

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CORPORAL

TESIS DE MAESTRÍA

¿Qué le agrega la Educación Física al juego?

La búsqueda del *saber* jugar

Profesor JORGE DANIEL NELLA

Director: Prof. MARCELO GILES

Co-Director: Mg. MARÍA EUGENIA VILLA

ÍNDICE

Agradecimientos

Introducción: Más allá del sentido común

1. Mirando lo cotidiano

Orientación teórico metodológica

El trabajo de campo

La recolección de evidencias

La búsqueda de credibilidad y generalidad

2. Configuración situacional

Primer *zoom*: La institución escolar como constructora de principios universales

Segundo *zoom*: La intervención como medio para la construcción del saber

Tercer *zoom*: La propuesta ¡Vamos a Jugar!, entre la broma y lo serio

3. El jugador experto y sus saberes especializados

La construcción del jugador experto. Reflexión de las reglas en el juego

Qué entienden los profesores por “saber jugar” en los niveles estudiados

a. *Tomárselo como juego*

b. *Comprometerse con el juego*

c. *Negociar para un bien común*

d. *Expresar ciertos valores y virtudes*

Qué entienden los alumnos por “saber jugar”

4. La construcción del jugar como un llamado al saber

La experiencia interna o la experiencia de sí

Entrar en el juego de la Educación Física

Usos de dispositivos en la intervención del juego

5. Hacia una misión paradójica

El contrasentido objetivo de la intervención

Volviendo a la pregunta inicial ¿qué le agrega la Educación Física al juego?

Referencias bibliográficas

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé la Maestría y pensaba en la elaboración de la tesis se me representaba esta labor como la de un solitario, un ermitaño con sus libros y su cuaderno de notas. ¡Qué equivocado estaba entonces!, porque si no fuera por una gran cantidad de colaboradores que me acompañaron, este trabajo no hubiera sido posible. Para todos ellos dedico este espacio de agradecimiento.

En primer lugar, mis agradecimiento es hacia mi director Marcelo Giles y co-directora Eugenia Villa, verdaderos maestros cuya enseñanza no fue la de aprender más o menos bien o más o menos rápido, sino la de aventurarme. Maestros que hicieron que me mantuviera en la búsqueda de mi camino; enseñándome no lo que ignoraba sino enseñándome a interrogarme sobre lo que desconocía.

A los profesores de Educación Física, protagonistas de este trabajo que nos abrieron sus puertas y nos enseñaron mucho más que lo que dicen los libros.

A los colegas Cecilia Taladriz, Jorge Aldao, Román César, Silvana Di Croce que enriquecieron mi mirada a partir de su generosa lectura y su corrección de los textos, aportando ideas que los hicieron más claros e interesantes, sugiriéndome un buen libro y mil y un detalles. Hago extensible mi agradecimiento, a Charo Martínez por su paciencia y explicación durante la corrección de estilo.

A los académicos que han apoyado mi proyecto de tesis y a la Facultad de Humanidades porque me formó como profesor e investigador.

Por último dedico este esfuerzo a mi familia, que me permitió encontrar un sentido lúdico en el transcurrir de la vida:

A mis padres Julio y Dora que me obsequiaron los primeros escenarios de juego.

A mis hermanos Ricardo, Luis, Julio, Quique y Ema, compañeros en el arte de encontrar ficciones y personajes.

Y a mi hija Agustina que me invita cotidianamente a volver a jugar.

INTRODUCCIÓN

Más allá del sentido común

“Nacemos con ciertas potencialidades lúdicas y en un mundo con posibilidades lúdicas”

McLaughlin (2008:152)

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asistan a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Ello no implica que dicha función se agote en la transmisión de esos saberes. Sin embargo, no sólo es una función central sino que es la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que la sociedad le reconoce y le reclama. Desde esta perspectiva, el Diseño Curricular para la Educación Primaria (Primer Ciclo) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires 2008 ha mostrado en el área de Educación Física un gran interés por exigir la enseñanza del juego. Es más, lo lúdico aparece por primera vez dentro de los Diseños Curriculares en la Provincia como un saber que se construye:

“Se trata no sólo que los alumnos/as jueguen sino que sepan jugar. Esto implica para el/la docente que enseña a jugar, que su tarea no ha terminado cuando los niños/as reproducen un juego y lo juegan, sino cuando pueden pensar sobre el juego, modificar sus reglas, analizar sus acciones motrices, asumir roles que se han acordado, tomar decisiones, acordar una organización, entre otras posibilidades, que en su conjunto promueven en los niños y niñas saber jugar” (p.80)

Así, en la lectura del documento, se puede apreciar que al profesor del área se le requiere que *“enriquezca”, “amplíe”, “complejice”, “favorezca”, “multiplique”,* y principalmente *“promueva”* las experiencias de juego, por lo que lo posicionaría no

sólo en el desafío de conocer buenos y variados juegos, sino también en saber cómo “mediar” y “disponer” los recursos necesarios para su desarrollo.

Ahora bien, este saber que aparece en el Diseño Curricular como un discurso prescriptivo, “contenido a enseñar” (Gvirtz; Palamidessi, 2008) o “saber pedagógico” (Rockwell, 2009), y que se expresa generalmente en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales (desde luego también se encuentra en la formación del profesor, en los programas, en la reflexión y en el discurso del maestro), no dice nada sobre el quehacer cotidiano de los profesores, sobre su enseñanza, ni sobre el “saber del docente” (Rockwell, 2009) o el “contenido enseñado” (Gvirtz; Palamidessi, 2008).

No es más que la práctica de la enseñanza, que se expresa y existe en las condiciones reales de trabajo. Sin pretender valorar este saber docente con respecto al discursivo, pues tiene otra existencia social y se objetiva de otra manera, el primero está marcado por la pequeña historia de cada escuela, es utilizado por los profesores en su práctica diaria y rara vez es documentado ya que generalmente se apela a la idea de que en gran medida depende del “sentido común” y más a la hora de hablar de la enseñanza del juego (Nella; Taladriz, 2007). De esta manera dentro del Diseño Curricular el saber jugar aparece como un “dato” aporético, debiendo indagar las siguientes cuestiones: ¿se podrá analizar el juego de la escuela independientemente de su práctica?, ¿será ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas, en donde se constituye el juego en lo que es?

Esta sospecha nos llevó a preguntarnos (retomando el título de la tesis) cuál es el valor agregado que la Educación Física, como práctica escolar, le brinda al juego y por lo tanto al jugador. Dicho con otras palabras qué condiciones de las prácticas posibilitarían la producción de una forma de experiencia de juego, que a su vez, llevaría a una forma de construcción de un saber. La respuesta a ambas preguntas nos tendría que develar la *diferencia* entre jugar “dentro” y “fuera” de las clases de educación física. Desde este punto de vista, formulamos el siguiente supuesto: la Educación Física no sólo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que significa ser un jugador. Y por lo tanto la idea de jugar de una determinada manera no es más que la experiencia casi universal de haber transitado por

la escuela. Es decir que la idea que se puede tener de “jugar” iría de la mano con los recuerdos de nuestra vida escolar. Así como lo expresa Diker (2008:149):

“la escuela (común, nacional y obligatoria), que termina de ensamblarse hacia mediados del siglo XIX, se constituirá en la única institución de la modernidad con el mandato de albergar durante un período muy significativo de la vida a toda la población infantil, de manera que la escuela se termina postulando, ella misma, como aquello que el conjunto de la población tiene en común”.

Por lo que, en este trabajo se investigarán las condiciones prácticas de producción del sujeto a través de la forma de experiencias de juego que se presentan en las clases de educación física. Desde la mirada de la tesis, podríamos decir que no nos vamos a preguntarnos sobre qué es el juego (la “esencia”, la “sustancia”, la “identidad”), sino más bien *por qué jugamos como jugamos o cómo hemos llegado a jugar de esta manera* y, sobre todo, *cómo podemos convertirnos en otros*, cómo podemos llegar a ser otros (en el sentido de “buenos” jugadores) y *cómo tenemos que orientar nuestras visas como jugadores*.

Si rastreamos el panorama de las investigaciones que se ha propuesto abordar la práctica de la enseñanza del juego y sus consecuencias, se puede afirmar que no sólo son escasas las producciones de ese conocimiento, sino también la puesta en circulación pública, y la revisión bajo procedimientos de análisis crítico. Podemos suponer que esto se debe a que la Pedagogía se ha interesado más por la historia de sus creencias (las esencias, fundamentos, desarrollo, etcétera) que en la historia de sus prácticas. En estas condiciones el saber, que algunos profesores autoconstruyen con baja conciencia sobre el saber reflexivo, circula como un “*saber de pasillo*” bajo la forma de relato de experiencias referido a la singularidad de las situaciones que afrontan en su vida cotidiana en la escuela. Estos saberes no tienen un alto grado de organización ya que, epistemológicamente hablando, pertenecen al conocimiento tácito, entendiéndose por éste al conocimiento “que no está disponible como texto, sino que puede considerarse que reside en la cabezas de quienes trabajan sobre un proceso particular de transformación, o que está encarnado en un contexto organizativo concreto” (Gibbons citado por Libedinsky, 2005:93). En consecuencia, nos encontramos frente a un vacío teórico en relación con el estudio sobre la *construcción* que llevan a cabo los profesores.

Este trabajo intenta ser un punto de sutura en la brecha que existe en la falta de formalizar este saber tácito de enseñar el juego y sus consecuencias; dicha formalización sólo se logrará “inyectando” teoría a la práctica. De esta manera, la cotidianeidad de la clase será vista como parte del conocimiento que debe recuperarse a través del pensamiento reflexivo, y de la captación de lo que en apariencia parece insignificante pero le da sentido. La vida diaria de la clase con sus rutinas, las prácticas, las ceremonias y las explicaciones, producirán un conocimiento que se origina en ese mundo cotidiano y que se valida día a día en las múltiples interacciones que se dan en la red social y cultural de la cual forma parte la clase.

Para tal proyecto se organizó esta investigación en cinco capítulos, cuyo contenido anticipamos a continuación.

En el capítulo I, “Mirando lo cotidiano”, se presentará el posicionamiento metodológico de investigación. En el análisis de los procesos de relaciones sociales de intervención, en donde el objetivo es la construcción de significados de cómo ser un jugador/alumno dentro de los juegos llevados a cabo en las clases de educación física, se elegirá el enfoque etnográfico como el modelo más adecuada para superar la “mera descripción” de las evidencias inmediatas de tal fenómeno. Anclándonos en el paradigma cualitativo nos permitirá comprender los procesos de dicho fenómeno, sus múltiples relaciones, las conexiones internas más íntimas de la práctica docente cotidiana. Para tal emprendimiento se argumentará la orientación teórico metodológica, el trabajo de campo, la recolección de evidencia y la búsqueda de credibilidad de la presente tesis.

En el capítulo II, “Configuración situacional”, se presentará cuatro categorías teóricas que guiarán la mirada de la tesis. En primer lugar el concepto de *configuración* de Norbet Elías (2006), para pensar la situación a observar como una red de relaciones interdependientes en donde se produce un efecto sobre todos los seres que están implicados en ella. En segundo lugar la categoría de *situación* de Joan-Carles Mèlich (2009), quien recrea la tesis central que Heinrich Rombach desarrolla en su libro *El hombre humanizado*: “para los seres humanos la situación es inevitable” (Rombach, 2004:140). Esta categoría nos permitirá pensar en la situación como “heredada”, “ambivalente” y, principalmente, que nos “afecta”. Luego la noción de

gubernamentalidad de Michel Foucault (2007) que nos remitirá a esos dispositivos de dominación de los demás y a las referencias que uno tiene de sí mismo para conducirse y, por último, la categoría de “*Programa Institucional*” de François Dubet (2006), que intentará ser el concepto que ligue las tres nociones anteriores. Esta categoría nos permitirá pensar no en un tipo de organización o en un tipo de cultura, sino en un modo de socialización, para ser más precisos, en un tipo de relación con el otro, que el maestro pone en práctica con sus alumnos. En este capítulo todos estos conceptos procurarán actuar como el *zoom* de una cámara, que nos permitirán acercarnos a ese escenario de la institución escolar donde el profesor de educación física “interviene”.

En el capítulo III, “El jugador experto y su saber especializado”, a partir de la idea de “experiencia” en Gadamer (1999) y principalmente en Larrosa (2009), definida como “*eso que me pasa*”, se pretenderá ir delimitando qué es un “experto” al momento de jugar y cómo se va construyendo ese jugador experimentado; para así tanto desde el punto de vista de los profesores como de los propios alumnos dar cuenta de qué saberes son indispensables para ser considerado o reconocido como un buen jugador. Esta noción nos permitirá ir entendiendo cómo ciertas experiencias “objetivas” del mundo exterior permiten aprender los significados y el sentido del juego.

En el capítulo IV, “La construcción del jugar como un llamado al saber”, se intentará dar cuenta de cómo las prácticas de enseñanza del juego no pueden tomarse como mero espacio para el “desarrollo” del autocontrol o autonomía, sino que a través de diferentes dispositivos se irán definiendo, de forma singular y normativa, lo que significa autocontrol o autonomía en tanto que experiencia de sí, producida por relaciones reflexivas en donde uno aprende el sentido y el significado de ser un jugador. Apoyándonos en Larrosa (1995) podremos distinguir, en una serie de situaciones descritas, cuatro dimensiones en los dispositivos de experiencia de sí utilizados por los profesores: una dimensión *óptica*, una *discursiva*, otra *jurídica*, y por último una dimensión *práctica*.

En el capítulo V, “Hacia una misión paradójal”, apoyándonos en la obra de Norbert Elias, se pretenderá dar cuenta de que la intervención en el juego dentro del marco escolar reposa sobre una paradoja fundamental. En un mismo movimiento se intenta socializar al individuo y se pretende construirlo como sujeto. Por una parte, la

institución socializa al individuo tal cual es; le inculca un *habitus* (Bourdieu, 1995) y una identificación conforme a los requisitos de la vida social. Por otra, la misma intervención arranca al individuo de la mera integración social, configurando a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad, entendiendo por ella como un “hacerse cargo”. De esta manera, la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. En esto residirá la naturaleza de la intervención escolar que produce un individuo conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo “Yo reflexivo” nunca puede confundirse del todo con su “Yo social”. Por lo anteriormente dicho, en el final del trabajo estaríamos preparados para responder la pregunta que lleva como título esta tesis: *¿Qué le agrega la educación física al juego?*

Este trabajo de investigación no intenta ser una experiencia que transformará por sí misma las prácticas educativas, aunque sí puede contribuir a procesos encaminados a ello. Entendemos que la transformación social se origina en procesos políticos y en acciones colectivas de otro orden, que tiene su propia lógica. La contribución que este trabajo puede realizar a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual interpretaremos lo que ocurre en las escuelas en la complejidad del proceso de enseñanza del juego.

Reconoceremos en la misma diferentes dimensiones en los dispositivos utilizados por los profesores de educación física durante la intervención en los juegos que, como se anuncia en el epígrafe, viabiliza un mundo de posibilidad lúdica otorgándole un rasgo particular del cual intentaremos dar cuenta. Y de esta manera cubriremos las expectativas de la Maestría en Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP cuya línea de investigación “se basa en la consideración del cuerpo y el movimiento como dimensiones de la subjetividad sobre las que se ejercen un conjunto de acciones educativas, de las cuales algunas pero no todas se practican a través de la educación física. Esta posición implica el estudio crítico de las prácticas sociales relacionadas con el cuerpo y el movimiento así como de las representaciones que materializan y que, a su vez, las justifican y legitiman.”¹

¹ <http://www.fahce.unlp.edu.ar//posgrado/maestrias-y-especializaciones/maestraeducacincorporal/lineas-de-investigacion>, consultado el 4/11/2009.

CAPÍTULO 1

Mirando lo cotidiano

“... no podemos quedarnos en el análisis de lo observable, pues de lo contrario estamos incapacitados para entender que se trata de un producto de interacciones complejas, apreciables sólo si se analizan estratos ocultos en los que se sustenta la realidad evidente”

Gimeno Sacristán (1997:90)

Acercarme a la escuela con la intención de “ir a observar” lo que ocurría diariamente en las horas de educación física, hizo que mi búsqueda se hallara orientada hacia un área del conocimiento social que surgió por los años setenta, llamado: *análisis de lo cotidiano*. En esta dirección de ver lo cotidiano, Rockwell y Ezpeleta nos comunican que “Aproximarse a la escuela con la idea de ‘vida cotidiana’ significa más que ‘ir a observar’ lo que ocurre ahí diariamente: orienta cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que se puede observar en la escuela” (citado por Caldeira, 1988; 26). La práctica del profesor de educación física que me interesa conocer es la que acontece cada día en el patio en torno al proceso de enseñanza del juego. A partir de esto, atribuyo al profesor de educación física, protagonista de este estudio, un papel central en mi investigación, pues lo concibo como un sujeto particular, concreto e histórico que, como tal, al mismo tiempo que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja, también contribuye a la constitución de la referencia institución escolar (espacios y tiempos definidos y controlados, propuestas pedagógicas determinadas, la transmisión de valores y principios universales) a través de sus prácticas y de sus saberes.

Al asumir que la realidad se encuentra en movimiento constante y que los fines de la indagación de la tesis han de referirse al análisis de procesos (que no siempre se realizan en forma razonable pero que en la práctica se presenta como sucesivas actuaciones realizadas para la consecución de un determinado hecho en particular por

parte del profesor), para dicha investigación he optado posicionarme en el paradigma cualitativo.

