de hacer que de responder. En la actualidad ser profesor de educación física significa por ejemplo, ejercer la docencia en el sistema educativo formal; también ser preparador físico o técnico en clubes y federaciones; coordinador de grupos en campamentos y colonias; animador en centros de recreación; rehabilitador en programas de salud; etc. No tenemos una práctica profesional única, sino prácticas laborales diversas, con escasos elementos en común. Como el desarrollo de una labor investigativa -sus modos y procedimientos, su lógica- responde por lo general una práctica disciplinar que la orienta y determina, la existencia de distintas prácticas en Educación Física -desde la perspectiva del desarrollo de la investigación- complica. Y complica mucho. Los problemas a resolver son tantos y se disparan en tantas direcciones, que es muy difícil contar con modelos teóricos comunes que permitan avanzar con seguridad y convencimiento. En dónde buscarlos: ¿En las Ciencias Sociales? ¿En la Ciencias Naturales? Para enturbiar aún más el panorama (embarrar la cancha decimos los profesores de Educación Física) en los últimos años se ha ido tensando la relación entre una Educación Física entendida como práctica pedagógica y las llamadas Ciencias del Deporte; un proceso similar -si se me permite forzar un poco el ejemplo- al vivido por la Pedagogía al respecto de la Ciencias de la Educación (aunque en la Educación Física no haya habido ningún Durkheim).

¿Será lo pedagógico y lo didáctico -con su multiplicidad de problemas específicos- el campo prioritario de la investigación en y para la Educación Física? No puedo asegurarlo tan taxativamente. Lo que sí es que en nuestro oficio de establecer relaciones vinculares con otros (alumnos, jugadores, acampantes) hay muchas

cuestiones sin resolver, procesos sin conocer. Problemas propios de una profesión atravesada por las dificultades que a diario se nos presentan con el enseñar y con el aprender.

Coincido con los que piensan que es necesario que los docentes de Educación Física desarrollen la capacidad y la autoridad para identificar, desde nuestra práctica, los múltiples obstáculos que dificultan esa labor pedagógica de características específicas... y hagamos teoría al respecto. Construir un cuerpo teórico que nos identifique; que nos aproxime y que nos diferencie en el diálogo enriquecedor con otras disciplinas. Los docentes de Educación Física debemos, principalmente, saber enseñar. Saber enseñar y aprender a enseñar en un marco ético. Es precisamente ahí, en la identificación, estudio y resolución de los problemas de la enseñanza, donde se hace necesario comenzar a "jugar" "se".

Breve glosario de juegos:

"Las estatuas": juego infantil por el que los participantes se suben a una ínfima altura que los coloca apenas un poco por encima del suelo. De a uno son tomados de la mano y se impulsados a saltar. Durante el breve vuelo adoptan poses estrafalarias hasta caer con una que congela un mensaje. El jurado elige la más linda. El premio será poder impulsar a sus compañeros-competidores en la próxima ronda.

"El gato y el ratón": juego por grupos. Los gatos persiguen a los ratones. Formando una gran ronda los partidarios de unos y otros permiten que pasen bajo sus brazos, les muestran atajos u obstaculizan sus desplazamientos según sus preferencias.

"La payana": apasionante juego de habilidad. Por turno, los participantes van lanzando según un orden las distintas piedras al aire, recibéndolas de nuevo en su mano. Compleja suerte de malabarismo cuyo mérito reside en permitir distintos niveles de complejidad. Cada jugador decide el suyo.

Notas

(a) Ya haya quienes -inspirados en Auge (3)- piensan que la escuela puede transformarse en un "no lugar", en el sentido de no crear identidad singular, ni relación sino soledad y similitud.

(b) Comprensión no en el sentido de ser tolerantes con los juegos; o por lo menos no solamente en ese sentido. Me refiero más a la necesidad de abarcar el hecho totalmente, de entenderlo como totalidad. "El problema de la comprensión ha

cochado importancia metodológica en las ciencias sociales merced a que el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de una observación (...) la comprensión es experiencia comunicativa (...) exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento".(6)

(c) Se refiere a los talleres de "Estrategias para el Estudio de los juegos en el Patio Escolar" pertenecientes al proyecto "Rescate, Estudio y Promoción de los Juegos Infantiles Populares". Parte de estos testimonios se encuentran en el informe "Una mirada al Patio". Fac. de Cs. de la Ed. Universidad Nacional del Comahue. 1995. Inédito.

(d) La emoción -dicen Elías y Dunning- "es lo que da sabor a todos los placeres relacionados con el juego... un tipo de emoción 'distinta' que buscamos voluntariamente... para sentirla, incluso, muchas veces estamos dispuestos a pagar."(13)

(e) Convengamos que la mayoría de los estudios sobre la educación física infantil en general y sobre el juego particular responden a modelos urbanos ajenos a nuestra realidad más inmediata.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu P. *Programa para una Sociología del Deporte, en "Cosas dichas", Gedisa, Buenos Aires, 1988.*

Furlan A. *"Los Lenguajes de las Prácticas", México, (inédito).*

Auge M. *"Los No Lugares", Gedisa, Barcelona, 1993.*

Leif y Brunell E: *"La Verdadera Naturaleza del Juego", Kapeluz, Buenos Aires, 1978.*

Filloux J. *"Clínica y Pedagogía"* en Revista Mexicana de Sociología, México, Ene/Mar 1984.

Vasilaschis I. *"Métodos cualitativos: los problemas teóricos-epistemológicos" Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.*

Ezpelta, J. *"La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción" en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe, Chile, 1986.*

Citado por Barbero González en "Sociología del Deporte: configuración de un campo": Madrid, 1990.

Víctor Pavía

Investigación sobre los juegos infantiles populares; Fac. Cs. Ed. - Universidad Nacional del Comahue 1988/1992.

Munné F. "Psicosociología del Tiempo Libre" Trillas, México, 1980.

Vygostki L. El papel del juego en el desarrollo del niño, en "*El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*" Ed. Crítica (Grijalbo), Barcelona, 1991.

Op. Cit., informe: "*Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana*". Idem 8.

Elias y Dunning "Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización", *Fondo de Cultura Económica, México, 1992*

Compartir la mirada. Síntesis de la idea principal del Programa de Estudio de los Juegos Infantiles del Patio.²⁸

Víctor Pavía – Universidad Nacional de Comahue, Argentina

“...el proyecto sobre las formas cotidianas del juego infantil se plantea como un espacio de encuentro para compartir "lo mirado", pero también "la mirada". Un espacio para que converjan historias de patios diversos atravesados por la mirada curiosa de sujetos dispares. Historias, incluso, que pueden ser leídas de muchas maneras diferentes...”

Víctor Pavía. 2000.



Tomada de Google imágenes.

²⁸ <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 21 - Mayo 2000

Introducción a la idea²⁹

La propuesta de estudiar los juegos infantiles cotidianos, los más comunes y corrientes (los *juegos grises*, ver artículos anteriores) es una idea que crece alentada por la entusiasta solidaridad de muchos. Originalmente la tarea se encaró como una forma de llevar a la práctica un programa de observaciones sobre los “juegos libres” para potenciar el aprendizaje de los asistentes a mis cursos sobre el tema. La idea estaba atada a dos al cumplimiento de dos requisitos. El primero, que la observación estuviera concentrada prioritariamente en un espacio/tiempo perfectamente delimitado: un patio escolar durante los recreos. El segundo, que incluyera la reflexión crítica a cerca de la propia mirada docente, incorporando maestras/os en actividad en todas las instancias del proyecto (planificación, ejecución, evaluación). La finalidad de tal ocurrencia, si con algún fin práctico la tuviéramos que justificar, rondaba entonces y ronda todavía hoy, alrededor del deseo de aportar algunos elementos útiles a la capacitación de docente de los niveles inicial y primaria, ya que su formación, se espera, debe incluir la capacidad de integrar aspectos particulares de la vida de los niños y el conocimiento de ciertos detalles del contexto socio cultural en el que se desenvuelven. El supuesto de trabajo se apoyaba en la ilusión de que es posible superar obstáculos y reducir asimetrías en la relación alumno/docente, principalmente con docentes que trabajan con lo que ellos mismos identifican como “lo diferente”.

Consecuente con tamaña finalidad y semejante supuesto comencé a trabajar, en primer lugar, con maestros de escuelas rurales (que ha decir verdad no fueron muchos, más bien todo lo contrario). El paso de los años y la persistencia en la tarea produjo nuevas incorporaciones. Más maestros rurales pero también docentes que trabajan tanto en otras realidades socio culturales, como en otros niveles del sistema educativo³⁰. Incluso en la actualidad, y como actividad paralela, sostenemos entre varios un programa de entrevistas a abuelos inmigrantes con una metodología que nos posibilita acceder a su memoria lúdica. En este caso, las entrevistadoras, estudiantes del profesorado de Nivel Inicial, se benefician con la posibilidad de “jugar” con lo parecido y lo diferente de distintas infancias (la de los libros, la de los jardines y la que

²⁹ “Uso la palabra “idea” en un sentido especial, que definiré por medio de una parábola. Enrique Heine salía de una clase de Hegel, y mientras regresaba a su casa preguntó a su cochero: ¿Qué son las ideas, cochero? Ideas - dijo el cochero - son esas cosas que se le meten a uno en la cabeza.” T. M. Simpson. Dios, el mamboretá y la mosca.

³⁰ He descubierto (más vale tarde que nunca) que de una manera u otra a todos los docentes trabajamos siempre con “diferentes”: diferentes en edad, diferentes en historias personales, diferentes en ideas. Despertar la curiosidad por la igual diferente es muy útil al momento de observar con asombro aquello que, hasta ese momento, nos parecía vulgar y conocido. Algo de este tema se esboza en el texto Investigación y Juego.

quedó atrapada en la memoria de los abuelos). Pero no nos distraigamos... volvamos a lo nuestro.

Los antecedentes

No hay idea que surja de la nada y la que aquí se expone no es una excepción. El lector informado encontrará aquí resonancias del "TRADICIONAL GAMES PROJECT" el que, administrado por Instituto de Psicología de la Universidad de Belgrado, fue lanzado a escala mundial con el auspicio de la UNESCO y la OMEP. Con sus inspiradores mantuve una fugaz pero provechosa comunicación inicial; ellos sostienen que: "cada grupo nacional, étnico y cultural posee un patrimonio de juegos infantiles que representan en la actualidad un gran valor cultural y educativo" y recomendaban con entusiasmo aunar esfuerzos con el fin de "realizar un análisis de los juegos infantiles tradicionales de los diferentes países con arreglo a una metodología única" (Ivan Ivic en: Traditional Games And Children Of Today, Belgrade-OMEP/1986). Quién se interese por bucear en el pasado encontrará también más antecedentes directos de este proyecto en los trabajos prácticos que coordiné para la cátedra Actividades Expresivas de la Universidad Nacional del Comahue. Aunque el verdadero origen, la verdadera pregunta problematizadora que predispone a la acción surgió en el transcurso de las jornadas sobre juegos organizados por los sindicatos docentes de las provincias de Río Negro y Neuquén para maestros rurales. En ellas los colegas mostraban inusitado interés por aprender nuevos juegos, por incorporar nuevos conocimientos sobre el jugar, por saber algo a más referido al comportamiento lúdico infantil. Sin embargo, cuando se le pedía cierta información acerca de los juegos que sus alumnos jugaban en sus propias escuelas, las respuestas ponían en evidencia cierta dosis de desconocimiento y prejuicios. Esa falta de información detallada y confiable fue en rigor el disparador del deseo de invitar a mirar el patio con más atención y curiosidad. (También del concepto de "obstáculo" que hemos planteado en otros artículos, ya que comprobamos que no se trata simplemente de ir y mirar (en el patio durante los recreos) sino de analizar también lo que impide "ver" con nitidez).

Los objetivos

Planteada resumidamente la "idea" movilizadora y sus antecedentes, quizá interese al conocer de manera sintética los objetivos generales que la orientan; objetivos que nos han permitido mantener el rumbo con un nivel aceptable de coherencia a pesar de que se encararon actividades de características muy diversas.

- El **primer objetivo** habla de: *“ensayar nuevos modos de observación de los juegos infantiles en los patios escolares, mediando un cambio de actitud en el docente que incorpore el punto de vista del jugador”*. Para alcanzarlo se trabaja en una propuesta de capacitación con talleres sobre: "Estudio de los juegos en el patio escolar". Estos talleres incluyen no sólo información específica sobre los juegos en el recreo, sino también - y principalmente - el análisis de las dificultades que surgen de la práctica del registro en terreno. La aprobación del curso implica, obvio es decirlo, la realización de un plan de observaciones sistemáticas en los recreos de sus propias escuelas.
- El **segundo objetivo** apunta a *“rescatar desde la perspectiva del jugador, aspectos particulares de la vida cotidiana escolar, disimulados bajo la aparente intrascendencia de lo lúdico”*. Consecuencia y continuidad lógica del primero, este segundo objetivo apunta a la realización de descripciones de casos y su exposición narrativa que permitan, por un lado, una mirada crítica sobre el supuesto “naturalismo” del juego; por el otro, el desarrollo de nuevas formas narrativas que den cuenta de lo cotidiano escolar de una manera rigurosa pero a la vez ágil y amena, iluminando la anécdota³¹.
- El **tercer objetivo** del proyecto - más bien un propósito de carácter estratégico - se relaciona con la necesidad de: *“intentar el intercambio y la difusión entre docentes, a los efectos extender progresivamente los alcances de la propuesta”*. Cumpliendo con este objetivo se han publicado recopilaciones (ver por ejemplo: ¡Señores... entren al patio!); editado videos documentales; organizado programas de radio; entre otras actividades más o menos sistemáticas. También se organizaron encuentros y jornadas masivas sobre Los Juegos, el Maestro y los Niños, y un seminario semi-presencial sobre Estrategias para el Estudio de los Juegos Infantiles en el Patio Escolar.

Los talleres

En el proyecto para el estudio de los juegos infantiles que aquí se informa, los talleres en los que participan maestros ocupan un lugar privilegiado. Con esta “idea” de trabajo cooperativo se persigue el desarrollo de la actitud y la habilidad para acercarse comprensivamente a los 'sucesos del patio', y se apoya en tres pilares:

³¹ Somos conscientes de que esta idea puede incomodar a ciertos representantes de la investigación “seria”.

- Un plan de observaciones sistemáticas en los patios escolares durante los recreos (heredero de influencias etnometodológicas).
- El análisis y los obstáculos que emergen durante el trabajo de observación³².
- La reconstrucción narrativa de juegos en contextos determinados³³.

¿Por qué, se preguntará el lector, en un proyecto sobre juegos infantiles, ocupan un espacio estratégico tan determinante los talleres con docentes? La respuesta no se encontrará sólo por el lado de la necesidad de desarrollar prácticamente algunas técnicas de observación más o menos eficaces. Hay que pensar también en lo importante que es que los docentes se reúnan para revisar juntos los estereotipos internalizados del discurso dominante, en este caso en particular, sobre el juego en los recreos³⁴. Un taller permite a los participantes el análisis horizontal de alguna de sus creencias y la puesta en duda del "sentido común" con el que se explica muchas veces los acontecimientos próximos y cotidianos. Esto tiene una importancia decisiva atento a que muchos de los obstáculos para comprender los juegos infantiles del patio se relacionan con formas de entender el "ser maestro"; derivada a su vez de una representación "la escuela". Agreguemos que durante el desarrollo del taller, "el grupo aparece como un medio eficaz de reducción del egocentrismo"; y que "el clima afectivo representa para cada uno de los participantes un factor motivacional suplementario" (Ginet, 1982); en los tiempos que corren, estas posibilidades no constituyen una ventaja menor. En ese sentido, para nosotros resultó muy provechoso coordinar distintos talleres en los que convergían maestros diversos, que caminaron patios distintos, con distintas historias que sostenían actitudes diferentes. Infinidad de miradas (incluida la de los especialistas) con connotaciones diversas que permitieron recuperar la palabra de muchos para superar la idea de una sola voz explicándolo todo a cerca de los juegos de los niños hoy.

Pero lo que se observa hay que contarlo, transmitirlo, informarlo, en suma, reportarlo. Esto no se puede conseguir si no se cuenta, además, con la complicidad de los propios niños/jugadores. Un acercamiento a partir del convencimiento de que se está participando de una narración cooperativa. Esto supone la aceptación de "sentimientos de conexión que se desarrollan en situaciones de igualdad, atención

³² Ciertas consideraciones acerca de los obstáculos se encuentran planteadas en el texto: *Investigación y juego...*

³³ Para una introducción al tema, vale el libro de Connely y otros, incluido en la bibliografía. Para conocer mejor nuestras inquietudes al respecto puede leerse: Pavía: Relatar historia de la propia práctica. En Fúrlan-Pavía (comp.): *Los Lenguajes de la Práctica* (inédito).