Como antecedente a este planteo, la escuela historicista alemana realizó grandes aportes entre las cuales cabe destacar el planteo de Dilthey sobre la diferencia entre las ciencias histórico-sociales y las ciencias de la naturaleza. Las primeras se relacionan con un objeto que le es propio; las segundas, con un objeto que le es externo. En este marco surge las nociones de *verstehen* (comprensión) y *erleben* (experiencia). Se plantea, entonces, por una parte, la posibilidad de la construcción de categorías dentro de las ciencias histórico-sociales, traduciendo en términos abstractos las formas estructurales de la vida, y, por otra, las ciencias físico-naturales que expresarían una relación de causa-efecto permitiendo construir un sistema de leyes universales desde la explicación y no desde la comprensión (no podemos comprender, por ejemplo, el comportamiento de las células).

En cambio Weber entiende que la “comprensión” no es un procedimiento que ocupe en las ciencias sociales el lugar que la “explicación” tiene en las ciencias naturales, desplazando una a la otra. En las ciencias sociales, comprensión interpretativa del sentido de una acción y explicación causal no son excluyentes sino que se complementan. En la famosa primera frase de *Economía y sociedad*, este filósofo define la sociología como “una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (Weber, 1996:5). De esta expresión se derivan las tres etapas del método weberiano: “comprensión”, “interpretación” y “explicación”, que no han de pensarse como peldaños de una escalera sino como formas de análisis convergentes de la realidad social, lo que no implica considerar una “superior” a la otra.

Weber insiste en que lo social no tiene existencia por sí mismo, sino la tiene fundamentalmente a través de los sujetos y de los significados, significados que los primeros atribuyen a sus acciones y a la de los otros con quienes interactúan. De esta forma, un enfoque de tipo interpretativo, desde la perspectiva de la investigación, implica la búsqueda de causas en el sentido de motivaciones y no de efectos, mediante el reconocimiento y análisis de la multiplicidad de las primeras. Motivaciones que son producto del lazo social en tanto construcción de reciprocidad e intercambios.

Así, los significados que cobra el juego en las clases de educación física, (que a los ojos de un observador atento no siempre se ve exactamente igual al desplegado fuera de los límites de la escuela y, en particular, de las clases de educación física) no se debería a una causa, en el sentido de “causa-efecto” como lo expresan las ciencias naturales, sino por “causalidad múltiple”, que como dice Weber, no son leyes ni enunciados generales sino que constituyen un cierto grupo de condiciones que lo vuelve posible.

Consecuentemente, podemos decir que el significado que cobra el juego en el contexto escolar no se debe a una causa determinante sino a una “*encrucijada de culturas*” que Pérez Gómez (1998) denomina “vivo, fluido y complejo cruce de culturas” que se producen en la escuela y que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar. Entonces entendemos como cultura “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado” (Pérez, 1998:16).

Así, al intentar guardar una coherencia entre la naturaleza del objeto de estudio y la definición de una perspectiva de investigación, el enfoque etnográfico se nos ha presentado como una alternativa para superar la “mera descripción” de las evidencias más inmediatas de la apariencia exterior de los fenómenos. A través de este método podremos comprender sus procesos, sus múltiples relaciones, sus conexiones internas más íntimas de la práctica docente cotidiana, y dar cuenta del objetivo de la tesis:

- Entender los factores que condicionan la construcción de significados del jugador/alumno en los juegos llevados a cabo en las clases de educación física y su relación con el saber que opera en la práctica de la enseñanza por parte del profesor.

Creemos conveniente aclarar que el verdadero reto de dicha investigación es socializar conocimiento y no producir por sí misma una alternativa pedagógica. El trabajo etnográfico aportará la descripción local de los diversos actores que intervienen en el proceso de enseñanza del juego en las clases de educación física de los primeros años de escolaridad; ya que entendemos que en estos primeros años los sujetos alumnos

se van apropiando de ciertos hábitos de cómo comportarse. En consecuencia podremos comenzar a comprender dichos procesos dentro de las matrices de relaciones de poder.

De esta manera nos lleva esa mirada al “saber docente” a diferencia al del “saber pedagógico” (Rockwell, 2009). El saber pedagógico, contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo; tiene distintas fuentes: filosóficas y experienciales, discusiones políticas e ideológicas; se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculada a la docencia. Desde luego, también entra en el espacio del patio: se encuentra en la formación del profesor y en las nociones que tienen los padres y alumnos sobre lo que debe ser la clase de educación física. En este sentido, existe un espacio de intersección entre el saber pedagógico y el saber docente, pero es posible distinguir uno del otro. En cambio, el saber docente consiste en valorar un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no es el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los profesores. Este saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo del profesor que le exige el denominado “conocimiento local”, como lo expresa Rockwell:

“Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico” (2009:28)

Estos conocimientos sostienen el desempeño diario del profesor y, sin embargo, no provienen de la pedagogía. Estos saberes marcados por la pequeña historia de cada escuela son utilizados por los profesores de educación física en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto de cada patio. De esta manera, al intentar integrar el conocimiento local podemos ubicar el potencial aporte de esta investigación, acercándonos a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta. Por lo tanto este trabajo intentará ofrecer una manera de hacerlo visible y audible. Se centrará en aquellos momentos en que los profesores comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente.

Entendiendo al enfoque etnográfico como una perspectiva que une un método y una teoría, pero que no se agota en los problemas de uno ni de otro, tomamos como referente empírico los procesos de enseñanza del juego en los primeros años de escolaridad, desde una perspectiva de la intervención de la educación física; y no desde una perspectiva sociológica, filosófica, psicológica o antropológica –aunque todas ellas estarían, en cierta manera, relacionadas. Intentaremos para toda aquellas personas que ejercen la labor profesional en la socialización de los individuos que sea comprensible, interpretado y que tenga un valor de uso, en el sentido wittgensteriano. Si bien son varios los agentes que influyen en dicho asunto como por ejemplo la familia, acá estaremos hablando de aquellas personas que por su labor profesional se hallan anclados en una organización particular, la escuela, y que cuenta con una formación específica, la de profesor en educación física, y fundamentalmente, se les remunera salarialmente para actuar sobre los otros.

Orientación teórico-metodológico

La palabra etnografía deriva como rama de la antropología y su significado viene del griego *Ethnos* que significa “los otros”, aquellos pueblos considerados ágrafos. En un principio se consideraba al etnógrafo como un “cronista” en un mundo que “carecía de historia escrita” (Malinowski, citado por Rockwell, 2009:21). Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas a finales del siglo XX trasladó la investigación hacia el “nosotros”, hacia aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en la que se forjan las relaciones sociales y de poder en las sociedades “letradas”. En todo caso, lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* (Rockwell, 2009) de la realidad social. Así, en las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente, y desde esta óptica se tomará como objeto de estudio los procesos constitutivos de la realidad escolar en la enseñanza del juego, en el área de educación física en los primeros años de la escolaridad primaria. Metodológicamente, significa centrar el análisis en la construcción de dichos procesos, resaltando su contenido histórico, relacional e institucional.

Abordaremos el fenómeno estudiado como parte de una totalidad, es decir, no sólo en las relaciones internas de las clases de educación física, sino también buscando

otras determinaciones provenientes de diversas escalas. Esto implica complementar la información de campo obtenida de las observaciones de clases con informaciones relativas a otros contextos que inciden en el trabajo de investigación, como por ejemplo la observación del juego en los recreos escolares, el estudio de la currícula, etc.

Utilizaremos las “categorías sociales”, entendiéndolas como aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan (Rockwell, 2009:80), para interpretar al fenómeno en cuestión. Metodológicamente significa que si bien se partirá de una base teórica, las categorías analíticas no son preestablecidas sino que se irán construyendo en el mismo proceso de investigación, a través de una búsqueda continua del sentido de lo observado.

El trabajo de campo

Esta investigación se sustenta en el trabajo empírico y, como tal, se tuvo que circunscribir en la experiencia directa y prolongada en lugares específicos: la “escuela”. De esta manera podremos precisar algunos de los interrogantes y construir sus respectivas respuestas a partir de comprender los *significados* que allí circulan, lo que en la concepción de Geertz (1994), se denomina el “conocimiento local”. Para ello, fue esencial establecer una colaboración estrecha con personas de la localidad, ser abiertos a su manera de comprender el mundo y respetar el valor de sus conocimientos.

Para que ciertas prácticas pudieran convertirse en indicios, tuvimos que orientar conscientemente la mirada hacia el detalle, hacia lo disímil, lo disonante, lo desentonado. Luego lo retomamos como clave para empezar a desenredar la trama de lo que estaba ocurriendo y construir nuevas relaciones que pudieran explicar y articular el resto de los elementos observados. La capacidad para encontrar esos indicios requirió de un entrenamiento de una forma nueva de mirar y de integrar conceptos alternativos que a su vez permitió “dejarme sorprender”.

Para tal emprendimiento intentamos responder a las tres dimensiones que Hammersley y Atkinson (citada por Caldeira, 1998:48) identifican como importantes en un muestreo teórico: “personas, tiempo y contexto”.

La dimensión personal

Consciente de que todo agente es también un fenómeno social por cuanto sintetiza comportamientos, valores e ideologías de la sociedad a la que pertenece y de su grupo profesional, optamos por estudiar el trabajo de enseñanza de tres profesores de educación física, dos varones y una mujer. Uno de ellos trabaja en una escuela pública y los otros dos en una privada, ubicadas todas dentro del radio de la ciudad de La Plata.

El criterio de selección fue buscar profesionales que poseyeran más de diez años de experiencia en educación primaria, que estuvieran dispuestos a ser observados en su trabajo en el patio; que en el momento de la recolección de datos se encontraran trabajando en el Primer Ciclo de la Enseñanza Primaria (1º, 2º, 3º año) y que, principalmente, la “comunidad” profesional de educación física los reconociera como “buenos profesores en juego”. Para poder hallar dicha población pues no teníamos un marco de referencia, recurrimos al muestreo en “Bola de Nieve” propuesto por Leo. A Goodman de la Universidad de Chicago quien lo da a conocer en su artículo “Snowball Sampling” (1961) en *The Annals of Mathematics*. Bajo el supuesto de que los miembros de una población escondida no viven en completo aislamiento y tienen por lo menos una red social con la cual es posible contactarlos, el enfoque básico es comenzar con un pequeño número de personas, ganar su confianza y, a continuación, pedirles que nos presenten a otros (Taylor; Bogdan, 1986:41). Accedimos así, a nuestro primer profesor reconocido en la materia de juego por otros profesionales de educación física quienes identificaban a ese actor como experto. A su vez, este profesor recomendado nos puso en contacto con otro y éste con el último.

Los tres docentes observados tenían una historia de vida relacionada con el rol de promotores de juego más allá de la educación formal, ya que fuera del ámbito escolar ejercieron profesionalmente el oficio de animadores de eventos festivos, coordinadores de colonias de vacaciones, conductores de proyectos de turismo recreativos, entre otros.

Con ellos acordamos que si nos posibilitaban la observación de su oficio en el ámbito escolar, nosotros mantendríamos su anonimato y, en reserva, la identidad del establecimiento.

La dimensión temporal

Para hacer un estudio etnográfico, es necesario que el investigador vaya al campo donde viven los sujetos de la acción que se quieren revelar, permaneciendo allí durante un tiempo prolongado de tal modo que le permita adentrarse en la vida cotidiana y hacer visibles los distintos significados y acciones que ocurren en su interior (Caldeira, 1998:51). El trabajo de campo de este estudio se extendió durante el segundo semestre de 2008 y todo el 2009 no de forma continuada con un curso, sino que nos quedábamos en un establecimiento educativo siguiendo la trayectoria de un profesor por vez, durante el período de dos meses aproximadamente. Observábamos a cada profesor entre 10 a 15 clases de 50 minutos, haciendo un total aproximado de 33 horas de clases.

Aunque el principal foco de información fueron las clases de los tres profesores complementamos la investigación a través de entrevistas, de la observación de los alumnos del establecimiento en situación de recreo y breves diálogos con los mismos a partir de emergentes que surgían tanto en el recreo como en las clases de educación física. Las entrevistas con el profesor y con los alumnos se realizaron una vez finalizada la clase.

Si bien efectuamos un considerado número de observaciones, pudimos registrar una variedad de situaciones que no siempre fueron con intención de abordar, en el oficio del profesor, el tema del juego. En los dos últimos años de este estudio de campo, notamos que no hubo ninguna clase en la que no se propusiera jugar, ya sea en el comienzo o en el final de la misma. Hasta en los días de lluvia en donde las clases se desarrollaban en el salón, se realizaban juegos propuestos por el docente.

En búsqueda de algunos criterios de rigor, nos pareció que observar no sólo a uno sino a tres profesores en un período considerado nos permitiría encontrar recurrencias que apoyarían la credibilidad y la representatividad de los hechos.

La dimensión contextual

Concentramos nuestro trabajo en el Primer Ciclo de la Educación Primaria pues suponemos que en este período de escolaridad que transitan los niños/as se produce una gran tensión y contradicción al ver que sus juegos deben enmarcarse en cierto régimen de trabajo escolar, en prescripciones y condiciones que definen su posición de alumnos/as.

Se observó a la profesora LT en un Primer Año con 34 alumnos/as y en un Segundo Año con 32 alumnos/as en el turno de la mañana de una escuela pública; al profesor IL en un Primer Año con 33 alumnos/as y en un Tercer Año con 35 alumnos/as durante el turno de la tarde de un colegio privado; por último al profesor FB en un Segundo Año con 34 alumnos/as en el turno de la tarde de un colegio privado.

A fin de ampliar la perspectiva de la investigación y no quedarnos encerrados en los límites de las clases, los centros escolares constituyeron el primer y principal ámbito de contextualización del trabajo de investigación, en donde se insertaba la práctica del profesional en educación física. Durante el trabajo de campo realizamos observaciones de la vida escolar, principalmente en la hora de entrada del alumno al establecimiento pero también en los momentos de los recreos.

La recolección de evidencias

Para captar el fenómeno en estudio, fue necesario disponer de un instrumental técnico que se definiera a partir del propio fenómeno. La técnica más empleada en etnografía, y que optamos para el trabajo, fue la observación participante, las entrevistas dirigidas a informantes claves, efectuadas tanto a profesores como alumnos, y grupos de discusión.

Las observaciones

Intentamos hacer que el registro fuera lo más completo posible, que incorporara los detalles de las acciones y, siempre que fuera factible, que contuviera citas textuales para captar la experiencia y apoyar la “descripción densa” (Geertz, 1992), aunque no se utilizó la grabadora.

La mayor parte de los registros de las clases de los profesores fueron tomados en el momento de las observaciones y ampliados después del horario escolar, incluyendo algunas informaciones contextuales. En todas las ocasiones, en mayor o menor medida los alumnos/as mostraron curiosidad por mi presencia, pero con el tiempo dicha situación fue desapareciendo hasta que formó parte de aquel contexto.

Intenté entrar a los escenarios con la intención de conocer y no sólo de validar los presupuestos teóricos, ya que entendemos que comprender un proceso es estar abierto a lo que viene, a lo desconocido.

Las entrevistas

A lo largo de este trabajo las entrevistas y las observaciones se complementaron unas con otras. Como ya mencioné anteriormente, se realizaron entrevistas a los profesores de educación física y a sus alumnos. Éstas fueron *no estructuradas*, enmarcadas en lo que los textos especializados denominan “entrevista etnográfica clásica”, en la que, mediante el estudio de las experiencias pasadas y las vivencias presentes, ubicadas ambas ante el interrogante de algún emergente registrado en la clase observada, se realizaba una “conversación” abierta para entrar en el análisis de la experiencia personal.

Esto nos permitió comprender y codificar la visión que los actores tenían sobre los sucesos ocurridos y reconstruir la realidad social de una determinada comunidad. En este sentido, “el lenguaje, más que un medio de comunicación, se concibe como instrumento de transmisión de conocimiento cultural” (Peón, 2004:73).

Estas entrevistas no fueron grabadas sino que se tomaba notas en el momento o inmediatamente después de la clase, ya que se buscaba que las respuestas fueran lo más espontáneas posible y no estuvieran condicionadas por la presencia de un grabador, que ante la miradas de los otros podría intimidar al entrevistado. De este modo se llevaron a cabo de manera natural, en el lugar donde se desenvolvía habitualmente el entrevistado, como ser en el campo de la investigación, en el colegio una vez finalizada la clase de educación física.

Los grupos de discusión

Según Geyse (2004), el grupo de discusión es una técnica en la que se crea una situación controlada, para que en ella se desarrolle una discusión, en el comportamiento conversacional, sobre un tema definido. Se pretende que las opiniones originadas en esa micro situación representen la macrosituación social.

Como grupo es ficticio en el sentido que los individuos no tienen objetivos “grupales”, carecen de un “nosotros” y se reúnen con la sola intención de reflexionar sobre un tema a partir de una entrevista grupal *semiestructurada*. Esas preguntas hacían referencia a *¿qué significa para ellos saber jugar?, ¿qué se enseña desde la educación física? y ¿qué se debería enseñar?* . Para tal fin aparte de los tres profesores observados en sus prácticas de oficio se convocó a otros dos profesionales en educación física, pues en los textos especializados se señala que el tamaño más adecuado del grupo oscila entre cinco y diez miembros (Ibáñez, 1979), facilitando el desarrollo de una conversación. Estos dos nuevos integrantes fueron buscados al azar con el fin de producir “heterogeneidad inclusiva” en el grupo, que si bien compartían la misma profesión se buscaba diferencias de opiniones para que se agilizará así el proceso de intercambio verbal, estimulando los recuerdos, los sentimientos y las actitudes. El propósito fue representar las relaciones sociales básicas de un debate o asunto; éste se grabó, y luego se realizó la lectura de estos discursos producidos por los individuos en grupo y consecuentemente se pretendió comprender los significados y las densidades de dichos discursos en la comunidad de la educación física en referencia al tema del juego.