³⁴ Sobre esta "idea" el lector encontrará antecedentes en los trabajos de Vera Godoy en Chile o Batallán en Argentina, y en los postulados E. Pichón Riviére sobre los "grupos operativos", entre otros.

mutua y propósito e intención compartidos"(Connelly, 1995). Así el proyecto sobre las formas cotidianas del juego infantil se plantea como un espacio de encuentro para compartir "lo mirado", pero también "la mirada". Un espacio para que converjan historias de patios diversos atravesados por la mirada curiosa de sujetos dispares. Historias, incluso, que pueden ser leídas de muchas maneras diferentes.

Riesgo y decepción (una visión optimista)

Para cerrar quiero compartir cierta sensación de riesgo y de decepción que conlleva la ejecución de un proyecto de esta naturaleza. Siempre hay algo muy difícil de resolver cuando uno llega hasta una escuela con una propuesta que invita a observar los juegos del recreo. Si la propuesta se escucha con expectativas gobernadas por el discurso "psico-motriz", una formación eficientista urgida por lo praxiológico, nos dirá que sí, siempre y cuando sirva para medir, evaluar y confeccionar tablas para comparar - y mejorar - la habilidad de cada jugador. Si la propuesta se escucha con expectativas "educativas", una formación axiológica urgida por exigencias morales, nos dirá que sí, siempre y cuando sirva para detectar comportamientos indebidos y ensayar actividades que eduquen a los jugadores en la dirección correcta. Pero como la idea no pretende más - ni menos - que mirar las "movidas del patio" sólo por la primitiva curiosidad de saber con más detalle lo que allí "se juega", nadie dice nada. Es más, muchos prefieren que no incluyamos a su escuela en actividades que distraen y hacen perder el tiempo. Lo cierto es que, como advierte el Dr. Alfredo Furlan "siempre cuesta legitimar investigaciones educativas que se abstengan de formular propuestas para la acción"; y agrega: "también es difícil pensarlas" (Furlan, 1995).

¿Qué hacemos entonces los que nos interesamos por los detalles de hechos connotados como menores en el marco de la vida cotidiana de la escuela?; por profundizar el "conocimiento local" (Rockwell, 1994) sobre sucesos particulares, protagonizados por niños particulares, en condiciones sociales concretas. Saber, por ejemplo, cómo en cada escuela comienza un juego y como verdaderamente termina; por qué en algunos juegos de persecución se dan tres palmadas en la espalda (y no dos o cinco); qué significa en determinadas comunidades que cada juego tenga su "dueño"; qué circunstancias llevan al jugador a refugiarse en la "casa" y cuáles a abandonarla; cómo se negocian las reglas; cómo se determina el nivel de dificultad en cada juego; y... la lista sigue. Bien puede decirse que la idea de nuestro proyecto no es solamente la de avanzar sobre lo desconocido. También incluye la posibilidad de volver sobre lo que creíamos conocer muy bien... y revisarlo. ¿Llamaremos a esto investigación? Queda Ud. invitado a construir la respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E (1991): *La Investigación Antropológica en las Sociedades Complejas*. U.N.R.
- CONNELLY et. alt (1995): *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. Barcelona.
- FURLAN, A: Universidad, nostalgia y esperanza. En *Estudios N°40*. Instituto Tecnológico Autónomo. México 1995
- GINET, D: El grupo en pedagogía. En Avanzini (comp) *La Pedagogía del Siglo XX*. Narcea. Madrid. 1982
- OMEP (1986): *Traditional Games and Children of Today*. Belgrado
- OMEP (1987): *Play and Culture. Traditional Games Project*. Oslo
- PAVIA, RUSSO, SANTANERA, TRPIN (1994): *Juegos que Vienen de Antes: incorporando el patio a la pedagogía*. Humánitas. Bs. As.
- ROCKWELL, E: La etnografía como conocimiento local. En *La Etnografía en la Educación: panorama, prácticas y problemas*. Rueda Beltrán et. alt. (comp) UNAM/Cise. México. 1994

Víctor Pavía

El jugar como acto 'inútil'³⁵

Víctor Pavía - Universidad Nacional de Comahue

El juego, dijimos, se ha escolarizado. En ese contexto "mentira" e "inutilidad" son términos impronunciables y, qué duda cabe, de escaso valor en términos de marketing. Poco es lo que se encuentra en libros, revistas, congresos, cursos y seminarios educacionales, acerca de la embriagadora sensación del juego inútil.

Víctor Pavía. 2003.



Tomada de Google imágenes.

³⁵ <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 60 - Mayo de 2003

La idea de juego que más éxito ha logrado en los ámbitos docentes entre mediados del siglo XX (propagación de las corrientes escolanovistas) y comienzos del siglo XXI (irrupción de los "juegos electrónicos" cuyo impacto todavía está en estudio) es la de juego "útil". Una idea que comenzó a gestarse desde los países del norte industrializado en forma coincidente con el apogeo de la llamada sociedad de consumo. No es mi intención establecer una apresurada relación causa/efecto pero interesa tener presente tal coincidencia, aunque más no sea para recordar que cuando la industria (en este caso la industria de la educación) identifica un producto de uso masivo, los estrategas del marketing se afanan en saturar el mercado con la ponderación exhaustiva de sus valores. Libros, revistas, congresos, cursos, seminarios, ponderaron hasta niveles de extenuación las ventajas utilitarias del juego. La imagen totémica del juego útil fue erigida en cuanto evento de enseñanza hubo disponible hasta convertirse en un icono de educación innovadora. Encantados con su potencialidad "positiva" los docentes llevan el juego hasta la mismísima clase, el espacio emblemático en donde la escuela resuelve su función más cotizada: la enseñanza. Cerremos esta breve introducción con una conjetura: la idea de juego "útil" deviene representación hegemónica de lo que los educadores entienden por jugar en la escuela; el juego se ha escolarizado.

Si uno observa cómo se juega en situaciones diversas termina por darse cuenta de lo obvio (lo último que descubriría el pez es el agua, dicen que dijo un renombrado epistemólogo): jugar en clase no se "ve" exactamente igual a jugar apenas traspasadas esas fronteras. El juego del recreo, incluso, no se ve exactamente igual al juego del aula, aunque los dos ocurren dentro de la escuela y, por consiguiente, sujetos al control institucional. En el ámbito de la clase (no importa de qué materia, ni sobre qué tema) si bien el juego nunca es vestido con el atuendo de los actos solemnes, suele ser adornado con los afeites del acto sensato, racional, controlado y, por supuesto, útil. Huérfano de una definición mejor, aprovecho una categoría muy conocida para denominar provisoriamente tal ejercicio de cosmética, lo llamo: "escolarización" del juego. Entendiendo por "escolarización" ese singular proceso de selección/adaptación de objetivos, contenidos y métodos que imprime un sello particular a todo lo que se propone formalmente desde la escuela. Ergo: los juegos del aula se ven diferentes a los del patio por que los propósitos de una clase y los de un recreo son diferentes. En otras palabras, unos están más escolarizados - supuestamente - que los otros. La respuesta, jibarizada, da por cerrado el debate. Abrámoslo de nuevo.

Supongamos que el interrogante ya no es porqué se ven diferentes. Supongamos que el interrogante es en dónde radica la tenue diferencia que el observador percibe. Supongamos que la respuesta es: en el clima de juego. Vale decir: en la subjetiva

sensación de estar efectivamente jugando. Pienso con Munné (1980) que el juego ampliamente entendido es la forma genérica de la diversión; por lo tanto, el propósito primigenio de jugar es, qué duda cabe, divertirse (así lo reconocen incluso quien introducen el juego en la clase ya que jugar, sostienen, es una forma divertida de aprender). El caso es que hay ocasiones en que el clima de juego no se muestra tan divertido. Se plantea así una segunda conjetura: el compromiso con la elaboración de un producto final utilitario atenta contra la sensación de estar, efectivamente, jugando; al escolarizarse el juego pierde su rasgo esencial (y embriagador diría yo) de acto "inútil".