La búsqueda de credibilidad y generalidad

Para lograr la credibilidad necesaria en el trabajo etnográfico, utilizamos como recursos el trabajo de campo persistente y extendido, y la triangulación.

Mi recurrente asistencia a las clases nos ha permitido no sólo reunir un vasto material, garantizando una adecuada base de evidencias para los posteriores análisis, sino también superar posibles distorsiones debido a mi presencia y posibilitar la comprobación de mis prejuicios y percepciones. Como así también me posibilitó identificar lo que era relevante, sin desatender situaciones atípicas.

Por otra parte el uso de la triangulación hizo que no aceptara demasiado rápido mis impresiones iniciales. Es decir, en la medida en que me fue posible tomé los datos e interpretaciones de una misma situación, desde variados ángulos o perspectivas para después compararlos y contrastarlos. Pude triangular mis percepciones e interpretaciones con las de los profesores y las de los estudiantes de aquellas situaciones-clave, que revelaban aspectos generalmente invisibles (para mí), dada la rutina diaria y el discurso normativo. También contrasté informaciones e interpretaciones obtenidas desde diferentes fuentes, como la observación directa, las entrevistas, los documentos (principalmente el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires de la Educación Primaria de Primer Ciclo, 2008) y otros trabajos.

En cuanto a la generalización de los resultados de esta investigación es más bien conceptual que empírica, es decir que a medida que la investigación fue avanzando se fue construyendo el objeto de estudio revelándose lo que hay de universal en lo particular. Por consiguiente, lo que se generalizó fue la construcción teórica que se elaboró en el proceso de análisis de los datos obtenidos, más que articular y explicar esos sucesos particulares estudiados, que como “hechos” son eventos irrepetibles. Se intentó conocer dichas relaciones o procesos con un valor más general con el fin de que articulen y expliquen tanto los sucesos particulares como su variación temporal y espacial. Esto no quiere decir que las mismas relaciones existan en todos lados, sino que han sido formuladas de tal manera que sea posible ver si son relevantes o no en otros casos particulares. Al estudiar otros procesos de enseñanza del juego, se pueden encontrar las formas en que serán presentadas –o no– en la realidad local aquellas relaciones que se construyeron en este estudio etnográfico.

CAPÍTULO 2

Configuración situacional

“...la frontera semiótica es la suma de los filtros bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje que se halla fuera de la semiósfera dada. La función de toda frontera y película se reduce a limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente.”

Lotman, I., 1996:24.

El origen del juego está por fuera del recinto escolar (la vereda, la calle, la plaza, etc.) y va a ser, según dirá Basil Bernstein (1997) descontextualizado de su ámbito de producción y, por lo tanto, de los procesos, objetivos, sujetos y reglas propios de esos lugares, para ser recontextualizado con respecto a la escuela, que también tiene sus procesos, objetivos, sujetos y reglas específicas. Esta distancia que separa a uno y otro saber no es sólo epistémica sino principalmente, como veremos en este capítulo, *institucional*: las reglas *institucionales* que rigen el funcionamiento del saber en la escuela, no son las mismas que las que rigen fuera de ella. Es así que desde el comienzo el juego al entrar en el contexto escolar se enfrenta con una variedad de situaciones que atentan contra lo que, por costumbre e históricamente, se reconoce como tal. Por un lado, las reglas del juego dejan de tener una naturaleza privativa, exclusiva y propia, al situarse éste en el espacio escolar, operan sobre él reglas convencionales (normas) propias del marco institucional. Los niños seguirán entonces ya no sólo las reglas internas propias del juego sino que se ven obligados a conducirse también en función de la finalidad objetiva de la institución escolar, como lo demuestra la siguiente observación:

Situación nº1

Durante el recreo dos niños juegan a la lucha forcejeándose, sin manifestar gesto de dolor o malestar. Al percatarse de la presencia y mirada de la maestra parada

a espaldas de uno de ellos, dejan de jugar repentinamente y uno sale al cruce diciendo: “¡Seño, él empezó!”

- *La maestra con el seño fruncido contesta: “Acá de esa manera no se juega...”*²

Por otro lado, si bien el patio de la escuela es utilizado como espacio de esparcimiento en el momento del recreo, es utilizado también como el aula de las clases de educación física. Si comparamos este mismo espacio en estos diferentes momentos escolares, veremos que existe un acuerdo tácito entre alumnos y profesores. En el recreo hay alboroto, heterogeneidad de los juegos presentes, diferente conformación de los grupos de juego (que generalmente no son del mismo grado). Durante la clase, dentro del aula-patio hay organización y concentración. Cuando el profesor dice vamos a jugar, ¿cómo saben los alumnos lo que tienen que hacer?, ¿de qué modo jugar?, ¿qué está permitido y qué prohibido...? Por lo que podemos sospechar que ese jugar, que ocurre en el mismo espacio pero en momentos diferentes de lo escolar, conlleva intenciones desiguales.

La clase de educación física, como se ha observado, condiciona el juego en términos de espacio, tiempo, contenidos o temas, materiales, número de jugadores, características de éstos, como así también cómo comportarse en el juego, valores a resguardar (tales como la acción de prestar, compartir, solicitar turnos), y seguir reglas de convivencia consideradas en función de una mayor productividad, utilidad y regulación. Dichas condiciones no siempre van a la par con los intereses y deseos de los alumnos, como lo demuestra el siguiente escenario:

Situación n°2

El profesor después de distribuir a los alumnos en los diferentes espacios de juegos (canchas) para comenzar a jugar, percibe que uno de ellos se encuentra sentado en un rincón del patio. Al acercarse le pregunta qué hace ahí, en lugar de estar en la cancha. Y el alumno le contesta:

- *Allá yo no juego porque no son mis amigos...*³

En las clases de educación física, el niño se encuentra con un campo nuevo de experiencias que son indiscutiblemente diferentes de las que puede tener fuera de ellas. A continuación presentaré la categoría de *configuración situacional* como una vía de

² Observación extraída en horas del recreo de un Colegio Primario.

³ Observación extraída de la clase de educación física de un tercer año del Colegio Primario.

entrada para investigar el análisis contextual de dichas prácticas. Para tal fin, como base teórica tomaré tres categorías que orientarán el trabajo de la tesis.

La primera categoría es la de “*configuración*” o “*figuración*”, término desarrollado por Norbet Elias (2006). Utilizado para reemplazar la relación de varios términos tradicionales que operan a menudo como dos objetos diferentes, que existen separada y antagónicamente, como por ejemplo los conceptos de “individuo” y de “sociedad” que, si bien son de hecho dos niveles diferentes de observación, son conceptos inseparables del mismo universo humano. Así, pensar en términos de configuración es pensar toda situación como una red de relaciones interdependientes donde se produce un efecto sobre todos los seres que están implicados en ella, los cuales, a su vez, contribuyen con sus acciones a hacer lo que la situación es.

En la tarea de explicar el concepto de configuración, Elias recurre a la descripción de cuatro personas jugando a las cartas sentadas en una mesa, cuya reproducción será oportuno para direccionar este trabajo de investigación. El autor comenta: “Cuando cuatro personas se sientan en torno a una mesa y juegan a las cartas, constituyen una figuración. Sus acciones son interdependientes. Ciertamente que también en este caso es posible el uso sustantivador tradicional y hablar del ‘juego’ como si tuviese existencia por sí mismo. Es posible decir: ‘el juego transcurre con lentitud’. Pero a pesar de todas las expresiones objetivadoras, está claro en este caso que el transcurso del juego resulta del entramado de las acciones de un grupo de individuos interdependientes... El ‘juego’ es una abstracción en tan escasa medida como lo son los ‘jugadores’. Lo mismo se puede decir de la figuración constituida por los cuatro jugadores sentados en torno a la mesa... Lo que se entiende aquí por figuración es el modelo cambiante que constituyen los jugadores como totalidad, esto es, no sólo con su intelecto, sino con toda su persona, con todo su hacer y todas sus omisiones en sus relaciones mutuas. Como se ve, esta figuración constituye un tejido de tensiones. La interdependencia de los jugadores, que es la premisa para que constituyan entre sí una figuración específica, es no sólo su interdependencia como aliados sino también como adversarios” (Elias:2006,pp.156-157).

La segunda categoría, que nos permitirá estudiar el juego a partir de localizaciones particulares, es la noción de “*situación*” tratada por Joan-Carles Mèlich (2009). Éste

recrea la tesis central que Heinrich Rombach desarrolla en su libro *El hombre humanizado*: “Para los seres humanos la situación es inevitable” (Rombach, 2004:140). Así, siguiendo a Mèlich, podemos decir que todo lo que puede ser pensado del juego es lo que aparece en una situación particular, lo que se halla *en* el mundo; es más nunca se da “la” situación en abstracto, sino que siempre y en todo momento uno está “en” situación. Por lo tanto, no se puede tratar de “la” situación en general, no existe “la” situación en singular sino *situaciones*; esto nos lleva a que el modo de ser en la existencia será el de la *situacionalidad*.

Siempre nos hallamos en situación o, mejor, “situándonos”, incluso cuando no somos conscientes de ello. Por otro lado, la situación es *heredada*: “Una *herencia* es un conjunto de valores, hábitos, instituciones en las que cada uno de nosotros se encuentra situado. No es posible liberarnos completamente de nuestra herencia. Por eso, los seres humanos no ‘creamos’ nada *absolutamente* (...) Siempre se vive gracias a lo que otros han dicho, han pensado, han inventado o han hecho. No se puede crear nada humanamente que no haya sido en parte creado o imaginado por otros. Las creaciones humanas son *concreciones*. Nunca está el presente completamente libre del pasado o, lo que es lo mismo, en todo *aquí y ahora* late un *allí*, un *antes*, un *entonces*... y quizá también un *después*” (Mèlich, 2009:85). Y por último, toda situación es *ambivalente*. “Esto significa que, evidentemente, la situación limita el campo de acción de cada ser humano; es un freno a su libertad. Pero al mismo tiempo, la situación libera, abre un campo de posibilidades. La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, ... es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo” (Mèlich, 2009:87).

Es por esta razón que uno no se podrá concebir de ningún otro modo que no sea a través de la situación. Ésta es la forma básica en la que uno es afectado desde el principio, es en la que uno se forma, se transforma y se deforma. La situación se puede definir así como la *afectación* y por eso es necesario su análisis.

Y nuestra tercera categoría será la de “*programa institucional*” de François Dubet (2006). Intentará ser, en este caso, la categoría que ligue las dos nociones anteriores. Dubet interpreta esta noción en el sentido en que la genética y la informática dan a la palabra “programación”; como así también se la puede pensar en un sentido político

como sucesión de proposiciones fijadas de antemano, dando una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita. Dicho programa no designa un tipo de organización ni un tipo de cultura, sino un modo de socialización o, para ser más preciso, un tipo de relación con el otro, que el maestro pone en práctica con sus alumnos. Dubet nos va a decir que este programa institucional forma parte de una concepción general de la socialización y que presenta características lo suficientemente estables como para que pueda construirse el tipo ideal, más allá de las condiciones y de las historias específicas de cada escuela.

En síntesis, en primer lugar el mencionado programa considera que el trabajo sobre el otro es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares; en segundo lugar, afirma que el trabajo de socialización es una vocación, porque se encuentra directamente fundado sobre valores; y, por último cree que la socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelve autónomo y “libre” (Dubet, 2006:22). El autor señala que el programa institucional está íntimamente relacionado con el verbo “instituir” o con la palabra “instituir”.

“Esa concepción de la acción institucional se cuela por una tradición teórica según la cual la socialización se realiza ante todo por una interiorización de lo social, por una interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales como tales. Así, para Mead, los individuos sólo pueden desarrollarse y poseer identidades plenamente acabadas conforme cada cual capta y refleja, en su experiencia individual, aquellas actitudes o actividades sociales organizadas que encarnan o representan las instituciones sociales” (Dubet, 2006:32).

Entonces puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acciones y en saberes por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado. El esquema más simple es el siguiente:

Valores/principios → *Vocación/profesión* → *Socialización: individuo y sujeto*

La ecuación significa que existe un programa institucional cuando se conciben los valores o principios proclives a una actividad específica y profesional de socialización como una vocación, y cuando dicha actividad profesional tiene por objeto producir un individuo socializado y un sujeto autónomo (Dubet, 2006:32-33).

La función que tendrán estas tres categorías teóricas es la de actuar como un *zoom* de una cámara, que nos permita ir acercándonos a ese escenario de la institución escolar donde el profesor de educación física interviene con sus alumnos ante la propuesta del juego.

Primer zoom: La institución escolar como constructora de principios universales

La institución escolar retoma del monasterio una serie de características y las reescribe en la época moderna. Para Durkheim, citado por Dubet (2006), la historia de la escuela es la historia de la larga laicización, en donde si bien había que cambiar el contenido de lo *divino* por la *razón* no había que tocar la forma, la naturaleza profunda de la institución. Por lo que, al igual que la Iglesia, la escuela está “*fuera del mundo*”, es moralmente cohesiva, es un santuario al abrigo de los desórdenes del mundo. Esos valores y principios que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construyen sobre principios universales que no deberían ser justificados. La fe al igual que la razón no se discuten en la escuela. La escuela no es sólo un lugar de aprendizaje, sino también es un espacio moral, donde lo que se desarrolla allí no pertenece al orden habitual de las relaciones sociales. Citando a Durkheim, “no es tan sólo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños” (Dubet, 2006:34). Las disciplinas escolares, y con ella la educación física, no podrán cumplir su tarea sino en la medida en que se funde en esos valores percibidos como universales.

Con respecto a la población que conforma dicha institución encontramos a los maestros y a los alumnos, una pareja que compone una “*moral de estado civil*”. Como lo expresa Foucault cerrando la introducción de *La arqueología del saber* (1997:29), “No me pregunten quién soy, ni me pidan que parezca invariable: es una moral de estado civil la que rige nuestra documentación...”. Las morales de “estado civil” construyen categorías; por ejemplo se puede ser soltero, casado, viudo o separado, por lo que responden a características que están preestablecidas (no pueden crearse otras). Son diferenciales (los límites entre ellas son rígidas); son excluyentes (no se puede tener más de una por vez); son duraderas (se supone que se permanece en dicha categoría por

tiempos prolongados); están jerárquicamente ordenadas (no se pueden recorrer a voluntad sino que los caminos son fijos) y son traumáticas (el pasaje entre ellas implica la realización de un acto que da clara conciencia a los sujetos de que se está produciendo un cambio).

Sobre dichas características se construyó esta relación pedagógica moderna. Profesor y alumno, las únicas categorías posibles, implican las características presentadas en el párrafo anterior como constitutivas de la moral de estado civil que ordena la relación pedagógica. Esto implicó el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica maestro-alumno, en el cual el profesor porta lo que no porta el alumno, y se definen sólo por sistemas de diferencias de carencias entre ellos.

Por un lado, el profesional de dicha institución, cuyo trabajo es incidir en el Otro, no es un trabajador como cualquiera. En este marco, la legitimidad de los profesionales no es estrictamente técnica e instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifican a los profesionales. No adquiere su legitimidad solamente por su técnica o su saber-hacer, sino también por su adhesión directa a los principios más o menos universales mencionados anteriormente. No basta con que el profesor tenga ganas de desempeñarse en esa profesión o que la necesite para vivir, hace falta también “que esté hecho para ella” (Dubet, 2006:42). Es decir no alcanza con saber leer para ser docente, con saber dar inyecciones para ser enfermero; hace falta adorar a los niños, compadecer el dolor de los enfermos sin hundirse, de ahí su carácter de “*vocación*” interpretada por Dubet. En función a esto, el profesor reposa sobre una legitimidad sagrada, sobre una “*garantía moral*”, por lo que obedecemos al maestro, porque es figura de la Razón y de la Moral (como así también al sacerdote porque representa a Dios, o al médico porque encarna a la Ciencia). Obedecemos porque los suponemos capaces de sacrificarse, entregados a una causa superior. Por lo que, es preciso respetar al maestro no en tanto individuo singular sino en tanto representante de principios superiores. Los alumnos acceden a los valores de la escuela al identificarse con los maestros quienes los encarnan. Dicho con otras palabras, los alumnos los aprenderán porque confían en la figura del maestro ya que es él quien personifica esos valores que la escuela es portadora.

Por otro lado, se encuentra el alumno que no va ser comprendido en este proceso como un “igual” sino indefectiblemente como alguien que siempre será inferior respecto del otro miembro de dicha diada. De esta manera se le es fiel a su concepto de *infancia*, que como lo expresa Ariés (citado por Casas, 1998:24), mientras el término *niñez* se inscribe en lo biológico y hace referencia a un período temprano en la vida de los individuos, el concepto de *infancia* se inscribe en el discurso social y busca dar cuenta de cómo la niñez se ubica en éste, ya que etimológicamente el término “in-fancia” viene del latín in-fale, el que no habla, es decir “el que no tiene palabra” o “nada interesante para decir”. Se puede comprender entonces como una construcción social y, como tal, variable y ubicable históricamente.

La Modernidad comenzó a interpretar a la infancia desde posturas fuertemente negativas: lo incompleto, lo inmaduro, lo infantil, lo inocente, la copia, la no verdad. Al desentrañar su vínculo con el juego surgió como una actividad característica y exclusiva de lo que hacen los niños, en donde aparece por definición que la niñez juega; y el juego, también por definición, es propio de la niñez. Queda de esta forma sellado un vínculo, como lo expresa Milstein y Mendes (1999:61) en términos biológicos o casi biológicos en tanto se refiere a una etapa “natural” de la vida de los individuos que se la diferencia de la adultez.

Por lo tanto, al vincular el juego con la niñez, se le dio “etiquetas” que justifican al pensamiento del adulto, pues los juegos son inofensivos, poco serios, verdades a medias, sin importancia; pero cuando estas “etiquetas” surgen en el discurso escolar se ha tenido que tomar el juego en serio, siquiera para poder decir qué es. Y tomándose en serio hacen que se hable siempre interesadamente. Interés en el desinterés. O así, al menos lo demuestra el libro de Fogeda (1989), que formó parte de la instrucción del Profesorado en Educación Física a finales de la década de los 80 y principio de los 90 en la Universidad de La Plata.

“Se puede definir al juego simple como una actividad motriz lúdica de corta duración, con reglas simples, y que moviliza las capacidades del practicante sin grandes exigencias físicas ni complejidades técnicas.

El deporte se puede definir de forma contraria: actividad motriz lúdica de larga duración, con reglas complicadísimas (draconianas), movilizandando las capacidades del practicante agonísticamente y utiliza destrezas y tácticas complejísimas. Y es *lógico* que éstas sean las características de estas dos manifestaciones lúdicas, pues una es para un *ser inmaduro*

con las capacidades de todos los tipos limitadas, y la otra para un ser que ha alcanzado la *casi plenitud* de sus capacidades”⁴ (Fogeda, 1989:11).

Para dicho autor citado educar, es entonces, completar al niño para volverlo adulto. El juego –esa actividad “natural” de los niños– se interpreta como poco serio, irrelevante o insignificante, aunque necesario en cierta etapa del desarrollo evolutivo de los individuos, en contraposición a las prácticas sociales de la vida adulta.

A partir de estas ideas, la pedagogía ha desarrollado complejas y detalladas clasificaciones de la infancia y del juego basadas en justificaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Segundo zoom: La intervención como medio para la construcción del saber

Si consideramos que la enseñanza moderna se define a través de una situación “colectiva” o “grupal”, se nos hace necesario plantear la metáfora de la *dirección* y de la *conducción*. Incluiremos también el vocabulario vinculado al “*gobernar*” en el sentido en que Michel Foucault le da al concepto de “*gubernamentalidad*”. No cabe duda de que el profesor no es un Jefe de Estado. No se trata de definir cuestiones territoriales, sino de la “*disposición*” de las cosas y de las personas para que cumplan los fines deseados. “La educación es un proceso para tornar previsible a los seres humanos. La educación, modelando las disposiciones del cuerpo y de la mente, conforma la conducta. Pero este moldeamiento del individuo supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresa en una influencia social sistemática reconocida” (Gvirtz; Palamidessi, 2008:215).

Por lo tanto, el poder va a ser entendido como la capacidad de influir, controlar, modelar o regular las acciones de los otros en una determinada dirección o para lograr un determinado fin. Desde la *Historia de la locura* hasta *Vigilar y castigar*, Foucault desarrolló las relaciones entre saber y poder en un conjunto de prácticas en las que se realiza, en una sola operación: tanto la producción de unos determinados conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un conjunto de instituciones, como la escolar. En el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano se

⁴ La cursiva es propia.

hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos. En dicho contexto, la educación será analizada como una práctica disciplinaria de normalización y de control social. De esta manera, la producción pedagógica del sujeto estará remitida a procedimientos de objetivación, metaforizados con el panoptismo. Así, a partir de la conformación de la “normalidad” como vara para comparar a todos, la generación de una “ortopedia” pedagógica, el privilegio del examen y la coexistencia de una mirada, guiarán a los maestros para que produzcan conductas consideradas “deseables”, o para inhibir la emergencia de “malos” comportamientos. Para tal fin, la escuela se ha valido de diversos procedimientos a la hora de modelar, controlar y regular las acciones de las personas. En forma general podemos identificar:

- a) Los premios: inducir, alentar, estimular, promover, facilitar. La emergencia de “buenas” conductas son alentadas, promovidas y premiadas en las clases, ya sea material o simbólicamente.
- b) La vigilancia: observar, controlar. Para evitar la emergencia de conductas no deseadas y para favorecer las “deseadas”, la institución escolar generó diversos mecanismos de vigilancia. No opera sobre lo ya acontecido sino que se anticipa a los hechos, y previene la ocurrencia de conductas no valoradas positivamente.
- c) Los castigos: sancionar, excluir, provocar dolor físico o psíquico. Las sanciones y los castigos son mecanismos que se ejercen sobre los sujetos que cometen alguna infracción a las normas, leyes, costumbres o disposiciones vigentes en la institución, pero que, indirectamente, también “enseñan” a los demás.

En la escuela argentina los castigos corporales están prohibidos desde hace muchísimo tiempo, pero no por ello han dejado de existir, como por ejemplo, dejar parado a algún alumno en “el rincón”. También es cierto que el castigo predominante en la actualidad se basa en el dolor psíquico: provocar culpa, vergüenza, ridículo. Este castigo se lleva a la práctica al separar al niño del grupo, mandándolo a la Dirección, o al recibir éste la desaprobación de sus compañeros.

En el recorte situacional que nos incumbe, que es el de los primeros años del Primer Ciclo de la Educación Básica, se ha podido observar en las clases de educación física, sanciones tales como resaltar el tono de voz, apelaciones a lo afectivo como

“*Qué triste que estoy de ver cómo se comportan*” o “*Van a hacer que me quede sin voz*”, como así también el hecho de apartarlos del grupo y, por último, el más reiterativo, “*Te quedás sin jugar*”.

Sin embargo, a partir de 1976, comienza a introducirse en la obra de Foucault un cierto desplazamiento que podríamos caracterizarlo como un desplazamiento hacia la interioridad del sujeto. El primer elemento de éste es, quizá, el análisis de la “*confesión*” que se encuentra en el primer volumen de la *Historia de la sexualidad*. Pero va a ser a partir del 1º de febrero de 1978 en la 4ª lección, llamada *La gubernamentalidad* en donde el binomio saber/poder, ya elaborado previamente en términos de “disciplina” y en términos de “bio-poder”, empieza a ser abordado en términos de “gobierno”. Y, en perspectiva de Foucault, la cuestión de “gobierno” está ya desde el principio fuertemente relacionada con la cuestión del “autogobierno” o lo que va a llamar más adelante como “el gobierno de sí”. Y, esta última cuestión, a su vez, está claramente relacionada con el tema de la “*subjetivación*”. En los cursos 79/80, en el Collège de France, la relación entre “gobierno” y “autogobierno” se establece del siguiente modo:

“... ¿cómo ha ocurrido que, en la cultura occidental cristiana, el gobierno de los hombres exige de aquellos que son dirigidos, además de actos de obediencia y sumisión, `actos de verdad´ que tienen como particularidad el que el sujeto es requerido no solamente a decir la verdad, sino a decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas, de sus deseos, del estado de su alma, etc.? ¿Cómo se ha formado un tipo de gobierno de los hombres donde no se es requerido simplemente a obedecer, sino a manifestar, enunciándolo, lo que uno es?”⁵.

El sujeto alumno o si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “*objetivación*”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la *subjetivación*. Esto es, cómo las prácticas pedagógicas constituyen determinadas relaciones de “uno” “*consigo mismo*”. Aquí los sujetos no son sólo posicionados como objetos silenciosos o que deben ser silenciados, sino como objetos parlantes y, por lo tanto, confesantes. El cambio no es de imposición sino de construcción hacia una autoconstrucción.

⁵ Traducción de Larrosa de “*Du gouvernement des vivants*”, citado en *Tecnologías de yo y educación*, en Larrosa, J. (Ed.), 1995, *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, p.285.

Así, como sostiene Dubet (2006:54-55): “Para la escuela católica o republicana, hay que predisponer y adiestrar al niño, ya que nada le dispone naturalmente a plegarse a la disciplina y a desear conocer. Para Freud como para Durkheim, la naturaleza humana no está hecha sino de deseos siempre insaciables cuando no está limitada por nada que no sea otra cosa que ella misma. No sólo el hombre es un lobo para el hombre, sino que es peligroso para sí mismo ya que no se puede satisfacer viviendo naturalmente. Debe entonces aprender a vivir apaciblemente eligiendo el único régimen que es el del miedo al castigo. Para conducir al hombre hacia su verdadera naturaleza humana, el programa institucional debe pasar por la disciplina”. Por lo tanto podemos castigar la falta y al mismo tiempo salvar al sujeto. A pesar de su crueldad, el castigo se vuelve una acción moral, y éste en el sentido de la punición en la institución. El castigo del pecador, del alumno travieso es una manera de asegurar su salvación, con la condición de que el alumno se sienta culpable.

La oposición de Foucault entre la ley y la norma va en esta dirección. La penalidad según la ley está estructurada por una oposición binaria (lo permitido y lo prohibido) y se aplica a los individuos, pero desde el exterior, y esencialmente con motivo de una infracción. En cambio la norma es difusa, solapada, indirecta, se impone después de interminables reprimendas. En consecuencia la sanción no tiene como objeto sólo mantener la paz, participa de una actividad moral, diferida; recuerda que existe una ley y una libertad en cada sujeto.

Esta línea de pensamiento nos lleva a emparentar los conceptos de “gubernamentalidad” y la idea de “conjuntos de dispositivos”, con el concepto de *intervención* en las prácticas educativas. La palabra *intervención* proviene del término latino *intervenio*, que puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otra parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. En definitiva, en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda”.

En principio, toda intervención implica la generación de un tiempo-espacio artificial, es decir, un momento encuadrado desde la perspectiva de aquél que la aplica y aquél que la recibe. En otras palabras, no es un episodio natural, sino que se halla

construida y atravesada por discursos que se van conformando a través del tiempo. Por otro lado, la intervención forma parte de un devenir contractual metodológico, en tanto que “hace actuar” a ambas partes involucradas: al profesional de la intervención (el profesor) y al sujeto de ésta (alumnos/as). Es decir, como un conjunto de reglas acordadas explícita o implícitamente que regirán en ese proceso, imponiéndole un orden, una forma de ley, de organización y de gramática, que le confiere dirección al hacer, pretendiendo generar en el intervenido algún tipo de transformación o cambio.

Por todo lo dicho podemos suponer que la intervención no es diálogo, ya que la cultura interventora no tiene que cambiar. Todo el cambio recae sobre la cultura intervenida, de modo que es un cambio totalmente ajeno, enajenante. Esto se debe a que la pregunta que funda la estructura de la intervención, y todo ese mundo de relaciones, es la instrumental: *¿qué hacer con?*. Si la pregunta fundacional es instrumental, la respuesta no podría ser sino también instrumental: Educar *para*. De esta manera, la educación aparece desde el primer momento como un dispositivo que se entromete en un espacio, momento o lugar artificial, constituido en tanto acción para llevar a cabo con el Otro (alumno) lo que planifica, proyecta y programa el profesor, quien se instala como sujeto de la nueva realidad. El verdadero cambio deseado no es el que se produce desde dentro, sino el proyectado y pensado desde fuera. No es un cambio propio sino un cambio ajeno.

Por lo tanto, el interrogante que se plantea la intervención, es cómo hacer que el cambio ajeno sea asumido como propio por la cultura que lo debe realizar, o, lo que es lo mismo, cómo lograr que la cultura se autoenajene. De esta manera, si eso se lograra, aparentemente, el problema ético de dicha propuesta quedaría resuelto. Entender la acción que ejercen los profesores sobre los alumnos estaría incompleta si consideramos la idea de que el poder sólo se aplica sobre las disposiciones de los otros; más bien, ese poder intenta promocionar la forma de poder sobre uno mismo. La construcción del poder moderno, como nos comenta en los últimos momentos Foucault, es un poder que actúa por producción y no por represión, genera y no cercena sujetos. No actúa sobre el alma de cada alumno sino sobre la “conciencia social” de todos, un nuevo modelo de sujeto cuya inscripción social se construye en paralelo con su constitución individual. Por lo tanto, el verdadero desafío es lograr afectar, a la vez, al individuo y al conjunto, construir conjuntamente el gobierno y el autogobierno. La disciplina social implica el

desarrollo de un disciplinamiento individual –cuyo punto más elevado es la “autodisciplina” – que permite la interiorización de las normas en cada uno para su ejercicio social y regulación colectiva.

Tercer zoom: La propuesta ¡Vamos a Jugar!, entre la broma y lo serio

Apoyándonos en los conceptos de *configuración* y *situación*, desarrollados al comienzo del capítulo, podemos decir que el juego *acontece*, es decir, todo jugar es un ser jugado. Decimos que “*estamos jugando*” o “*están jugando*”, que algo sucede. Son muchas las cosas a las que jugamos, y el jugar se manifiesta de maneras diferentes en distintos contextos. Los llamados “*juegos motores*” (Contenidos Básicos Comunes: 1996) y los “*juegos sociomotores*” (Diseño Curricular para la Educación Primaria: 2008), son aquellos juegos con los que se identifica a la Educación Física, pero son sólo algunos de ellos.

Lo que caracteriza a los juegos motores de otros juegos es que sus reglas limitan los medios disponibles para lograr sus objetivos mediante el poner a prueba ciertas habilidades físicas/motoras. En este contexto, estas habilidades se definen como acciones aprendidas e intencionales cuyo propósito es solucionar situaciones problemáticas. Ponen de manifiesto un saber práctico que se distingue del saber teórico (en este sentido, son también comúnmente relacionadas con un tipo de conocimiento denominado intuitivo, tácito o procedimental). Esto no quiere decir que dichos juegos no exijan o pongan a prueba otro tipo de habilidades tales como las mentales. Sin embargo, es indudable que los juegos llamados motores enfatizan la implementación de éstas. Por ejemplo, el mantener la calma en situaciones adversas y lograr niveles óptimos de concentración durante un partido de fútbol si bien beneficia el rendimiento del jugador, el propósito central del juego radica en poner a prueba las diferentes formas de controlar la pelota con los pies para resolver los problemas artificiales inherentes al mismo. Como así también, al saltar al elástico sostenido por dos compañeros de juego, no se trata más de ver hasta dónde uno puede demostrar su habilidad de salto en diferentes alturas y la precisión de caer en él, pisándolo o no según la ocasión.

Ahora bien, la pregunta es cómo acontecen dichos juegos en las clases de educación física. Para responderla describiré una observación:

Situación nº3

Como los niños tienen educación física salen al patio luego de dejar las mochilas. El profesor llama a los alumnos a un rincón del patio.

Profesor: - Primero, vengan acá... Vamos a jugar una mancha (Algunos chicos gritan "bien" y se acercan a la pared) A ver...

Algunos tardan en acercarse y siguen dando vueltas por el patio, otros se persiguen.

Profesor:- ¿Empezamos a jugar o van a seguir corriendo por el patio? Pilar no está sentada... ¡Lucas!, ¡Mateo! (comienza a llamar a los que están corriendo).

De a poco se van sentando y haciendo silencio. El profesor comienza a explicar la mancha.⁶

En la situación descrita aparece una expresión que también he observado en otros casos. El profesor dice: “¿empezamos a jugar o van a seguir...?”. Esa expresión marca una diferencia entre juegos que están superpuestos en el mismo momento: el juego espontáneo⁷ de los niños al margen del profesor, y el que está por iniciar el profesor y espera que todos participen. La pregunta que nos podemos hacer es ¿cuál de los dos es “el juego”? En realidad ambos lo son. La diferencia está puesta en quién es el que le habilita la entrada. En este caso, el juego era el que proponía el profesor y se esperaba que los niños aceptaran su propuesta y dejaran los otros en los que estaban ocupados.

Cuando un profesor propone un juego, se superponen en la misma situación los objetivos de éste (que lo llevó a elegirlo o proponerlo) y los objetivos que los niños tienen frente al hecho de jugar. Como en un juego de figura y fondo, según quien contemple la situación, los objetivos serán distintos. Para los niños la figura es el juego y a veces el propósito por el que el profesor lo eligió, pasa a un segundo plano (fondo). En cambio, para el profesor, lo singular es la intención por la cual presentó la propuesta (figura).

En cuanto a la intensidad dada por el profesor a los juegos que él propone, se pudo observar que no siempre significaba lo mismo. Utilizaba la expresión “¡Vamos a jugar!” en instancias que muchas veces eran contradictorias o paradójicas ante las apreciaciones

⁶ Observación extraída de la clase de educación física de un primer año del colegio primario.

⁷ El término “espontáneo” está utilizado en este caso para suponer que la acción que están llevando a cabo los niños/alumnos no fue impartida por el docente, sino que fue acordada por ellos mismos a partir de sus deseos y necesidades ante el encuentro, en un contexto determinado.

de los jugadores/alumnos (Pavía, 2008; Rivero, 2009). Así, podemos identificar como mínimo dos acepciones:

a) El enunciado “¡Vamos a jugar!” puede significar que se va a participar de una actividad culturalmente reconocida como juego y se la tomará como tal. Es una invitación a involucrarse en un hecho real (en sentido que tiene existencia cierta y concreta) y que va a sostener diferentes fuentes o canales de emoción como la *competencia*, el *azar*, la *dramatización*, el *vértigo*, etcétera. Pero por otro lado inauténtico (en el sentido de simulado, fingido... aunque no falso). Enunciado que Pavía (2008) llamará *transparente*.