Quien acepta voluntariamente sumergirse en una actividad connotada como "juego"³⁶ lo hace con la encantadora sensación de sumarse a un acto "inútil" sabiéndose participe de una ilusión (en sentido directo: un juego) transgresora en la que, como señala Bateson, las acciones "no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están" (1985:207). Se trata en todo caso de una mentira aceptada como inocua; unas veces implícita, otras explícitamente. La observación sistemática permite registrar a los jugadores del recreo abstraídos en la construcción de un delicado acuerdo preliminar: antes de iniciar la acción necesitan saber si se jugará de verdad o de mentira, si al alguien verdaderamente perderá o ganará algo o si lo producido será sólo una ilusión (en sentido directo, dijimos, un juego) que se evaporará sin dejar rastros. Delante de nuestros ojos, los jugadores del recreo discuten a diario si jugarán de verdad o de mentira (algo impensado en el ámbito de la clase) y reconocen la existencia de, por lo menos, dos posibles "modos" de jugar con significados paradójales³⁷. Cuando se juega de "mentira" los jugadores saben que se trata sólo de un juego (sobran ejemplos de jugadores marginados por "tomarse el juego demasiado en serio"). Cuando se juega "en serio", en cambio, los jugadores sabe que la cosa no va de broma y que allí - literalmente - "no se juega". Ahora bien, si como subraya Bourdieu (1997) los agentes sociales no acostumbran a realizar actos gratuitos (digo esto precavido de no confundir "gratuito" - o "desinteresado" - con "inútil") los jugadores que deciden jugar de mentira encuentran en esta alternativa un modo diferente de satisfacer deseos y necesidades. Un modo diferente regido por un lógica particular de acción que demanda/produce un clima singular. Un modo, dicho sea de paso, cuyo espesor como objeto de estudio los docentes nos estamos resistiendo tan

³⁶ Tal lo señalado en otras oportunidades, el término juego es particularmente polisémico. En esta oportunidad se habla de juego en sentido directo de ilusión, ficción.

³⁷ Sobre la idea de "modo de jugar" venimos trabajando desde hace ya algunos años con la publicación parciales de algunos de los resultados obtenidos.

siquiera a ponderar en forma exploratoria. Sobre todo desde que la imagen del juego "útil" devino representación hegemónica de lo que se entiende por jugar en la escuela. El juego, dijimos, se ha escolarizado. En ese contexto "mentira" e "inutilidad" son términos impronunciados y, qué duda cabe, de escaso valor en términos de marketing. Poco es lo que se encuentra en libros, revistas, congresos, cursos y seminarios educativos, acerca de la embriagadora sensación del juego inútil.

BIBLIOGRAFÍA

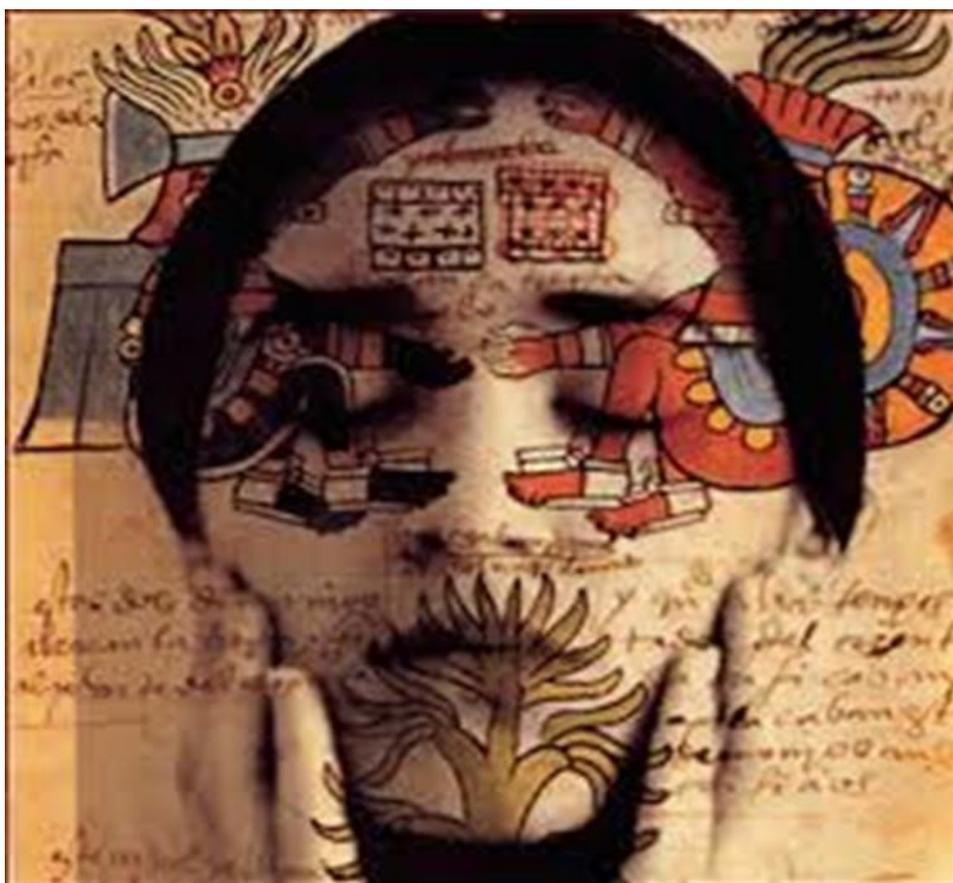
- Bateson, G. (1985): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Lohle.
- Bourdieu, P (1997): *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- Cuenca Cabeza, M. (2000a): *Ocio humanista*. Bilbao. Deusto.
- Pavía, V. (2000): "[Investigación y juego, reflexiones desde una práctica](#)". En *Revista Brasileira de Ciências del Deporte*. Vol. 22. Sep/00 (versión corregida del artículo original publicado en *EF&CIENCIA*. UNP oct/95 y en <http://www.efdeportes.com>)
- Pavía & Russo (2000): ¡Señores... entren al patio! Neuquén. Educo.
- Pavía, Russo, Santanera, Trpin (1994): *Juegos que vienen de antes: incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires. Humanitas.

Una invitación a escribir historias de la propia práctica³⁸

Víctor Pavía – Universidad Nacional de Comahue, Argentina

“...escribir un pasaje de su vida profesional, tuvo mucho de original en tiempos en que sobreaman los textos formateados por el control fanático de la impostura científica. Pero no todo es formato científico. Los educadores somos, dice Grahan, “inveterados contadores de historias”¹. No sé si lo somos más que los bomberos, los abogados, los peluqueros o los albañiles, lo que sí sé es que nos gusta contar historias; historias con alumnos e historias para los alumnos. Menos frecuente es que nos animemos a escribirlas...”

Víctor Pavía. 2001.



Tomada de Google imágenes

³⁸ <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 40 - Setiembre de 2001

Este texto tiene su historia. Durante las sobremesas de un Congreso Nacional de Educación Física realizado en 1994 en la localidad de Villa Giardino, provincia de Córdoba, República Argentina, el pedagogo Alfredo Furlan se entusiasmaba con la idea de un proyecto de escrituras corales que reuniera experiencias de vida laboral de profesionales de la Educación Física. Gracias a su entusiasmo el proyecto finalmente comenzó a tomar forma y a mí me tocó el privilegio de acompañar a Alfredo desde la coordinación. El resultado del esfuerzo fue un abanico de narrativas interesantísimo y, lamentablemente, todavía inédito. El presente texto fue escrito pensando en ese libro que jamás se editó. Allí el lector podría encontrar experiencias de trabajo reflexionadas por colegas como **Giraldes, Centurión, Berdakin, Amuchástegui, Rozengardt, Stahringer**, entre otros.

Que escribamos alguna experiencia de la vida profesional. Esa era, en síntesis, la idea que entusiasmaba al **Dr. Alfredo Furlan**. Y los que aceptamos la invitación a ese banquete, nos sentamos a la mesa dispuestos a roer cada cual su hueso, sin saber en definitiva que le habríamos de sacar. Fue así como, de un día para el otro, nos descubrimos disfrutando del juego de buscar palabras para revivir historias. Un juego placentero aunque no siempre laxo ya que significaba sumar una responsabilidad más a la ya cargada agenda de obligaciones cotidianas de cada uno. ¿Por qué aceptamos y cómo pudimos mantenernos en semejante tarea? A ciencia cierta... no lo sé. Las distancias y el tiempo han impedido que los protagonistas nos volvamos a ver para conversar del asunto. Es posible suponer que, como en todo juego, si alguien acepta jugarlo es porque percibe un clima propicio que le da confianza y abre las puertas del autopermiso. En este caso, permiso para estrenar un resquicio "diferente" en la trama de rutinas cotidianas y confianza para tirarse a la piletta sin otro salvavidas que la propia capacidad de salir a flote pataleando tras el recuerdo de alguna experiencia de trabajo considerada valiosa. Permiso para escribir sobre uno mismo y confianza en los que lo van a leer, sensaciones poco frecuentes en aquellos que, como refiere Roberto Stahringer en el texto que aportó para este trabajo, estamos más acostumbrados a navegar por los mares "del aislamiento, del trabajo individualista". En lo personal, haber participado de esta saludable experiencia me posibilitó descubrir cuestiones interesantes, algunas vinculadas al ejercicio de relatar historias de la propia práctica.