“No te enojé que estamos jugando”, “Acá nadie ganó ni perdió nada en verdad porque es sólo un juego”, “Seguí intentando que estamos jugando”...⁸

A la hora de presentar dicha propuesta el valor que los profesores reconocen como “figura” reside en reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega. Se experimenta una situación en donde los elementos del mismo pueden modificarse a partir de la toma de decisiones *responsables* por parte de los propios jugadores para superar los obstáculos que se presentan, más allá de la propuesta del adulto. Esto hará de la circunstancias algo más divertido y entretenido y se tendrá la certeza de sentirse liberado de toda descalificación, amenaza, exclusión y/o agresión. En donde la aprehensión de lo real pasaría por resguardar valores tales como la acción de compartir, solicitar turnos, acordar reglas, en definitiva, seguir reglas de convivencia mientras se divierte jugando.

b) Varias veces la expresión “¡Vamos a jugar!” significa que se va a participar de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego, pero que no debe ser tomada como tal por los alumnos, puesto que con dicha frase se intenta que se apropien de una parcela de la realidad (resultado, habilidad, estrategia, táctica, comportamiento...). El profesor priva a los jugadores de toda instancia de innovación y cambio en la estructura del juego, y sólo relega la toma de decisiones al marco o margen que dejan las reglas establecidas previamente de manera explícita o implícita

⁸ Enunciados extraídos de las observaciones de clases realizadas por diferentes profesores de educación física durante situaciones de juego, presentadas acá sólo en forma de ejemplo para comprender el sentido *transparente* de la propuesta por parte de los profesores. Estos y otros enunciados serán contextualizados en los capítulos siguientes.

por él. Este enunciado será llamado por Pavía (2008) *paradójico* porque “juego un juego cuya primera regla es aquí no se juega”⁹.

*“Está bueno que se diviertan, pero recuerden que hay que hacer las cosas como se debe”, “Dejen de jugar ahí y vengan acá que vamos a empezar el partido”, “Si queremos ganar tenemos que prestar atención”, “Saben jugar cuando aplican correctamente las reglas...”*¹⁰

Cuando decimos que “esto no es un juego” sabemos que es algo que no se puede tomar en broma, que es realmente importante y, en ese sentido, el juego queda a disposición de la enseñanza de contenidos que se desprenden de configuraciones de movimientos. Si bien son responsabilidad exclusiva del profesor de educación física, no pertenecen a la propia naturaleza del juego, sino que depende más bien de la gimnasia, del deporte, de la vida en la naturaleza o de la expresión corporal. Es decir, el profesor propone una seguidilla de juegos que se justifican o bien desde la utilización exclusiva para la obtención de un resultado, un producto o para reforzar o aplicar movimientos biomecánicamente aprobados ajustándose al formato de juego. De esta manera, al ser sostenido éste en la dimensión de lo real, el jugador está siendo constantemente evaluado a partir de las decisiones que toma mientras “juega”. Esto provoca que su hacer ya no sea lo que elige él, sino lo que la autoridad que observa decide qué debe hacer en beneficio del fin que está por fuera del hecho de jugar.

Generalmente en estas propuestas de juego llamado *paradójico*, a los ojos del profesor de educación física los alumnos que juegan se divierten ejercitando un movimiento en el intento de superarse, mientras que los alumnos, que juegan dichos juegos, no están prestando atención a lo que hay que hacer para divertirse. Es sorprendente ver cómo la interpretación del juego que tienen el profesor y los alumnos son tan diferentes. Para el primero, en este caso, *jugar* es mover el cuerpo eficazmente en el momento preciso en una estructura de juego inmutable. Para los niños *jugar* es la “actividad u ocupación” por excelencia para entretenerse, entablar relaciones con sus compañeros, resolver o provocar problemas, distribuir roles, ficcionar, etc. No es raro escuchar que en las instancias de evaluación de dichos juegos *paradójicos* el profesor

⁹ Expresión de Watzlawick, *El arte de amargarse la vida*, citado por Pavía, 2006, Op. Cit., p.45.

¹⁰ Frases extraídas de las observaciones de clases realizados por diferentes profesores de educación física durante situaciones de juegos, presentadas acá sólo en forma de ejemplo para comprender el sentido *paradójico* de la propuesta por parte de los profesores.

pregunte por alguna dificultad, teniendo la expectativa de que comenten sobre lo técnico, lo táctico, la distribución en la cancha, o acerca del tema que se hizo hincapié en ese momento. Generalmente por parte de los alumnos se escuchan comentarios sobre “*la trampa*”, “*no me pasaban la pelota*”, “*no me dejaron jugar*”, “*lo que ganaron nos cargan*”, “*que tal o cual ya no es su amigo*”, etc. De esta manera el profesor construye un sentido del concepto jugar que se aproxima a tarea, actividad o ejercicio, desdibujando el jugar de los alumnos en aras de trabajar contenidos de la gimnasia y el deporte. Así, éste contribuye a la *ambivalencia* del vocablo *jugar* que traen los niños cuando hablan de juego.

Podemos aventurarnos a afirmar que tanto el sentido que el juego asume como los usos productivos del lenguaje ejercen poderosas influencias sobre la construcción de las realidades. De aquí que los jugadores, expuestos a distintos usos del lenguaje, desarrollan un repertorio que les permite participar en distintos modos de juegos, porque van identificando las reglas que subyacen en lo que dice el profesor, accediendo al significado y actuando en consecuencia. De modo que hasta tanto no logren conectar todos los elementos del contexto comunicativo, se producen roces y desajustes con lo esperado por la propuesta “¡Vamos a jugar!” que condicionarán el reconocimiento por parte del profesor de los alumnos como jugadores.

Así, el juego transformado en una actividad educativa adquiere un orden propio que es delimitado por un espacio y tiempo propio del orden escolar, y que supone la aprehensión de algún aspecto de lo real, cuyo acatamiento definirá al sujeto adaptado, serio y normal.

CAPÍTULO 3

El jugador experto y sus saberes especializados

“Para saber jugar, hace falta... distinguir el juego de lo serio. Sólo después de hacerlo se puede distribuir libremente lo real entre ambos, y recorrer así el ciclo de la vida humana”

Yepes, 1996:7

Hasta donde nos alcanza la memoria histórica, todo *reino* siempre tuvo sus escribas y sus consejeros. Del mismo modo, podemos decir que todo *juego con otros* se ha apoyado en los *expertus*: personajes experimentados que sobresalen de la situación de juego, encargados de crear, distribuir y aplicar ideas en el desarrollo del mismo. Por lo tanto, un experto y un novato no juegan de la misma manera. Un novato realiza y sobre todo experimenta la situación que propone el juego; en cambio un “experto” será aquél que pueda combinar situaciones o inventar una nueva, pero no por falta de conocimiento de la forma del juego, sino porque el contenido es tan conocido que les permite desligarse del objeto. Nos dice Sarlé (2006:139): “el experto puede mirar más allá de la regla del juego y jugar con ella”. Esto le permite a este jugador planear el juego, compartirlo, establecer alianzas y acuerdos.

Si entendemos el juego como un conjunto de saberes que pone en acto un jugador para dar existencia a la actividad misma, veremos que al jugar esos saberes interactúan, se entretajan con otros jugadores conformando una situación única. El experto no es un “genio”. Siguiendo el concepto de “situación” de Joan-Carles Mèlich (2009) desarrollado en el capítulo anterior, podemos decir que el experto no crea algo de la nada, sino que su saber no es más que una recapitulación permanente, con pequeños

agregados de tiempo en tiempo de los saberes que circulan en dicho juego. Aprendemos a jugar con los otros porque hemos establecido un juego anterior. Podemos mantener un diálogo con otros jugadores más o menos definido con respecto a esta actividad, porque proviene de voces que uno ya ha oído.

Así, apropiarse de la experiencia se entenderá como el proceso que permite pasar del estado de novato al de experto. Desde este punto de vista Gadamer (1999:429) expresará, apoyándose en Hegel:

“La experiencia que uno hace transforma el conjunto de su saber. En sentido estricto no es posible ‘hacer’ dos veces la misma experiencia. Es verdad que forma parte de la experiencia el que esté confirmado continuamente. De hecho sólo se la adquiere por la repetición. Pero como experiencia repetida y confirmada ya no se la ‘hace’ de nuevo. Cuando se ha hecho una experiencia quiere decir que se la posee. Desde ese momento lo que antes era inesperado es ahora previsto. Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una experiencia nueva. De este modo la conciencia que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto un experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse para él en experiencia.”

De este modo podemos decir que no se adquiere experiencia por el sólo hecho de permanecer en un lugar; la experiencia no es un objeto captado. Se construye a partir de un deseo de aprendizaje, se revaloriza como tal a partir del análisis que de ella se saca. Jorge Larrosa (2009:14) afirma, que “la experiencia es ‘eso que me pasa’. No eso que pasa, sino ‘eso que me pasa’”, es decir, que para que un acontecimiento sea llamado experiencia tiene que superar la frontera entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que le atribuimos un sentido en relación a nosotros mismos). Por lo tanto, ante un imprevisto el jugador codifica la información – procedente del exterior– porque lo cree pertinente desde su realidad y se la apropia; se inscribe en su cuerpo un saber que influirá en la futura aplicación en el juego, permitiendo pasar de un estado ingenuo a uno especializado.

En un juego, continua Gadamer (1999:95), tiene que haber no necesariamente en sentido literal otro jugador, pero sí cierto grado de oposición o de resistencia ya sea contra un adversario, contra un obstáculo físico, contra el tiempo o contra las leyes de la probabilidad. De ahí que una de las cualidades del ser experto es, en cierta manera, anticiparse y saber responder ante un adversario o una situación que se nos oponga.

En su obra *Investigaciones Filosóficas*, el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein señala, , que “yo sé”, “yo comprendo”, “soy capaz” (“puedo”) forman una única familia. “Comprender” significa apropiarse de un saber y ser capaz de emplearlo. Si observamos el uso de la palabra “comprensión” veremos que, a diferencia de la de “estado” (como la depresión, la excitación, el dolor), no puede describirse en términos de intensidad o duración. Entonces, tiene sentido preguntar cuánto te duele o si te ha dolido todo el tiempo, pero no ¿sabés jugar al fútbol ininterrumpidamente desde que lo aprendiste? En lugar de entenderse como un estado la comprensión tendría que entenderse mejor como una disposición, como la capacidad de ejercer las facultades de dominio en algo. Por consiguiente, tener la experiencia de algo es siempre saber hacer algo. Así lo describe Wittgenstein (2008:151):

“La gramática de la palabra `saber´ está evidentemente emparentada de cerca con la gramática de las palabras `poder´, `ser capaz´. Pero también emparentada de cerca con la palabra `entender´ (Dominar una técnica)”.

Si bien el significado del saber invita a una relación de posesión, es también un proceso que nace en el deseo hacia el dominio.

Comentario nº1

Al acercarme a un grupo de chicos que estaban jugando a las bolitas en el recreo les pregunto quién era el mejor jugador: todos contestaron “¡Eze!”, quien me confiesa que en todos los recreos se la pasaba jugando.¹¹

En el caso del juego uno persigue emociones fuertes y controladas, situaciones que conllevan dos elementos: el dominio de la situación por parte del jugador y la aparición de la incertidumbre. El convertir un gol, embocar una bolita en el hoyo o saltar el elástico provocan cierta duda y asombro en lo referente a si las habilidades propias permiten pasar con éxito la prueba. Aunque el objeto sea razonablemente realizable, estos contrapuntos se mantienen en un delicado equilibrio, en donde la tensión, sentida como incertidumbre, es bienvenida porque se equilibra con la agradable posibilidad del éxito. Es a partir de este deseo que el saber invita a una relación creadora, que no se supedita a la relación con un “ya sabido” sino con un “sabiendo”. Como dice Beillerot (1998:10) “el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo”. Por lo tanto, un juego para un jugador no volverá a repetirse

¹¹ Comentario extraído en horas del recreo de un Colegio Primario.

nunca más de la misma forma. El formato tal vez se repita pero el juego cambia, pasa por distintas fases o estados, cobra forma gradualmente, a medida que los participantes descubren más acerca de él, de los otros y del tema en cuestión.

Otro punto a considerar con respecto a la experiencia de juego es que, además de recorrer una experiencia “objetiva” de éste, también se construye la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros “sujetos”. Es decir, aprendiendo el significado y el sentido de un juego, uno aprende al mismo tiempo a ser jugador y lo que ser un jugador significa y esto se constituye a partir de una experiencia de sí. El sujeto y su constitución como objeto para sí mismo será entonces lo que Foucault definió como una *tecnologías del yo*: aquellas prácticas donde un individuo establece una relación consigo mismo. En sus propias palabras (Foucault, 1990:48):

“4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”

Esta experiencia, llamémosla “interna”, será un tema que nos ocupe más adelante, principalmente en el capítulo 5. En este apartado nos concentraremos en aquellas experiencias “objetivas” del mundo exterior, es decir, en aquellas experiencias en donde uno aprende los significados y el sentido del juego. Dejaremos para más adelante, aunque ocurre al mismo tiempo, aquéllas donde uno aprende el sentido y lo que significa ser un jugador.

La construcción del jugador experto. Reflexión de las reglas en el juego

Los juegos son pruebas o problemas creados artificialmente; esto quiere decir que establecen problemas que no son estrictamente necesarios. En calidad de práctica social, estos problemas están estructurados a través de reglas. Por lo que el análisis de un juego nos lleva al análisis de éstas. Básicamente, un juego se establece cuando las reglas definen un problema coherente e inteligible y establecen las condiciones en las que se debe desarrollar. Proporcionan, por lo tanto, una forma de organización confiable a las actividades porque los participantes pueden anticipar sus acciones y referirlas a las de

los otros, y así el juego puede mantenerse; otorgan coherencia, predictibilidad y continuidad. Pero aunque sea importante aprenderlas para jugar un juego éstas no llegan a explicar por qué un juego es un juego.

Volviendo a las reglas, ellas hacen más difícil el logro del objetivo del juego limitando los medios al alcance de los participantes. Si bien el jugador se subordina a ellas renunciando a algo que desea, lo interesante nos dirá Vygotski (1979:152), es que “la subordinación a ella y la renuncia a una acción impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer”. Así, el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación; es un intento voluntario de superar obstáculos innecesarios, aceptada por el solo hecho que hace posible el tipo de emoción que uno desea vivenciar. Cuando los desafíos se eligen, se podría decir que la tensión es agradable porque el enfrentarlas provoca una respuesta de excitación anticipada. En otras palabras, una regla convertida en un deseo es una *intención* y no un mero esquema. Esto quiere decir que el mecanismo esencial por el cual el niño mantiene la acción concentrada en un juego, es una regla definida internamente que le provoca satisfacción, hay un *propósito* evidente por seguir jugando a lo mismo.

Pero al preguntarles a los alumnos de 2° y 3° año de la EPB “¿qué es una regla?” las contestaciones fueron: “*Algo que tienes que obedecer*”, “*Algo que tienes que seguir*”; y al preguntarles a los profesores del nivel inicial y educación primaria “¿qué es saber jugar?” la mayoría respondió: “*Respetar las reglas*”. De esta manera pareciera que éstas imponen lo que es correcto o incorrecto y separa lo que es aceptable de lo inaceptable. Ambas las ven como fijas e inamovibles. Es habitual pensar las reglas de esta manera: como mandatos rígidos que determinan los límites de la conducta admisible en un campo. Sin embargo, a través de las observaciones de situaciones lúdicas hemos reconocido que las reglas presentan cualidades dinámicas que les permiten ser transformadas y adaptadas en función de resolver ciertas necesidades insatisfechas.

En principio, Wittgenstein sostiene que un juego no requiere reglas estrictamente codificadas; que es imposible formular una serie infinita de reglas que anticipen todos

los ejemplos posibles de su aplicación; es más, pensar en formular reglas estrictas puede terminar estorbando al mismo juego.

“Establecemos reglas, una técnica, para un juego, y entonces, cuando seguimos las reglas, no marchan como habíamos supuesto. Que por tanto nos enredamos, por así decirlo, en nuestras propias reglas” (Wittgenstein, 2008:129)

Dirá que las reglas son más bien un “*indicador de camino*” (Wittgenstein, 2008:105) en donde la manera de marchar en esa dirección está abierta a una pluralidad de enfoques, y que lo importante es poder conducirnos con buen resultado en una actividad. En esta misma línea de pensamiento, Burbules nos expondrá que las reglas aun siendo formuladas explícitamente se vinculan la mayoría de las veces a hechos empíricos.

“El conocimiento explícito de las reglas puede ser o no ser un factor necesario para la participación; aunque otros jugadores nos dicten reglas explícitas, cuando jugamos rápidamente se transforman en un conocimiento implícito. Por eso las reglas son, en este sentido, pragmáticas; su significación se subordina a la actividad práctica a la que remite” (Burbules, 1999:91).

Por todo esto pudimos observar que las reglas en juego presentaban cuatro características:

- a) Primero, que en la aplicación de una regla a un caso particular se requería del juicio de los participantes, por ejemplo la regla “*no vale chumbar*” (no vale patear fuerte). ¿Cómo se determina en el juego dicha regla?, ¿qué tan fuerte se puede patear para que sea válida? Los jugadores deben decidir por sí mismos su cumplimiento y no por la regla, teniendo en cuenta quién está realizando la acción (infracción), cuál es la situación, y las intenciones presumidas de la persona que patea.
- b) En varias ocasiones las reglas se formularon a medida que se avanzaba en el juego. Se escuchaban expresiones como: “*la cancha es muy grande, vamos a achicarla*”, “*acá la seguimos*”, “*ah bueno, si vos lo haces yo también*”. Estas situaciones nos muestran que la actividad es lo principal y que las reglas son simplemente resultados e idealizaciones de ella.

- c) Según la situación se deja pasar la infracción de una regla, (la aparición de ciertas trampas o cuando involuntaria o accidentalmente se utilizan medios que no están permitidos para lograr el objetivo) y se decide continuar con el juego. Esto se debe a que la violación de algunas reglas tiene poco o ningún efecto en el resultado del juego, y porque cobrar esas faltas menores pueden interrumpir la fluidez y el goce del mismo. Con respecto a esta última característica, se ha observado que si no se cobrara una falta en su momento y luego llegara a tener incidencia en el resultado, ante la queja posterior, el equipo favorecido se legitima el fallo diciendo “*¡Ustedes la siguieron!*”.
- d) Y como cuarta característica se observó que en varias ocasiones un jugador más experimentado transgredió las reglas en función de beneficiar a uno más novato para alentarlo con sus resultados. Esta infracción a la regla o “trampa al revés” es común verla en profesores del nivel inicial y primario que se dejan atrapar por sus alumnos en los juegos de persecución.

Si bien, como lo he estado planteando, el juego no puede verse sencillamente como la aplicación de reglas, debemos aclarar que no hay juego social y culturalmente reconocido como tal sin reglas; que el juego como actividad en sí es uno de los objetos hacia el cual la actitud lúdica pueda ser dirigida. Hemos visto que cuando las reglas no se tienen en cuenta, cuando son pasadas por alto reiteradamente, el juego puede verse amenazado, situación ya identificada por Huizinga (1968:26) con la figura del jugador “*aguafiesta*”. Por lo tanto éstas ayudan a definir y a gobernar un juego, pero, en determinado momento, el jugar prevalece y se transforma en el proyecto primario, en donde el jugador o los jugadores no están para servir a las reglas, sino a la inversa.

Freie (1999) sostiene que “las reglas de los juegos no sólo perfilan juegos específicos, sino también reflejan cómo los niños estructuran relaciones sociales”. Por lo tanto, esto permite que las reglas sean seguidas, cambiadas, ignoradas, exigidas e inventadas según el afán de maximizar el autointerés de los jugadores que hemos llamado expertos, guiados por la confianza en sus propias ideas de lo que es divertido, aburrido, justo, injusto, correcto, incorrecto y socialmente aceptable e inaceptable. Esta perspectiva le da un nuevo viraje al modo de considerar las reglas de juego, no ya como

algo a ser seguido, sino que ellas estarían para ser jugadas a partir de las ideas que tenga el sujeto en cuanto a sus intereses y las relaciones sociales en el grupo de juego.

Qué entienden los profesores por “saber jugar” en los niveles estudiados

Según Beillerot (1998:23) “la existencia de un saber depende de la relación entre una lengua y acciones en el campo de una práctica social determinada”, es decir, un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se le añaden reglas de uso. Por lo tanto, los saberes son siempre hablados y se despliegan en una realidad social y cultural; se convierten así en prácticas sociales de saberes, que son a su vez fuente de prácticas sociales de producción de bienes y de símbolos. Por consiguiente, ¿saber algo es siempre saber hacer algo? Sí. Sin duda se puede distinguir un saber discursivo (un saber hacer) y uno prescriptivo (un saber cómo hacer) de un saber hacer. El primero es una técnica del discurso, mientras que el segundo es una técnica de transformación de mi relación con el ambiente. Por ejemplo, se puede saber mentalmente cómo nadar y no saber nadar. Esto hace que exista una contigüidad entre los términos “saber” y “poder” ya que expresa un dominio, una relación de la posible transformación del mundo. Podríamos decir entonces que el saber del saber no es, pues, el saber decir, sino la ejecución, el acto, la práctica. El saber de una práctica es, en conclusión, un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado, sin la práctica perdería su razón de ser.

Ante la pregunta formulada a los profesores entrevistados sobre “¿qué significa *saber jugar?*”, respondieron en su mayoría que “saber jugar” no se refiere necesariamente al aprendizaje de un juego en particular, sino a una actitud que se tiene con respecto a él, y que generalmente se lo asocia a una tolerancia al desacuerdo, a una disposición al compromiso, a una capacidad de cooperar, etcétera. Frecuentemente para dar cuenta de este saber los profesores suelen referirse al juego adjetivándolo como “*juego limpio*”, “*el verdadero juego*”, “*jugar bien*”, “*competencia sana*”, “*juego puro*”. Podríamos conjeturar que estas calificaciones sirven como suplementos que lo orientan, lo reconducen, lo dignifican y lo diferencian de lo que sería (siguiendo el

mismo orden) del juego que es “sucio”, “falso”, “malo”, “enfermo”, o “viciado”. Es más, cuando se le preguntó a los profesores si dicho saber influía de alguna manera sobre la acreditación de sus alumnos, todos respondieron que es el principal criterio que influye en el momento de evaluarlos y expresaron lo siguiente:

Comentario n°2

Profesor FB: “El chico puede ser muy habilidoso, pero si al jugar no respeta a sus compañeros, pelea, es pernicioso en sus actos, eso influye notablemente en la nota”.

Además los profesores perciben este saber como una necesidad de apropiación por parte de sus alumnos de los primeros años de escolaridad. Desde este punto de vista, a los profesores entrevistados se le presenta como un problema, y desafío a la vez, aquellos niños/as que carecen de lo que ellos llaman “*experiencias de juego*”, es decir, niños y niñas que no cuentan con “herramientas” que les permitan acceder al contenido cultural de *jugar con otros*. Así lo expresaba uno de los profesores:

Comentario n°3

Profesor I.L.: “Son muy notorios los chicos que carecen de experiencias de juego, los criados por los abuelos, por niñeras, o lo que están encerrados todo el día con la “compu” o la “play”, que seguramente están jugando, pero en esos juegos faltan los acuerdos, el ponerse en el lugar del otro... En el caso de los abuelos estos generalmente acceden a las peticiones de los chicos y frente a la compu no hay más que programar lo que uno quiere hacer... Entre estos chicos y los que tienen potrero, clubes, hay un gran abismo a la hora de trabajar ciertos contenidos del juego. Y esta diferencia va creciendo año tras año”.

Por lo tanto, se intentará a continuación develar y entender qué significa para estos profesores de Educación Física conceptos como “*aprender a jugar*”, “*jugar con otros*” y/o los conceptos de juegos adjetivados enunciados anteriormente, para poder discernir qué saberes llevan a un jugador, en las clases de educación física, para ser considerado por parte del profesor como un “buen jugador” en el período escolar que nos convoca.

a. Tomárselo como juego

Comentario nº4

Profesor **F.B.:** *“Lo que uno debe tener claro desde un principio es que si a los chicos les vamos a proponer la realización de un juego como un partido de fútbol, entiendan que lo que vamos a hacer es justamente eso, un juego. ¿Qué quiero decir con esto? que si bien estas actividades se parecen a una práctica deportiva y adquieren cierto nivel de competitividad no es igual a las realizadas en el club o en la escuelita deportiva a la hora de entrenar o competir... Cuando se juega el dominio de la destreza no debería ser determinante de su participación”.*

Comentario nº5

Profesor **P.C.:** *“Va a ser juego cuando me pueda reír de mis equivocaciones porque justamente estamos jugando. Este sentimiento nos va a permitir que el alumno pruebe, practique, ensaye, se equivoque y vuelva a probar, porque es una actividad para uno mismo o para lo que están incluidos y no para las miradas de afuera”.*

Como vimos en el capítulo anterior, los adultos, incluyendo al profesor de educación física, transmiten la cultura de la cual el lenguaje es tanto el creador como el instrumento. En la interacción con el lenguaje, el niño tiene la posibilidad de interpretar los “textos culturales”. Por consiguiente, al aprender cómo decir algo, también se aprende lo que es apropiado y valorado para aquéllos con quienes quiera comunicarse (Bruner, 1986:118), adquiriendo la posibilidad de conseguir, en voz de Austin (1962/2008) “cómo hacer cosas con palabras”. Es así, como lo demuestran las observaciones de Pavía (2006:52), en donde los jugadores del recreo escolar necesitan decir, “haciendo cosas con palabras”, si se jugará de *verdad* o de *mentira*; si al final alguien verdaderamente adquirirá o no algo o si, en cambio, se tratará sólo de una ilusión cuyo resultado se evaporará sin dejar rastro.

De esta manera, como dejan en claro los comentarios de los profesores, el carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace, sino de la manera en que se hace. Siguiendo esta idea, Garvey (1981:19) nos indica que “todo juego exige a los jugadores que comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser. Es esta actitud no literal la que permite que el juego presente consecuencias amortiguadas: en efecto, permite al juego ser juego”, posibilitando simular o asumir de otro modo lo que en realidad sucede. Asimismo, Bateson (1991:207) dice que “el juego solo podrá producirse si los organismos participantes son capaces de cierto grado de metacomunicación, es decir, intercambiar señales que transmitieran el mensaje `Esto es

un juego... que suena más o menos de la siguiente manera: Las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están”. Este rasgo principal de todo jugar ya había sido señalado por Huizinga (1968:21), cuando señala que “el infante sabe que hace *como si...*, que todo es pura broma”¹². Según Marrone (2005:23) “de ningún modo la broma merecería la apreciación de inferioridad ya que ella es, como tal, la comparación sostenida en el espacio y en el tiempo de la que se nutre la operación lúdica”. La broma será la que sostiene la actividad lúdica y no lo serio. En este sentido, el “como sí” cuestiona el “es así”; es decir que el “como si” cambia la realidad de percepción en realidad de ficción. Lo esencial estaría en que el “como si” propone una comparación basada en dos acciones verbales, una real y otra hipotética. La real el “*si*” está subordinada por la hipotética, el “*como*”. De esta forma, lo serio y la broma podrían ser situados como dos estatutos de lo imaginario.

Un concepto que nos ayudaría a esclarecer el sentido que asume esta conducta del “como si”, nos la da Elias y Dunning (1996) al describir las actividades recreativas como “miméticas”:

“no consiste en que sean representaciones de acontecimientos de la vida real, sino en las emociones -los afectos- que provocan guardan relación con lo que se experimentan en situaciones de la vida real, sólo que en una clave distinta y mezclada con una especie de deleite. Desde el punto de vista social como persona desempeña una función distinta y afectan de manera diferente a las personas (...) En los casos de tensión emocional *seria*, no mimética, la gente tiende a perder el control y a convertirse en una amenaza, tanto para sí misma como para los demás. La emoción mimética, en cambio, no entraña social ni personalmente peligro alguno y puede tener efecto catártico” (Eliás; Dunning, 1996:103-104).

Pero con la salvedad de que esta realidad al ser *mimética* o *ficticia* aparece, como nos dice Berger y Luckman (1968:43), enclavada dentro de la suprema realidad que las envuelve por todos lados, en la que la conciencia regresa a ella siempre como si volviera

¹² Creo conveniente hacer una aclaración, el autor habla del estado emotivo como ficción y no de la característica que asume el juego, que puede prestarse a confusiones, como en el caso de la obra de Vidart (1999, *El juego y la condición humana*, Banda Oriental, Montevideo) quien confunde el “*como si*” de Huizinga con los juegos de simulación o ficción.

de un paseo¹³. Es importante destacar que la realidad de la vida cotidiana retiene su preeminencia aun cuando se produzcan “saltos”. Por lo tanto, nos dice Pavía (2002:3).

“...jugar no sería sólo un `medio´ de interacción con el medio físico y social, sino también un `modo´. Un modo práctico de acción en una clave diferente voluntariamente acordada, más suelta, aliviada, permisiva y flexible, que facilita la exploración emocionante, poniéndose a salvo de las consecuencias, total – siempre podrá decirse – estamos jugando”.

Estas características que denotan los profesores entrevistados nos permitirán identificar algunos saberes especializados que debería poseer un “buen jugador”. Por una parte, al ser el juego lo que nos hace descubrirnos en situación de “como si”, los participantes deben poder compartir aquellos significados que les dejan “entrar”, es decir deben poder anunciar la “entrada” en él. En consecuencia, un jugador experto sabrá comunicar al resto de los participantes que la situación en la que se involucra “no es de verdad”, que se trata precisamente de un “juego”, y construirá nuevos significados que ayudarán a instalar una forma distinta de estar y de sentir la realidad.

Además, un jugador experto será aquél que pueda crear un marco en el cual los objetos y acciones se puedan separar de su significado, pero, a su vez, que no se “desconecta” de la realidad cotidiana. El niño sabe que está jugando cuando juega; es decir, reproduce los movimientos, hasta el tono de voz de su héroe favorito pero comprende que no tiene que “lanzarse del balcón” porque no vuela; puede ir con fuerza y tirarse al piso para sacarle la pelota a su oponente, pero es consciente que con esa acción no debe lastimarlo. Por consiguiente un jugador experto discriminará tanto una actitud intencional como su límite dentro del cual se desarrolla el juego.

Por otra parte, un jugador experto será aquél que se permite “probar”, ya que al reconocer que está en un marco ficcional, se da la posibilidad de ir más allá de la propuesta del juego; busca caminos alternativos para llegar a un fin sin temor al fracaso. Es más, puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar otros modos de resolución. En este sentido, la persona a la que llamamos experimentada no es sólo

¹³ Si esto no sucediera, aparecerían episodios terribles y peligrosos donde un chicos, por ejemplo, al vestirse de Batman no ingresarían a la ficción, si no que ingresarían a la certeza de creerse ser el personaje, trayendo lamentables consecuencias.

alguien que se ha hecho a través de la experiencia, sino aquél que estaría abierto a nuevas experiencias.

b. *Comprometerse con el juego*

Lo que mantiene al juego en el tiempo es su continuidad, constituida por la relación entre los jugadores y sostenida por el compromiso de sus participantes a permanecer activos; si dejaran de jugar por definición el juego concluiría. Se nos presenta la siguiente paradoja: uno para jugar debe saber que no es una situación seria, pero al jugar se lo tiene que tomar en serio. Veamos la siguiente observación:

Situación nº4

2º año: Ignacio y Martín (dos alumnos) se acercan al profesor.

Martín. – Silvana no sabe jugar, lanza la pelota afuera de la cancha.

Ignacio. – ¡Lo hace a propósito!, ¡no se pone las pilas!

El profesor se acerca al espacio de juego.

Profesor. – Silvana, tus compañeros me dicen que estás tirando la pelota mal a propósito y que no pueden jugar.

Silvana (se ríe)

Profesor: (dirigiéndose a Silvana). – Tenés que jugar bien, ponete de acuerdo con tus compañeros...

(Dirigiéndose ahora a todos) – Cuando jugamos esperamos que el otro se esfuerce también¹⁴.

De esta situación observada puede decirse, por ejemplo, que para el jugador el juego no es un caso serio, y que ésta es precisamente la razón por la que juega. Pero a su vez el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se entrega del todo a él. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remite el protagonista, sino únicamente la seriedad del juego mismo. Como lo afirma Gadamer (1999:144):

“El jugar está en una referencia esencial muy peculiar a la seriedad. No es sólo que tenga en esta relación su ‘objetivo’. Como dice Aristóteles, el juego es para ‘distraerse’. Mucho más importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada”.

¹⁴ Observación extraída en horas de la clase de educación física de un Colegio Primario.

El juego mismo siempre es un riesgo. La fascinación que ejerce éste sobre el jugador estima precisamente en ese riesgo, el de si “se podrá”, si “saldrá” o si “volverá a salir”. Sólo se puede jugar si el participante se compromete a las tareas que él mismo se ha planteado, lo que constituye la atracción. Si uno al lanzar la bolita al hoyo (opi) queda la misma a mitad de camino, se podría preguntar cómo pudo calcular tan mal. Si no llegó por muy poco, se podría preguntar si intentándolo nuevamente podrá hacerlo. Y si su emboque ha sido exitoso se podría preguntar hasta dónde habría podido llegar. Así, si el intento hace que la persona se cuestione sobre el desafío y si la pregunta persiste, podemos decir que la experiencia de tensión se transforma en una tensión agradable.

Esto subraya dos contrapuntos importantes en nuestra experiencia frente al juego, lo que John Dewey (1953) ha llamado “el hacer” y “lo sufrido”. Las metas que nos propone un juego se imponen en nuestra experiencia justamente como un obstáculo. Si somos honestos con nuestra intención, por ejemplo de convertir un gol, embocar la bolita en el hoyo o saltar al elástico, entonces debemos necesariamente prestarle atención. Tenemos que padecer el desafío para alcanzar nuestro objetivo. Todos los problemas de los juegos nos plantean algún padecer: ya sea las exigencias del tiempo, espacio, objetos, nosotros mismos u otros. Para hacer un gol es necesario precisión al pegarle o cabecear la pelota, lo cual exige ciertas habilidades; pero a su vez en la experiencia de convertir un gol hay muchos factores que están más allá de nuestro control y que padecemos, lo que convierte a dicho desafío en interesante. Sucesivamente en el juego, nuestro hacer es una respuesta a nuestro padecer. Cuando hay un equilibrio entre hacer y padecer, entre habilidad y desafío, se suele encontrar esa tensión agradable.