Del culo y la silla

La invitación de Alfredo a que cada uno se sentara a escribir un pasaje de su vida profesional, tuvo mucho de original en tiempos en que sobreabundan los textos

formateados por el control fanático de la impostura científicista. Pero no todo es formato científico. Los educadores somos, dice Grahan, “inveterados contadores de historias”¹. No sé si lo somos más que los bomberos, los abogados, los peluqueros o los albañiles, lo que sí sé es que nos gusta contar historias; historias con alumnos e historias para los alumnos. Menos frecuente es que nos animemos a escribirlas. Sabemos que escribir es un ejercicio engorroso sobre todo cuando, como señala Silvia Berdakin en el texto elaborado para esta experiencia, “no es parte del hacer habitual”. En ese sentido voy a exponer algunas dificultades para escribir refiriéndome a un caso que conozco muy bien: el mío. La vocación por la Educación Física fue para mí, antes que nada, vocación por el movimiento; movimiento al aire libre en espacios abiertos. El ejercicio de escribir - este ejercicio que estoy haciendo ahora por ejemplo - su desarrollo y su dominio, obliga en cierta forma a permanecer mucho tiempo encerrado e inmóvil. Por regla general, un escrito se resuelve a partir de una buena cantidad de horas durante las cuales uno, concentrado, debe mantener el culo pegado a la silla. Un verdadero suplicio para mí que, con más de cien kilos de peso, debo predisponerme a que sólo doscientos gramos de mi cuerpo se muevan alegremente sobre las teclas, mientras el resto del conjunto se entumece en funesta indiferencia.² Al obstáculo de la inmovilidad y el encierro se le suma, siempre hablando de mi caso, el obstáculo del pudor (el más peliagudo y difícil de vencer). Acostumbrado a la oralidad y el intercambio en situaciones de copresencia, cuando intento la escritura siento que cada palabra es despojada del ropaje que adorna los mensajes cara a cara y que, privadas del apoyo gestual, cada frase deja a la intemperie partes vergonzantes de mi propia “desmudez”. Sea por el problema del encierro y la inmovilidad o por el del pudor, aunque me gusta, a mí me cuesta mucho sentarme a escribir. No sé si soy la regla o la excepción entre los profesionales de la Educación Física. Para discordar, ahí están el monumental Mariano Giraldes, un tenaz se-moviente con voluminosa producción escrita, o el premiado Ricardo Costa, poeta radicado en la Patagonia y profesor de Educación Física.

Del estilo y la palabra

Los textos que conforman esa obra aún inédito, representan modos personales de recordar proyectos profesionales significativos. Recorrer sus párrafos es revivir emociones, reavivar inquietudes, identificar dudas e interrogantes. Es también descubrir modos diferentes de trabajar las palabras. El producto de ese esfuerzo de búsqueda tiene un valor en sí mismo. Encontrar las palabras ayuda a modular la propia voz. Y si las palabras encontradas se ponen en un escrito (aún en adoradores de los lenguajes corporales como nosotros) nuestra voz llega más lejos. Brizman señala la

importancia de la voz subrayando que “... expresa el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad (...) parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros...”.³ Y aún cuando, como señala Roberto Stahringer en el texto aportado para esta experiencia, ya “nuestras prácticas de enseñantes vociferan, emiten mensajes, hablan y hasta gritan”, puede resultar sorprendente detenerse de vez en cuando a encontrar las palabras que mejor describan algunos episodios de nuestra historia profesional y ponerlas por escrito. Escribir para que la voz llegue lejos socializando una experiencia que se considera valiosa; escribir también como una pausa para revisar desde la escritura un hecho que se ha vivido y preguntarse, por ejemplo, como se pregunta Mariano Giraldes en su capítulo “¿hasta qué punto incide lo que uno a vivido, lo que hizo con lo que pasó, en la forma que elige de llevar adelante una profesión?”. Escribir para revisar las propias luchas y comunicarlas. “Había encontrado dos problemas en los que trabajar: la integración de la Educación Física y la de la mujer”, cuenta Griselda Amuchástegui en su texto, exponiendo partes de su vida - y la de muchas profesoras - en esa frase dicha casi como al pasar, que se hace eco de otras voces.

De un coro de voces

Cuando alguien escribe, aunque trate de hacerlo utilizando una sola voz (quiero decir: esforzándose para hablar como entrenador, como militante, como directivo) la voz elegida nunca logra tapar del todo el eco de otras voces (las que habitan en un profesional que, además, es padre, madre, hijo/a, amante, miembro de una asociación, etc.). Voces que cuelan sonidos de historias imbricadas que exhiben sus propias cicatrices. Polifonía interior que nos advierte que cada hecho bien podría ser contado de otra manera. “Mucho más podría ser dicho. Menos también” reflexiona Rodolfo Rozengardt en el texto aportado para esta oportunidad y uno tiene la certeza de que se está refiriendo a una cuestión que no es sólo de cantidad. Cuando alguien escribe (y vuelvo aquí a referirme a mi experiencia personal) escucha una multitud de voces que le dictan frases movidas por el agua de su propio molino; voces interiores que buscan su lugar entre las diferentes capas del texto subjetivo. Pero escribir acerca de un hecho profesional vivido por uno mismo no implica solamente exponerse al juego de la subjetividad, sino también al juego del tiempo. Cuando se escribe un hecho de la propia historia, hay un pasado vivido que se “presentisa” con el ejercicio mismo de la escritura; un pasado que, al decir de los lingüistas, se vuelve presente “histórico”. De modo tal que el lector tiene la fantasía de que las cosas sucedieron como tenían que suceder, que la historia estaba escrita. En verdad todo estuvo escrito... pero hoy. Crites denuncia que esa “ilusión de causalidad” que aparece cuando alguien escribe

sobre un hecho pasado cuya reconstrucción - obviamente - opera en el presente, marca una de las diferencias “entre los hechos vividos y los hechos narrados”⁴. En estos casos lo contrario de la verdad no es la mentira como intención de engaño, sino cierto margen de error por cuestiones de apreciación y perspectiva. En ese caso (y sin negar la conveniencia de que cada historia resista airoso el escrutinio de cualquiera prueba fáctica) “lo que las cohesiona y suscita el asentimiento del lector es la coherencia de la trama”⁵; una trama coherente que se comprende desde el momento que el lector siente como si hubiera estado allí.

De un contexto y un escenario

Hace ya mucho tiempo, Van Maanen escribió que para la antropología, por ejemplo, la fiabilidad y la validez son criterios sobre-valorados mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infra-valorados⁶. Desde esa perspectiva de análisis es que valoro la idea de Alfredo Furlan de esquivar por un momento las mieles de la “objetividad y generalización científica” para solazarse en los campos de la “transferibilidad”. Contar historias que se escriben no como modelo de verdad absoluta, sino como el indicio de una práctica vivida no en calidad de expertos (aunque todos los participantes lo son en su especialidad) sino de entusiastas “laburadores” que participaron de hechos significativos y se atreven a exponerlos por escrito. Redimir lo que en otros textos habituales (planificaciones, informes, evaluaciones, ponencias, anuarios) quedó descolocado. Rastrear, como dice Rodolfo Rozengardt en el texto elaborado con motivo de esta experiencia, “las imágenes, las palabras, los sonidos, la música y las resonancias de aquellos momentos” vividos en contextos socio históricos y escenarios físicos determinados, que le dan coherencia a la trama. Escenarios que no son meros recortes de un pedazo de geografía, sino lugares significativos para los protagonistas de cada una de las historias cotidianas. Tan significativos que Sergio Centurión anuncia entusiasmado desde su capítulo en esta obra inédita: “tengo un lugar lo que no es poco en estos días.” Welty sostiene que “el lugar toma la huella del hombre - su mano, su pie, su mente - puede ser amasado, domesticado. Tiene forma, tamaño, límites y el hombre puede medirse a sí mismo contra ellos”⁷. Y en los textos que he venido recordando hay mucho de esto. Patios, aulas, oficinas, gimnasios, pero también veredas, avenidas, pasillos que hacen de cada lugar un territorio permeable al contexto. Por allí llegan supervisores, padres, alumnos, funcionarios, hijos, autoridades, expertos, ministros, rectores; los enemigos y los aliados; los aduladores y los criticones. Cada uno con su propia historia para advertirnos que la nuestra podría ser de otra manera. Que las historias se condicionan y determinan en una compleja trama y que es bueno escribirlas, aunque sea para contarles a otros algo - un

fragmento, un pedazo de sueño, un chispazo - acerca de la Educación Física que queremos. Es por eso que me gusta seguir escribiendo, a pesar de los obstáculos, a pesar de las limitaciones. Escribir e invitar a otros a escribir, preferentemente historias de la propia práctica. Textos vívidos que nos permitan comprobar, como dice Grahan “hasta qué punto los maestros heredan y también crean muchas de las historias que nos ayudan a imaginar las posibilidades y nos recuerdan las limitaciones del mundo institucional de la docencia.”...⁸ entre otras cosas.

Despedida Personal

Tengo la certeza de que los involucrados en esta mínima experiencia de trabajo cooperativo la recordamos con nostalgia. Idas y vueltas de textos entre escenarios tan lejanos que la tecnología no lograba acortar: México, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Neuquén, Buenos Aires. Una o dos reuniones “presenciales”, infinidad de cartas, onerosas llamadas telefónicas y uno que otro intento de telefax mientras mirábamos de reojo los novedosos destellos del correo electrónico; terminaba el siglo XX. La experiencia fue tan rica que tengo necesidad de dejar planteada una invitación abierta y permanente: seguir escribiendo historias de la propia práctica cotidiana. Textos permeables para una audiencia mayor que la que escucha con el oído académico. En lo que a mí respecta, hasta que esa nueva oportunidad llegue, despuntaré el vicio de caminar los destellos de algún río patagónico.

Ya tuve demasiadas horas de inmovilidad frente al teclado. Me urge movimiento y aire libre. Asombrosas horas culo/arena. Asoleando las palabras del proyecto (las voces habitaban en nosotros) Como en las playas de Boca de Iguanas (¿te acordás Alfredo?)

Notas

1. Grahan, R: Historias de la Enseñanza como tragedia y como novela, cuando la experiencia se convierte en texto. En McEwan y Egan (1995): La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación. Edición en castellano. Buenos Aires. Amorrortu. 1998. Pág. 274
2. La ecuación horas culo/silla es aplicada en la Facultad de Ciencias de la Educación en donde trabajo. Sintetiza un modelo de estudio: para aprender hay que sentarse a leer, leer y leer; un modelo que, por obvias razones, no llego a digerir completamente.

3. Citado por Connelly y Clandinin (1988): Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En Déjame que te Cuente, ensayos sobre narrativa y educación. Autores varios. Edición en castellano. Barcelona. Laertes. 1995. Página 20/21
4. Ibídem. Pág. 32
5. Giddens, A (1984): Notas críticas: ciencia social, historia y geografía. En La Constitución de la Sociedad. Edición en castellano. Buenos Aires. Amorrortu. 1995. Pág. 381
6. Citado en Connelly & Clandinin. Op. Cit. Pág. 31
7. En Connelly y Clandinin. Op. Cit. Pág. 36
8. Graham. Op. Cit. Pág. 277

Juegos populares en la mirada de maestros rurales de la Provincia de Río Negro, Patagonia Argentina³⁹.

Víctor Pavía – Universidad Nacional de Comahue, Argentina

“El deporte fue, originariamente, juego. Independiente de la religión y de las leyes del capital (apropiación del producto y acumulación de resultados) Fue diversión, esparcimiento, entretenimiento, solaz, alivio. La posibilidad de que la práctica deportiva informal permanezca dentro de la esfera de lo lúdico es directamente proporcional a la posibilidad que tienen los jugadores de recrear las reglas y colocar el valor del resultado en el lugar de lo efímero. Cuando su estructura se mantiene flexible a los requerimientos de los jugadores que las adecuan a sus necesidades del momento.”

Víctor Pavía. 2001.



Tomada de Google imágenes.

³⁹ <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 30 - Febrero de 2001

Primer testimonio⁴⁰

Amanece en el valle de El Bolsón. Al norte del pueblo comienza a iluminarse la Escuela Rural N° 139. Su edificación antigua, sólida y espaciosa, se levanta al costado de la ruta, a doce Km. del pueblo, con sus aulas para cada grado, su galpón-gimnasio y su taller de carpintería. Detrás de la escuela pasa el río Quemquentreu, que sigue hacia el sur bordeando los siete kilómetros del largo Barrio Luján, dándole vida a chacras de lúpulo o de frambuesas y a pequeñas huertas familiares. Del otro lado, el este es una inmensa muralla. El cerro Piltriquitrón se levanta imponente, extendida pared de piedra que proyecta su sombra sobre todo el valle.

Un despertador natural despabila a Ceferino, el portero. El amanecer es todavía sólo una lejana línea en el oeste, un reflejo a contramano proyectándose sobre los picos del Hielo Azul, más allá está Chile. En la oscuridad, Ceferino sale a picar un poco de leña para el mate. Hecha "chamiza" en la "económica" y se queda unos instantes mirando jugar el fuego. Hasta que el agua se caliente tendrá tiempo de dar comida a sus gallinas y a sus pavos que "corren p'aca" ni bien abre la puerta. No muy lejos los teros contestan el canto de las bandurrias. Como todos los días, Ceferino espera que el reloj marca las siete para caminar los cincuenta metros que lo separan de la 139. Cruza el puente del canal y ve que le falta una tabla; "es ceniza", se dijo, pensando que la habían llevado como leña. Ya ha encendido el fogón y las salamandras, cuando empiezan a llegar los chicos del Mallín y de la Rinconada. La larga caminata entre cipreses y radales les ha puesto cachetes y narices coloradas por el frío. Entre risas, se van acomodando, apretaditos, al lado del fogón de la galería. Luego llega el colectivo escolar, blanco arriba, marrón abajo, de recorrer tantos kilómetros de tierra por el corazón del Barrio Luján. Bajan los chicos y algunos maestros. Unas nenas corren para alcanzar una hamaca, otros se acomodan en el cerco de alambre y empiezan un partido de bolitas; el resto se queda conversando por el patio. Ceferino llama a Pablo y le pide que lo ayude con la leña. Mientras caminan hasta el taller de carpintería en busca de una carretilla, conversan: -¿Y ese juego, Pablo, el que han estado armando desde hace unos días en el recreo?-. -Lo enseñó la profesora de Educación Física, se llama jambol-.

⁴⁰ Narración descriptiva realizada por las maestras rurales Marcela Gómez y Ornella Scarlino de El Bolsón, provincia de Río Negro, Argentina, en el marco del Proyecto de Recate, Estudio y Promoción de los Juegos Infantiles Populares de la Universidad Nacional del Comahue. 1988/1992. Director V. Pavía. Incluida en el libro ¡Señores... entren al patio!

Víctor Pavía

Alejo entra a quinto grado y ve a Jesús que tiene la pelota inquieta debajo de su pie derecho, como anunciando la llegada del recreo. Suena la campana y en tres segundos el patio está repleto: los más chiquitos ocupan enseguida el sector de los juegos; unos diez varones corren detrás de Cornelio que lleva el fútbol. Hay protestas: durante la corrida barrieron hoyo, líneas y bolitas de otros jugadores. Las nenas más grandes dan vueltas por el patio, conversan, se ríen. Se adivina que unas acompañan a las otras siguiendo curiosas el rastro alegre los chicos.

Desde este momento, los dioses de lo vivo y los sumergidos en la oscuridad, vuelven a presenciar algo que ellos creían no sucedería más. Los dioses de abajo son mal arriados y "chascones" y se empaacan con todo lo que venga de arriba: los ruidos, las risas, el sol. Por eso rezongan cuando escuchan que Jesús empieza el partido haciendo picar la pelota. Mientras, uno de los dioses de arriba, que había estado esperando con ansiedad que los chicos salieran al recreo a jugar, lanza una estruendosa carcajada que hace temblar su bonachón y voluminoso ser. Los otros dioses, animados por su alegría, se le acercan para ver de qué se trata. -Es que los chicos están jugando -dice- mientras se escucha un "no vale pechar huevón", por un empujón que no es causa de enojo. Y el juego vuelve, siempre vuelve. Los chicos parecían tener alas en la cancha. No había golpes ni disputas, pero lo que más placer producía era ver el desparramo de reglas ignoradas. Ellos hacían trampas sin hacerlas, porque parecía existir un pacto implícito de violar las normas.