El riesgo produce conmoción, pero se trata de una ansiedad redirigida bajo la forma de dominio. El valor de enfrentar los riesgos, el “yo puedo” se patentiza precisamente en la toma deliberada de riesgo como una cualidad que es puesta a prueba: el jugador se somete a una prueba de integridad mediante la demostración de su capacidad de prever la “cara oculta” de los riesgos que se están corriendo e insiste, a pesar de todo, aunque no exista ninguna obligación para ello. Si asumimos nuestros proyectos de juego con compromiso, entonces debemos desarrollar una mayor sofisticación en nuestras habilidades para enfrentar con mayor complejidad nuestros desafíos. Podemos agregar

otra característica del saber jugar, que es la de implicarse, es decir que “*se la juega*”, cuando al entrar a un juego los jugadores se comprometen con él

3. *Negociar para un bien común*

Comentario nº6

Profesor **EN**: “*Una de las cosas más notables del juego de los niños es la facilidad con la que pueden establecer, cambiar y decidir acuerdos dentro de las situaciones de juego*”.

Comentario nº7

Profesor **F.B**: “*Un buen jugador va a ser aquél que toma aquellas decisiones que le permitan sostener el juego, sin olvidar al otro, al compañero de juego; es decir toma aquellas decisiones que permiten sostener y alimentar el mismo juego*”.

Todo juego con otros se compone de una serie de *decisiones* que se hallan en relación con lo que toman los otros participantes. Con respecto a este concepto Brugère, citado por Sarlé (2006:59) considera que la “*decisión*” del jugador ilustra mejor la libre elección que el término “*libertad*”. Para él es imposible precisar si un jugador es libre al jugar, pero sí se puede determinar quién tomó la decisión de hacerlo. En este pasaje de “Yo quiero” a “Yo estoy”, hay una serie de decisiones arbitrarias que van desde el ingreso al juego hasta el cómo se va a jugar, con qué reglas, quién inicia, si existe algún tipo de ventaja, etcétera.

En el juego se constituye una relación profunda con los demás que juegan (aun si competimos con ellos). Como la finalidad común es hacer que el juego se desarrolle por nuestro propio placer, y probablemente por el de los otros también, implícitamente estamos de acuerdo en conducirnos de cierta manera para que la actividad pueda seguir adelante. Sabemos que cuando jugamos, mientras nos resulte placentero, actuamos para mantenerlo, intercambiando ideas, negociando intenciones o elaborando diversos temas, a fin de “sostener” una acción determinada. Si bien el juego facilita la socialización, serán los mismos jugadores con sus decisiones los que harán que el juego sea divertido.

Pero, como se pudo observar, las diversas voces presentes en el jugar no son iguales en condición, prestigio y poder. Hay factores tales como la mayor experiencia

sobre los otros, o como aquellos niños que son dueños de los juguetes (pelota, elástico, soga), que privilegian a determinadas voces y silencian o desalientan a otras. La mayoría de los jugadores, los considerados más poderosos en particular, necesitan estar de acuerdo en un cambio para que esto sea considerado justo y libre de los conflictos (ver la situación 5).

En las observaciones de instancia de conflictos, se identificaron dos preocupaciones por parte de los involucrados:

- Alcanzar una meta (la “preocupación por uno mismo”);
- Mantener una relación apropiada con la otra persona (la “preocupación por los otros”).

El modo en que se maneja un conflicto en el juego pareciera ser que dependiera de la importancia que tiene para un jugador la meta y, por el otro, la relación con los otros jugadores. Entre las estrategias utilizadas por parte de los chicos a la hora de resolver el conflicto, se determinó que cuando la meta y la relación eran sumamente importantes, iniciaban procesos de negociaciones para resolver el problema; ellos buscaban soluciones para que ambas partes alcanzaran resolver todas las tensiones y los sentimientos negativos. Como se puede ver en la situación descrita más abajo, cuando la meta pasaba a un segundo plano, pero seguía siendo de gran importancia la relación con los compañeros, se renunciaba al objetivo para preservar ésta en la más alta calidad posible.

Situación nº5

3º Año: - Durante un juego de “suma de bases” con patada (juego de bateo y corrida), uno del equipo atacante pateó la pelota tan fuerte que la lanza lejos de la zona de juego, no delimitado (por detrás). Marcos, del equipo defensor, denuncia que la pelota había salido de la cancha y debía tirarse de nuevo. Después de discutir sus puntos de vista, y al ser tan enérgico con su reclamo, el equipo atacante con desgano accede a tirar de nuevo.

Más tarde María, también del equipo atacante, pateó sin gran precisión, mandando la pelota, nuevamente fuera de la cancha (a un costado), pero esta vez Marcos del equipo atacante no lo acusa.

Al preguntarle a Marcos por qué no solicitó que reanudara el tiro de María me respondió.

- *“Es que si le discutíamos otra falta se iban a `calentar´ y no iban a jugar más...”*

En primer lugar, en esta situación, se puede observar que el jugador atacante cede tirar de nuevo ya que interpretó que su compañero rival mostraba sentimientos muy intensos comparándolos con los de él; y luego Marcos cede su reclamo ante la falta de María porque sabía que ponía en peligro el juego.

Parece ser que el juego puede tolerar cierto grado de disputa –en realidad prospera en él- sin convertir la lucha en batalla. Aparece, pues, un dilema: el juego requiere participantes o contendientes que sean lo bastante distintos y den lugar a la tensión necesaria para que revista interés y sea placentero; pero cuando esa disputa cobra el aspecto de una batalla, el gozo desaparece. A su vez el desarrollo de nuevas creencias, de nuevos entendimientos o valoraciones, requieren de un conflicto (y la tolerancia del conflicto) entre lo que ya se “sabe” y una información o perspectivas nuevas que nos desafían. En sí podemos pensar que estos conflictos son propios de la naturaleza del juego y que la comprensión y la empatía ayudan a continuar con él. Nos vemos motivados al proceso mismo del acuerdo porque constituye una situación en la que nos vinculamos con los otros en una relación de aprecio, desafío y estímulo recíproco.

Así, un jugador experimentado sería aquel que sabe qué estrategia es la más conveniente utilizar para resolver un conflicto en determinadas ocasiones. En algunas situaciones reconocerá la negociación como el medio más oportuno para resolver el problema; en otras cederá porque ve que los intereses de la otra persona son más importantes que los suyos, y otras veces será preferible lanzar una moneda al aire y dejar que el azar decida quién saldrá con la suya porque no hay tiempo para resolverlo y es más importante seguir jugando. O existirán ocasiones en donde es preferible retirarse de un conflicto hasta que uno mismo y/o la otra persona se hayan calmado y puedan controlar sus emociones.

c. Expresar ciertos valores y virtudes fundamentales

Comentario nº8

Profesor **II**: *“Hay otras habilidades aparte de la motriz, de las que la Educación Física tiene que hacerse cargo cuando les pedimos que jueguen; son aquéllas que ayudan a mantener una buena relación de juego con los otros, como la*

tolerancia, la paciencia, la disposición, el compartir. Por ejemplo, está Celeste de 2º año, que cada vez que le pido a la clase que se agrupe para comenzar a jugar, siempre, pero siempre, viene y me dice que nadie quiere jugar con ella. Lo que quiero decir, es que a veces damos por obvio que pedimos que se agrupen y los alumnos pueden realizarlo automáticamente. Hay chicos que son egoístas, impacientes, siempre están generando conflicto, y cuesta hacerles entender que tienen que ser, en cierta manera, atrayentes o atractivos hacia los otros para poder comenzar a jugar, que ciertas actitudes les van a impedir acercarse”.

Crear y mantener una relación de juego requiere que se atienda no sólo a la forma que éste adopte, sino también, como lo expresan los profesores, a las actitudes de los que participan. Parte de lo que nos lleva al compromiso de jugar con los otros, y que nos alienta a persistir en él aunque se vuelva difícil, estéril o polémico, es nuestra simpatía hacia los otros. Muchos de los comentarios que los jugadores hacen durante el juego como “¡Vamos!”, “¡Sí! dale que”, “¡Pasála amigo!”, son expresiones de aliento, elogio, gratitud, afirmaciones explícitas de acuerdo, etcétera, que no se puede entender meramente como comentarios acerca del contenido del juego, sino que se lo debe ver como intentos directos de crear y mantener los vínculos de cuidado, confianza, respeto, aprecio y afecto mutuo que son decisivos para que una relación de juego se desenvuelva bien. Para persistir en un él tenemos que sentir, además de un aprecio hacia el sentido que nos presenta, algo hacia la otra persona, aquellas cualidades singulares que los otros aportan al encuentro del juego.

La tolerancia, la paciencia, el respeto por las opiniones de los que juegan con nosotros, como el respeto a sí mismo, la disposición a hacer, la confianza en la persuasión antes que en la fuerza, la autolimitación, forman parte del carácter que pone de manifiesto un jugador experimentado.

Qué entienden los alumnos por “saber jugar”

Cuando se les preguntó a los alumnos de 2º y 3º año, durante la fase final de la clase de educación física, qué es “saber jugar” contestaron en su mayoría, que es: “no empujarse”, “no pegarse”, “no decir malas palabras”, “no hacer trampas”, “jugar con orden”, “sin mandar”, “jugar en equipo”, “ser buen compañero”, “no sobresalir y tratar a todos por igual”, etcétera. Pero cuando se les preguntó a quién reconocían

fuera del ámbito escolar como “buenos jugadores” respondían: “Verón” (futbolista capitán del equipo de Estudiantes de La Plata), “Del Potro” (tenista argentino profesional, ganador del US Open), “Ginóbili” (basquetbolista argentino destacado en la NBA), “Ronaldinho”, “Kaká”, (destacados futbolistas brasileños), “Palermo” (futbolista del seleccionado argentino que dos días antes de la entrevista convirtió el gol en el último minuto que permitió a la Argentina clasificar en el Mundial de Fútbol 2010 en Sudáfrica) y varios jugadores de fútbol que, generalmente, coincidían con el equipo que ellos eran hinchas.

Como podemos observar en esta segunda respuesta, el criterio para designar a un “buen jugador” es la habilidad; no coincide con el criterio de la primera respuesta que se basaba más bien sobre una ética del juego. Los alumnos reconocen como buenos jugadores a aquéllos que demuestran un dominio destacado en su actuación habilidosa para resolver los problemas que les presentan las situaciones de juego, reconociendo una cierta belleza en su *performance*. El jugador experto es aquél que no pasa desapercibido, que no es fácil olvidar, sobre el cual se cuentan historias, al que se lo convierte en leyenda y mitos en las horas de recreo.

Pero cuando se les hizo la tercera pregunta a un 3º año: A quién reconocía entre sus compañeros/as de curso como un “buen jugador” y por qué, ellos respondieron:

Comentario nº9

Florencia: “Sofía es buena; juega bien y siempre es la que resuelve los problemas en el juego”.

Marcos: “Jeremías juega bien; mete muchos goles y es un buen compañero”.

Santiago: “Martín ataja muy bien; es inteligente”.

Pablo: “Felipe es rápido y no se hace el teatrero cuando le hacen foul”.

Victoria: “Malena no pelea; es muy buena con nosotras, y siempre está contenta”.

Al momento de reconocer entre sus compañeros de curso y en horas de educación física al “buen jugador”, generalmente los varones nombraban a varones y las chicas se nombraban entre ellas; y si bien se anunciaban características de habilidad motora, sus comentarios iban acompañados con algunas nociones éticas. Lo que puedo suponer es que el sentido de lo que uno es (en este caso alumnos de educación física que juegan), depende de lo que nosotros les decimos “que debe ser” y ellos se enuncian lo

“que debe ser”. Estas ideas, principalmente las respuestas dadas a la primera pregunta, están construidas en relación a los supuestos que escuchan y ven de los profesores y que nos conciernen en tanto que estamos obligados a producir nuestra ideas en relación a ellas. Por lo tanto, esta noción de “ser jugador” que nos constituye está producida y mediada en el interior de las prácticas de la educación física, por lo que la escuela y principalmente la disciplina de educación física ha tenido un papel estratégico y decisivo en la construcción de este “sentido común” de lo que debe ser un jugador, como veremos en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

La construcción del jugar como un llamado al saber

“Mil gestos y mil `actos de palabra´ atribuyen los estatus, distribuyen valores morales y bienes simbólicos transformados a menudo en bienes materiales, ritos de degradación y ritos de salvación que sancionan el recorrido de los alumnos”

Dubet, 2006:57

Como vimos, el concepto de “intervención” en primer lugar significa actuar, ejercer una acción sobre algo. Un sujeto activo que, viniendo de afuera, entra con su acción en una realidad externa a él y la transforma. Cuando la intervención es ejercida sobre el medio inerte, sobre un no viviente, el proceso y los resultados dependerán sobre todo de las capacidades y habilidades del sujeto que interviene, pues el intervenido sólo puede presentar una resistencia pasiva. Un problema muy distinto se plantea cuando aquél sobre el que se interviene es otro viviente y más cuando los vivientes son seres humanos. Estos en principio reaccionan ante la intervención ya sea resistiéndose a ella, ya sea aceptándola por sometimiento a algún tipo de violencia o por negociación,

conducida por algún tipo de intercambio conveniente entre el interventor y el intervenido. Esto se debe porque al entrar al mundo de la vida dotada de conciencia, las relaciones pasan a constituirse o a estar conformes, de derechos y exigencias éticas; de lo que se deduce que la intervención no es sólo batir y obtener “cuerpos dóciles”.

Por lo tanto, intervenir sobre alguien siempre incluye la noción de influir o incidir en sus conductas. Si éste se opusiera firmemente a tal poder, se haría difícil concretarlo. Una regla del poder es que no puede funcionar constantemente ni principalmente a través de la fuerza, la represión constante, la coerción sin fin, pues demostraría ser un poder débil que encuentra sólo en estos recursos su posibilidad de funcionamiento y no generaría ninguna obediencia (Caruso, Dussel, 2001:60). Por lo que la pregunta sería cómo se produce la obediencia, ¿Cómo se logra que alguien quiera algo que, muchas veces, tiene efectos negativos sobre su libertad individual? Max Weber plantea al respecto:

“Obediencia’ quiere decir que la actitud del que obedece se desarrolla como si el contenido de la orden se hubiera convertido, por sí mismo, en una norma de su conducta; esto solamente en virtud de una relación formal de obediencia, al margen de la propia opinión sobre el valor o disvalor de la orden como tal” (Weber, citado por Portantiero, 2004:140).

Entonces, no son sólo las consideraciones sobre lo justo/injusto las que determinan la obediencia. Aquí Weber convoca otra noción: la “legitimidad”, que como lo desarrollamos en el capítulo dos, la calificará como “carismática”. Considerar legítimo algo no significa necesariamente acordar con ese “algo” pero sí significa aceptar su existencia y no producir ningún hecho contra él. Ahora, si bien el profesor cuenta con esta confianza por parte de los alumnos (en creer en la figura del maestro como aquél que personifica los valores que la escuela es portadora y de su buena voluntad) aun nos queda la siguiente pregunta “¿Qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para desear renunciar a algo?” (Foucault, 1990:47), es decir ¿cuáles son las condiciones de las prácticas de enseñanza que posibilitan la producción de una forma de experiencia de juego que, a su vez, llevará al jugador/alumno a descifrarse a sí mismo respecto a la manera de jugar? Intentar responder a esta cuestión va ser el propósito del presente capítulo.

La experiencia interna o la experiencia de sí

El hombre es capaz de interpretarse; por consiguiente, lo que hacemos, el modo en que nos comportamos y, en definitiva, el cómo somos, tiene que ver con cómo nos desciframos a nosotros mismos. Esta interpretación no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la “verdad” sobre cómo jugar y, a su vez, del sujeto que juega y las formas de subjetivación.

En la perspectiva de Foucault, la “subjetivación” será lo que él llamará “experiencia de sí”. Hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida. La experiencia de sí se constituye cuando una determinada situación es focalizada como objeto de atención. O, dicho de otro modo, cuando determinados estados o actos del sujeto son tomados como el objeto de alguna consideración práctica o cognoscitiva. Foucault llama a eso “problematización” (Foucault, 2003). Un determinado estado o acto del sujeto se toma como objeto de atención sólo en el interior de alguna modalidad de problematización específica, en el interior de una práctica que establece la especificidad de una experiencia de sí. Por lo que la experiencia de sí es histórica, particular y circunstancial. Es la historia de “tecnologías del yo” (Foucault, 1990) que está relacionadas con un dominio de saberes y con un conjunto de prácticas normativas.

Por lo tanto, lo que será un jugador, en tanto que mantiene una relación consigo mismo, no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Así, una cultura incluye los mecanismos o los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos. Cualquier práctica social implica que los participantes de dicha cultura traten a los otros participantes y a sí mismos de un modo particular. Por lo tanto aprender a participar en una práctica social cualquiera, como el jugar, es al mismo tiempo aprender lo que significa ser un participante de dicha práctica.

Aprendiendo las reglas y el significado del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser un jugador y lo que significa ser un jugador. Los niños aprenden a realizar cierto tipo de juegos de acuerdo con ciertas reglas. Aprenden qué significa el juego y cómo jugar legítimamente. Qué son ellos mismos y los demás en ese juego, en el que uno se describe en contraste con los demás, en el que uno define y elabora su propia

identificación y no identidad. Retomando el concepto de “situación” de Joan-Carles Mèlich

“el `yo´ no es una substancia, no es algo anterior, dado ya previamente a las situaciones, sino que es la autoexperiencia de la situación que se vive hacia afuera”. (Mèlich, 2009:87).