- Ya me duele la cabeza de tantos golpes de pelota y corridas- gritaba uno de los dioses ocultos.
- No puede ser- decía otro. Encima ¡Miren lo que hacen!- ¡El arquero pateo la pelota!- ¡Dan cuatro o cinco pasos antes de picar!- Y todo sigue como si no pasara nada-. Sin embargo... pasar, pasa.

Por eso los dioses de arriba disfrutaban cuando ven llegar hasta la cancha (y atravesarla como si nada) a unas nenas con rastrillos, o cuando Benito -que está en el arco- sacó de su bolsillo unas tortas fritas para convidarle a unos nenes de primer grado, que juegan a sus espaldas tratando de embocar en un aro de básquet, envueltos todos en la nebulosa de la no pertenencia al mundo de ese juego. Pasar es como si no pasaran, y los chicos parecen esquivarlos como si fueran transparentes o su existencia demasiado leve o efímera para interrumpir el juego. Benito ni siquiera piensa en ellos cuando, parado a un costado de la cancha, ve que Germán corre la pelota apretadita contra del pecho, esquiva a Quique, se acerca al arco y hace gol. Y termina el partido porque toca la campana. El portero Ceferino, que ha seguido el partido como atento

espectador, le pregunta a Joaquín⁴¹: -¿Quién ganó?-. -El equipo de Remigio-. -¿Por cuánto goles?, yo no vi festejar ninguno-. -No sé, pero me parece que metieron más goles-.

Ahora los dioses, tanto los de arriba como los de abajo, sienten el placer -como hace más de 500 años- de poder disfrutar de un juego sin tanta regla impuesta desde afuera y sentir que están jugando cada vez mejor.

Algunas reflexiones sueltas⁴²

La pelota que rebota...

Cuando en la observación de Marcela y Ornella, Alejo entra a 5° grado ve a Jesús que tiene la pelota inquieta debajo de su pie derecho. Como anunciando la llegada del recreo dicen. Lo que quizá Alejo no sepa que esta "pisando" un elemento singular cuya presencia se repite en la historia común y cotidiana de los pueblos: la pelota. Desde tiempos inmemoriales la pelota ha invitado a jugar con ella: rueda, se arrastra, salta, vuela lejos, retorna, alguien la pasa, otro la recibe, la acaricia, la golpea, la lanza. De cuero, rellena con estopa, era la pelota que invitaba a los chinos. De paja, envuelta en tela, la que entretenía a los egipcios. Aire insuflado en la vejiga de un animal recién sacrificado convertía tan efímero instrumento en la diversión preferida de los jóvenes "vulgares" de la primitiva Europa. Pero la buena pelota, la verdadera, la que contagiaba su alegría con un elástico salto de caucho, nació en América. Dice Magrassi: "los juegos con pelota de goma son patrimonio cultural de exclusivo origen indoamericano; la totalidad de las plantas que producen caucho, goma natural, goma elástica o goma de mascar pertenecen a la flora americana." (Magrassi, 82). Hay testimonios firmes de que muchos siglos antes a la llegada de los europeos, en estas tierras ya se practicaban formidables juegos con pelota de caucho o de tiento. La palabra "cancha" incluso, tan usada en nuestros días, rememora su origen autóctono (qeshwas o quichua) incorporada al castellano como muchos otros vocablos aborígenes. Hay testimonios también de que en la mayoría de los festejos, juego y religión quedaban enredados. El juego de pelota azteca, ha dicho Weis "puede ser entendido como una representación dramática de un combate entre el día (las fuerzas de la luz) y la noche (la fuerza de lo oscuro)" (Weis, 86)

⁴¹ Diálogo real, registrado textualmente, incorporado a la situación ficticia y que, en rigor de verdad, fue el que obró como disparador original del eje de la narrativa.

⁴² Incluidos también en el libro ya citado: ¡Señores... entren al patio!

Jugar así es una aburridera...

El deporte fue, originariamente, juego. Independiente de la religión y de las leyes del capital (apropiación del producto y acumulación de resultados) Fue diversión, esparcimiento, entretenimiento, solaz, alivio. La posibilidad de que la práctica deportiva informal permanezca dentro de la esfera de lo lúdico es directamente proporcional a la posibilidad que tienen los jugadores de recrear las reglas y colocar el valor del resultado en el lugar de lo efímero. Cuando su estructura se mantiene flexible a los requerimientos de los jugadores que las adecuan a sus necesidades del momento. Cuando el reglamento se convierte en "La Ley" y pierde su sentido de "ley", vale decir de acuerdo para armonizar la convivencia. Observaciones sistemáticas sobre los juegos nos han permitido una aproximación a lo que preponderantemente motiva a un niño a jugar: "estar con otros, comunicarse con otros configurando una situación de juego social y culturalmente significativa [en ese proyecto en común] "la negociación de las reglas con las que se va a jugar es una compleja y ardua tarea, parte del juego, a la que los mismos jugadores se abocan empleando distintas estrategias para construir acuerdos y consensos que permiten que el juego ocurra y que la mayoría este" (Pavía, Russo, Santanera y Trpin, 94), sabiéndose ellos, los jugadores, dueños de la situación. Ese es el caso de los jugadores de jambol observados por Ornella y Marcela, que adaptaron la situación a sus intereses y posibilidades, también a las influencias culturales de su entorno. Fácil es imaginar los problemas que pueden experimentar estos niños/jugadores para adaptarse a las exigencias formales de una competencia inter-escolar. Sin poder negociar "Reglas Oficiales", más temprano que tarde descubren que el asunto se ha vuelto demasiado serio. Que ¿jugar? en estas circunstancias es otra cosa. Jugar así, comentaba un protagonista de la experiencia, "es una aburridera".

Quién pone las reglas...

Organización deportivas formales y oficiales "legislan" sobre el deporte escolar. Su interés no está puesto en el juego informal; vale decir: en el juego propiamente dicho. Su interés está puesto en lograr la práctica masiva de un deporte determinado y ya sabemos que la difusión de un deporte específico "se asocia lógicamente con la orientación a la performance y la homogeneización."(Callade, 93). Esto se debe a que el mundo del deporte, sobre todo del deporte espectáculo (vinculado al consumo y, por lo tanto, a negocios de distintos tipos) necesita de un reglamento que estandarice el producto; que permita la comparación de los resultados y su acumulación por parte

de algunos: los más fuertes. Esta es la lógica del sistema. Así funciona. Así “debe” funcionar. El jugador no decide cuándo, cómo y con quien ¿jugar? Pierde control sobre la situación, el juego ya no le pertenece plenamente. Ya no juega para sí. El, se escucha decir con frecuencia, se debe a su club, a su escuela, a su barrio ¿Qué dirán los dioses de arriba al respecto? Lic. Víctor Pavía

Segundo testimonio⁴³

Mil setecientos kilómetros al sur de Buenos Aires, lindando la cordillera, en la misma región que ocupan las ciudades turísticas de Bariloche y El Bolsón, está la escuelita del El Manso. Aunque está ubicada no lejos de la carretera que une pistas de sky, bosques y lagos, los autos lujosos pasan de largo y apurados. No detienen aquí sus motores (muy pocos son los que, por curiosidad o por necesidad, entran). No es ese tipo de sonido el que allí se escucha.

Cerca de la escuela hay un río que es “manso” en comparación con otros cauces cordilleranos. Corre, displicente y claro por su fondo de piedritas pulidas, hacia el Chile próximo; desde allí buscará llegar hasta el Pacífico.

En la placidez del valle, El Manso y su correntada orientan la geografía. Los escasos pobladores son “de arriba” o “de abajo” en el sentido del fluir de las aguas. También están los que moran “del otro lado”. Indiferentes al ordenamiento que da el río, también son de arriba los alumnos que vienen a las escuelas por senderos de cornisas entre las montañas circundantes. Los “de arriba” y los “de abajo” llegan a caballo o en alguna desvencijada bicicleta. Para los “del otro lado” está el pequeño bote: bracitos frágiles, mucha fuerza y toda la responsabilidad para el que es el mayor. Tienen entre 5 y 16 años. Sus padres gastan los días en duras tareas rurales sin que el esfuerzo alcance nunca para salir de la pobreza. La escuela simula -por unos años- la esperanza. Por eso los chicos caminan durante horas en busca del encuentro cotidiano.

Con buen tiempo la caminata hacia la escuela es llevadera.

El paisaje es una sucesión de patios que se ofrecen al juego hasta llegar al patio escolar; la mirada a veces atenta, a veces distraída sobre un entorno que se les va metiendo en el cuerpo sin darse cuenta. Sonidos y silencios; una que otra piedra para

⁴³ Narración descriptiva realizada por Ana Castillo y Alejandro Palma de Escuela N° 92. Manso Inferior. Provincia de Río Negro. Argentina. En el marco del Proyecto de Recate, Estudio y Promoción de los Juegos Infantiles Populares de la Universidad Nacional del Comahue. 1988/1992. Director V. Pavía. Incluida en el libro *¡Señores... entren al patio!*

Víctor Pavía

el tero gritón, o para la vaca chúcará; risas; el pitio deja de taladrar la madera de los viejos árboles en los que encuentra los gusanos para su desayuno; el martín pescador se aleja sobrevolando apenas el río; los patos y hualas se esconden en la tranquilidad de los remansos de la orilla. Se escuchan nuevas risas familiares.

De lejos la escuela nueva es un humito no mucho más alto que los centenarios cipreses del valle. En un terreno de una hectárea se puede ver el invernadero para proteger a las plantitas más frágiles; a un costado la huerta de increíble geometría; atrás: el modesto galpón y el gallinero. Más acá, como tapándolos, una edificación pequeña y digna; no demasiado diferente de todas las escuelas nuevas de la cordillera: modestas aulas, grados múltiples, curtidas salamandras y acogedora cocina; un rinconcito para la dirección y ahí nomás, sin solución de continuidad, apenas disimulado, el lugar que los maestros convirtieron en dormitorios. Afuera y en todas direcciones, todo es patio.

La carretilla ha marcado innumerables senderos en el ir y venir por leña, o con los cueros, maderas y lanas que se usan en los talleres de manualidades y artesanías. También los chicos, con sus movimientos cotidianos, han terminado por marcar pequeños senderitos hacia destinos precisos.

El mástil reúne jugadores de payana que agradecen la prolijidad del cemento, y allí se instalan, aunque tengan que despotricar contra los atropellados que desparraman sus piedras queriendo salvarse, porque el mástil es también elegido como "casa" en los juegos de mancha. Los manchones de tierra yerma convocan a los jugadores de bolitas. En los juegos que la Cooperadora compró con esfuerzo: un sube y baja, una calesita, se apiñan los más chiquitos. Más lejos, la cancha de fútbol, por tribunas: cielo azul y picos blancos.

La cancha tiene pastos duros que en verano se enervan de abrojos. Por eso, si se la usa para las carreras, mejor es el invierno, aunque el frío amaratone los pies que hay que liberar de incómodos calzados no siempre conseguidos a medida. Entre los meses de noviembre y marzo las cuatro escuelas de la zona más las juntas vecinales y las agrupaciones gauchas organizan allí fiestas en común para arrimar algunos fondos a sus modestos proyectos. Se programan bailes, juegos de destrezas criollas, jineteadas y careras de caballos. Los chicos se entusiasman y comentan:

- El 15 va a haber carrera en el Manso Medio -
- Carreras, sortija y tirada de riendas -
- El Laucha está cuidando bien a la Lambada -
- Parece que va a venir el Ferrucho -

Víctor Pavía

- Le viene a dar revancha al Panza Blanca, porque le ganó allí en Bariloche -
- El papá dice que el Negro Alegría tiene ganas de traer al Inocente -
- Porque le gusta más correr acá abajo -
- Y sí. Allí arriba son desabridas las fiestas -
- Raúl ¡Te corro a vos! -
- Listo Pety. De acá hasta la quinta -.

Se alinean contra la pared de la escuela, y ya no se ven como dos niños sino como dos caballos. Atrás quedo el calzado. Uno de ellos grita: ¡Vamos!-. Entonces... corren... con un paso entrecortado... que remeda un galope.

Motivados por la proximidad de las fiestas populares, en la escuela los recreos son una sucesión de estas carreras. Se escuchan desafíos, se forman parejas, se van marcando distancias. 20, 35, 60 metros. Desde el edificio de la escuela hasta la quinta; o por el camino a lo largo de la alambrada que separa los almácigos; o entre los arcos de la enorme cancha de fútbol. Se escucha: TE CORRO; o algún: ENTRO EN POYA (que si a uno le dicen que no, no se aflige ni discute, pide correr con el ganador, situación aceptada casi siempre). Corren mirándose de costado, hasta la imaginaria línea de llegada en donde el ganador alzar los brazos victoriosos.

Pero hay días en los que las carreras alcanzan un desarrollo inesperado. Si se ve al Gordo y el Flaco - mellizos a los que una imperceptible diferencia de gramos en sus físicos endeble justifica los apodos- rondando la quinta para sacar las cañas que se usan para sujetar las plantas de arvejas, habrá otro tipo de espectáculo. Con las cañas improvisan fustas y, a veces, sendos bastones a modo de "patas". Ocurre entonces la metamorfosis. Un nuevo niño-caballo - bastante menos alimentado que el mitológico centauro - camina hacia el centro de la diversión, trotando de costado. Los diminutos jinetes del 1º grado los agarran por la ropa y ágiles montan para el vareo preliminar. Hay un paseo agitado; caracoleos nerviosos; un pararse en dos patas alzando las manos. Los bastones se agitan en el aire y algún jinete vuelve a la tierra.

Inquietos y festivos los niños-caballo y sus jinetes van para la largada. Todo el juego toma otro color.

Algunos se ofrecen voluntariamente de abanderados -encargado de largar la carrera con justicia y paridad-, los "rayeros" corren a marcar la línea de llegada y allí esperan, ansiosos, uno a cada lado, para decidir el ganador, o declararla "puesta", premiando a los contendientes con un merecido empate. Crece el entusiasmo entre el público que

se ordena a cada lado de la cancha. Pedacitos de papel de diario remedan el dinero escaso.

Las chicas disfrutaban del juego desde afuera. Las carreras son cosas sólo de los varones... Por ahora... Mientras, la fiesta sigue reproduciéndose completa en la plenitud mimética del juego.

Más reflexiones sueltas⁴⁴

Cierto juego sirve, a veces, para hacer más tolerable la espera. Con el juego se construye un aquí y un ahora ficticio, vivido como real en la creación de una situación ilusoria que instala en el presente algunas posibilidades futuras. Un niño pequeño, dice Vygotski "tiende a gratificar sus deseos de modo inmediato; normalmente el intervalo que va entre el deseo y su satisfacción suele ser muy corto. No encontraremos ningún niño por debajo de los tres años que desee hacer algo en los días siguientes." (Vygotski, 88). Al crecer, conserva parte de esa característica, aunque cada vez son más las situaciones que se desean con fuerza y que no pueden ser tan fácilmente olvidadas por algo a cambio; despliega así, con en toda su plenitud, la capacidad de imaginar. Esa posibilidad de escenificar una situación con un mayor o menor grado de imaginación suele adoptar una forma muy conocida: la del juego. "Estoy convencido - sigue Vygotski - de que si las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego". Aunque el mismo aclara que "esto no quiere decir que el juego surja siempre como resultado de todo deseo insatisfecho". De todas maneras, estas reflexiones del psicólogo ruso nos han hecho pensar el juego observado por los maestros en El Manso. Los niños estudiados por Ana y Alejandro en su imitación de los "grandes" no sólo reproducen relaciones sociales de género; no sólo canalizan energía motriz. También satisfacen el deseo de experimentar el ser (¿por qué no?) grandes hoy. Reducen así el tiempo de la espera. Con su dosis de imitación e imaginación, de copia y de fantasía, en el patio de la escuela instalan, tan completa y plena como fugaz y transitoria, la fiesta que los grandes se reservan para sí. La participación en el juego les permite "realizar" (en el sentido de hacerla real) una transgresión (correr una cuadrera en el patio de la escuela) que de otra manera no le sería permitida. Entonces sí la carrera "verdadera" deber esperar. En ese sentido una niña, cuando se escapa de la carrera para seguir jugando a la mamá no sólo se está preparando para el futuro, está pudiendo ser madre hoy.

⁴⁴ Como las anteriores, incluidas también en el libro ya citado: *¡Señores... entren al patio!*

Bibliografía

- Magrassi (1982): Los Juegos Indígenas. En *Cuadernos de Historia Popular Argentina*. EUDEBA, Bs.As.
- Pavía, Russo, Santanera y Trpin (1994): *Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía. Capítulo: Poder jugar... aspectos de una negociación cotidiana*. Humánitas. Bs. As.
- Vygotski (1988): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo. Barcelona
- Weis (1986): *El Juego Viviente*. Siglo XXI. México.