Sustancia es permanencia y perseverancia; es algo inamovible y uno sigue siempre en el fondo siendo el mismo. La idea de “situación” disuelve esta inmovilidad porque, nos dirá Joan-Carles Mèlich, uno no puede alcanzarse a sí mismo si no es a través de la situación. Ésta es lo que lo forma, lo transforma y lo deforma. La situación se puede definir como la *afectación*, por eso no hay identidad humana sin situación, sin una situación. Y como la situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden unas en las otras, también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente “identidad” sino “proceso de identificación” (Mèlich, 2009:88).

De este modo el patio de la educación física aparecerá aquí como un lugar en el que se producen, se interpretan y se median historias personales.

Entrar en el juego de la Educación Física

La forma como el profesor regula la realización del juego establecerá cómo deberán interpretarse los comportamientos producidos en el mismo, y de qué modo algunos de las conductas particulares de sus alumnos podrán tomarse como experiencias para ser “problematizadas”. Es decir, el profesor durante el juego va ir estableciendo, regulando y modificando los significados de las conductas personales de sus alumnos.

Situación nº6

2º año: El profesor propone un juego en donde los alumnos son agrupados de a 3, enfrentados con otro grupo en cancha dividida. El objetivo del juego es obtener un punto cuando se logra tocar los pies de un compañero que se encuentra en frente. Lo deben hacer con un aro que patean y el que se desliza al ras del piso. A su vez, los adversarios intentarán esquivarlo.

Un alumno, Federico, al ver que no le pasaban el aro para lanzar se acercó a su compañero de equipo y comenzó a tirarle de los pelos. El profesor al ver que Federico no podía controlarse, se acercó y lo tomó de los brazos, lo apartó de la cancha mientras le decía:

“Parece que estás muy enojado con tus compañeros, tan enojado que los querés lastimar tirándole de los pelos. Pero no voy a dejar que lo hagas, podés mostrar tu enojo sin causarles daño, podés decirles: `¡estoy muy enojado porque no me pasan el aro!´ pero no agredirlos”

Luego cuando logró que se calmara, intentó integrarlo nuevamente al juego.

“Yo sé que uno quiere participar enseguida, pero tenés que saber que lo mismo quieren tus compañeros; si se lo pedís de un modo brusco seguramente ellos van a enojarse con vos. Te voy a mostrar cómo podés hacerlo”.

Se acercó al grupo de la mano de Federico y hablo por él:

“Como ustedes a Fede le gustaría lanzar también, entonces ¿porqué no nos ponemos de acuerdo en armar un orden de tiro así uno sabe cuando le toca y no lanza siempre el mismo?”

Los niños respondieron positivamente

En primer, lugar el profesor frena la agresión física porque observa que el niño no se puede controlar. Anuncia al mismo tiempo normas y valores y, finalmente, ofrece modelos de negociación. A través del límite intenta ayudar a Federico a controlar aquellos aspectos de su conducta que él no puede dominar por sí mismo y, a su vez, presenta un modelo para resolver el conflicto, fundado en conductas socialmente aceptadas. En este modelo se integran valores tales como: *Está permitido expresar el enojo, pero no está permitido dañar a otros; es importante el respeto por los demás, no se debe agredir*, etcétera. Los niños tienen derecho a sentir enojo y los adultos tienen derecho a pautar la expresión de esos sentimientos. En la situación descrita, el profesor intenta calmar a Federico reconociendo y comprendiendo sus sentimientos; entonces su enojo, en lugar de manifestarse en actos, puede manifestarse con palabras. El mensaje del profesor es claro en el sentido que él comprende el malestar de Federico pero no acepta su modo de demostrarlo. Se puede entender el deseo, pero no significa que se lo tenga que satisfacer.

Situación nº7

3º año. El alumno Mariano durante el juego agrede verbalmente y en forma reiterada a Pablo. Este último es un niño con rasgos de timidez que no se defiende ante las “agresiones verbales” de su compañero. Ante ésta situación el profesor detiene el juego y convoca a todos los alumnos a sentarse frente a él.

Los chicos se acercan; algunos no emiten comentarios y otros, como Mariano, producen exclamaciones como “¡Ufa!”.

Profesor: - Yo sé que les molesta que les corte el juego, pero lo hago para comentarles algo que estoy viendo y que no me gusta. Observo que para

comunicarse con sus compañeros se dicen 'malas palabras'. ¿Les parece bien eso?

Mariano: - Pero todos hablamos así cuando jugamos.

Profesor: - No, yo no veo que todos se comuniquen con sus compañeros agrediéndolos verbalmente... Ojo, no es que me asusten a mí las malas palabras, es más yo también le he llegado a decir a un amigo mío, mientras jugábamos al fútbol, una mala palabra, pero antes de eso mi amigo había escuchado de mí muchas buenas palabras hacia él, por lo tanto sabía que en esa situación no lo estaba ofendiendo. En cambió acá, Mariano, ¿cuántas veces escuchó Pablo de tu boca dirigirte hacia él con buenas palabras, con respeto, con amabilidad...? ¿Por qué pensás que él no se debería ofender?

El profesor hace un breve silencio esperando una respuesta pero nadie dice nada.

Profesor: - Entonces les voy a pedir algo, si justo se me escapa una mala palabra para dirigirme a mi compañero de juego, antes me tengo que asegurar que él me haya escuchado decirle muchas buenas palabras o si no, me voy a tomar el tiempo para decirle que se me escapó y que no fue mi intención ofenderlo... ¿Estamos?

Alumnos: - ¡Sí! (contesta la mayoría)

El profesor reconoce que esta manera de expresarse es habitual, que para algunas personas ciertas palabras tienen un significado ofensivo mientras que otros utilizan la misma palabra para saludar afectuosamente a un amigo. El profesor intenta establecer que esa forma de dirigirse a otro daña y que, por lo tanto, no se lo va a permitir y, al mismo tiempo, se puede observar cómo él busca implementar un conjunto de estrategias para orientar positivamente las conductas inapropiadas, con el objeto de que el niño se autocontrole. En esta situación, no sólo está poniendo un límite, sino que también intenta dar posibles alternativas de comportamiento socialmente aceptadas.

Situación n°8

2º año. El profesor al ver al alumno Tomás sentado a un costado del patio se acerca:

Profesor: - ¿Qué haces acá?

Tomás:- Nada... es que Gaby no me deja jugar.

Profesor: - ¿Y por qué?

Tomás: - Porque dice que no sé jugar.

Profesor: - ¡Ah! mirá vos... ¿y no le dijiste que te desagrada su actitud, al decirte que te vayas del juego?

Tomás: - No.

Profesor:- Y si Gaby te pide que le hagas todos sus deberes vos ¿se los hacés?

Tomás: - ¡Noo!

Profesor: - Porque sabés que no es lo correcto... Bueno acá lo mismo... si uno no puede jugar como Gaby quiere, él tiene que entender que no somos todos iguales, pero que todos tenemos el mismo derecho de jugar y él no tiene porqué decirte que vos tenés que salir porque no jugás como él quiere. Tomás consentía moviendo la cabeza.

Profesor: - Bueno ahora andá y así como me dijiste que ¡Noo! le hacías las tareas, decile que vos vas a jugar y que si le incomoda deje él de jugar... ¿Te parece?.

No es simplemente el respeto por el otro lo que el profesor busca en los juegos, sino también el respeto hacia uno mismo. Respetar a los compañeros y respetarse a sí mismo son condiciones que él cree que son fundamentales para llevar adelante el juego. Al igual que en los casos anteriores el sentimiento y el comportamiento son identificados y expresados para que de esa manera puedan ser limitados y orientados.

Situación nº9

2 año. La profesora en pequeños grupos (de 4 ó 5) distribuye sogas para ser saltadas. Mientras dos compañeras daban soga, María saltaba y las demás formaban una fila esperando su turno, cuando perdiera quien estaba jugando.

María salta y pierde (se traba la soga con sus pies). Las dos niñas le dicen que perdió.

María: - ¡Una más! (exclama exigiendo a las compañeras que le vuelvan a dar soga para ser saltado)

En la siguiente prueba se repite la escena y nuevamente salta mal.

María: - Una vez más...

En ese momento se acerca la profesora y se dirige a María.

Profesora:- Por lo que veo, tenes muchas ganas de saltar y me alegro mucho que te guste, pero tenés que dejar que en un momento tus compañeras puedan hacerlo también... tus compañeras van a estar agradecidas si les cedés tu lugar y les permitís jugar ya que perdiste dos veces.

María disgustada se retira de la escena y se sienta a un costado del patio. La profesora va a ella y le dice.

Profesora: - ¡Qué lástima! me hubiera gustado mucho que pudieras jugar con todas.

Cada vez que se le plantea a un niño un límite, cuando se le impide realizar una acción que se cree inapropiada, o bien se le muestra desagrado frente a una conducta inadecuada, se le está pidiendo que posponga su deseo y que tolere la frustración. María estaba tan irritada, porque la realidad que le imponía la profesora no se ajustaba a sus deseos que no pudo aceptarla.

Situación nº10

1º año. Los niños están jugando a la mancha. La profesora se encuentra en el medio del gimnasio observando. Agustina (alumna) se acerca y, en tono de queja, le dice a la profesora: - Andrés me molesta y cuando me agarra me pellizca.

Carolina, otra niña al ver la situación corre hasta donde se desarrolla la escena y añade: - en los recreos nos escupe y nos molesta a todas.

La profesora se acerca a Andrés y lo reprende.

Profesora: - Andrés, ¿no te da vergüenza? Así no se juega y si siempre molestás y pegás a tus compañeros nadie va a querer ser tu amigo y te vas a quedar solo, ¿vos entendés eso, Andrés?... Hay que respetar y cuidar a tus compañeros... Dale, pedile perdón entonces.

De las observaciones realizadas y de opiniones vertidas por diversos docentes, hemos podido dar cuenta de que el juego no es siempre un “ámbito donde todos se sienten incluidos, se divierten, aprenden y se cuidan” como expresa el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (p.357). Por el contrario, suele transformarse en un espacio con problemáticas a resolver, lleno de tensiones, desigualdades, diferencias, exclusiones y en donde la dinámica de las propuestas de juego requiere de ciertas habilidades que el niño no llega a dominar, tales como, compartir materiales de juego, esperar turnos, escuchar a los otros, dirigirse con respeto, etcétera. Ante esto es necesario por parte del profesor actuar, exigir y persuadir, construyendo de esta manera un significado del juego y del jugar dentro del marco de la escuela.

Las prácticas de enseñanza del juego -que se han comentado más arriba- no pueden tomarse como mero espacio para el “desarrollo” del autocontrol o autonomía, sino que define de forma singular y normativa lo que significa autocontrol o autonomía en tanto que experiencia de sí, producido por relaciones reflexivas. Durante los encuadres de las propuestas reconocidas como juego los conflictos forman parte del mismo, no es algo ocasional sino que constituye la propuesta. Y en este sentido el juego contribuye a organizar y regular las percepciones, emociones y sentimientos, como parte de la construcción de la subjetividad de los niños/as.

Usos de dispositivos en la intervención del juego

Las diferentes situaciones descritas nos revelan, de pronto, una dinámica oculta bajo la rutina de todos los días, y dan evidencia de que las prácticas de enseñanza del juego en el contexto escolar aspiran a construir y modificar las experiencias que los individuos tienen de sí como jugadores. En este proceso de aprender algo “exterior”, los saberes del juego, además se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo. La educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construye y transmite también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros “sujetos”. Es decir, aprendiendo el significado y el sentido del juego al mismo tiempo uno aprende a ser jugador y lo que ello significa.

El alumno/jugador puede considerarse como el resultado del entrecruzamiento de distintos dispositivos, entendiéndolos como los mecanismos por los cuales uno aprende o modifica las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.

En las situaciones descritas podemos distinguir cuatro dimensiones¹⁵ de los dispositivos de experiencia de sí utilizados por los profesores.

En primer lugar, la dimensión *óptica*; es aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. La óptica, el “ver”, es una de las formas privilegiadas de metaforización del conocimiento. Y la misma metáfora óptica puesta al revés, el “verse a uno mismo”, es una de las formas privilegiadas de nuestra autodescripción del autoconocimiento, como dice Jorge Larrosa:

“La mente es un ojo que puede conocer/ver cosas. Y el autoconocimiento estaría posibilitado por una curiosa facultad del ojo de la mente, a saber, la de ver al propio sujeto que ve” (1995:293).

El autoconocimiento aparece así como una modalidad particular de la relación sujeto-objeto. Sólo que el objeto percibido, en este caso, es la propia imagen exteriorizada, objetivada que, por una cierta propiedad de la luz al impactar en la superficie reluciente, está delante del sujeto que ve. Ejemplos de este dispositivo serían: “*no te voy a dejar*” ante el tire del pelo de Federico a su compañero; “*No, yo no veo*

¹⁵ Entiendo el término “dimensión” como aspectos o facetas de un conjunto que sirven para definir un fenómeno. En nuestro caso el conjunto es el dispositivo de intervención utilizado por los profesores de educación física durante el juego.

que todos se comuniquen con sus compañeros agrediéndolo verbalmente” ante los insultos de Mariano a Pablo, o *“así no se juega”* ante la molestia de Andrés.

Etimológicamente la palabra “reflexión” viene del verbo latino *re-flectere*, significa “virar” o “dar la vuelta”, “volver hacia atrás”. Por extensión, “reflexión” es también la reproducción de los objetos en las imágenes ofrecidas por un espejo. Como consecuencia de esta connotación óptica, cuando el término reflexión se utiliza para designar a una persona que tiene un conocimiento de sí mismo en la manera de jugar (u otro tipo de comportamiento), aparece como algo análogo a la percepción que uno tiene de su propia imagen en tanto que puede recibir la luz que ha sido arrojada hacia atrás por un espejo. De esa manera el sujeto se hace visible a sí mismo en su interioridad, dispositivo que permite un sutil examen de conciencia. Es decir, que lo visible queda bajo la mirada criterial que permite ser evaluado o juzgado por uno mismo, a partir de que dispone de una serie de códigos que determinan qué es bueno o malo, positivo o negativo, bello o feo y de esa manera poder juzgar-se en sus actos. Es en el criterio y bajo el criterio dado por el profesor que las acciones pueden ser determinadas y juzgadas, integradas en un sistema de evaluación. Por lo tanto, el juzgarse será el dispositivo pedagógico por excelencia de la reflexión ya que le permitirá uno verse y decirse de tal manera.

Otra dimensión es la *discursiva*. En ésta se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo, como por ejemplo, en el caso de Federico *“podés decirles: ¡estoy muy enojado porque no me pasan el aro! pero no agredirlo”*; a Mariano *“¿porqué pensas que él no se debería ofender?”*; a Tomás *“y si Gaby te pide que le hagas todos los deberes vos ¿se lo hacés?”*, o a Andrés *“vos entendés eso...?”*. El lenguaje es un mecanismo de re-presentación, es decir, presentarles a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo. Lo que se expresa en el lenguaje representa lo que ha sido previamente visto en el interior de la conciencia. Ahora bien, lo decible no siempre encaja con lo visible; es más, hay una primacía de ese decir de lo que se ve, porque el discurso tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, como nos dice Foucault (2008). Permite hacer ver lo que se quiere que sea visible, lo solidifica o lo concentra y aquello que se quiere que pase desapercibido, lo diluye o lo dispersa. Por lo que no se trata entonces de diferenciar lo que hay de verdadero en lo que se dice, sino

de determinar las reglas discursivas en la que se establece lo que es verdadero. Por lo tanto, el alumno más que esa búsqueda de verdad, debe aprender las reglas de la gramática, el vocabulario y la sintaxis del discurso de su auto-expresión, del habla de su experiencia de sí, de esa práctica de descripción de uno mismo que, a su vez, constituye y transforma su saber.

En tercer lugar, una dimensión *jurídica*. Es básicamente moral y en ella se dan las formas en el que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una tabla de normas y valores, como por ejemplo, “*no te da vergüenza*”, “*si siempre molestás y pegás a tus compañeros nadie va a querer ser tu amigo y te vas a quedar sólo*”; “*¿Les parece bien eso?*”; “*Porque sabés que no es lo correcto*”, “*tus compañeras van a estar agradecidas si les cedés tu lugar y les permitís jugar ya que perdiste*”, o “*qué lástima me hubiera gustado mucho que pudieras jugar con todas*”. Uno al ver-se y expresar-se entra directamente en el dominio de lo moral, constituido por valores y normas que se estructura en las distinciones axiológicas entre bueno-malo. Y ahí, en el dominio moral, la conciencia se hace jurídica, por lo que permite que aquello que uno ve reflejado por la reflexión, pueda ser evaluado, distinguido por su valor, marcado positiva o negativamente. Y ese criterio que le permite criticar-se, bien sea impuesto o construido, bien se pretenda absoluto o relativo, es lo que le permitirá establecer lo verdadero y lo falso del yo, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo.

El juzgarse implica una decisión sobre lo que uno es, y eso está determinada por la norma. La norma, a diferencia de la ley, pretende ser un concepto descriptivo de la media estadística y que, por lo tanto, deviene normativo ya que establece qué es lo normal. Así, de la división simple y binaria de la inclusión-exclusión, lo permitido-prohibido, lo lícito y lo ilícito que marca una ley se pasa a las complejas formas de categorización de lo normal y lo patológico, lo anormal y lo desviado, lo normal o lo que excede o no llega a la norma. Lo normal se convierte de esta manera en un criterio complejo de discernimiento: sobre el loco, el enfermo, el criminal, el pervertido, el niño escolarizado, el jugar “bien” y el jugar “mal”. Por eso la norma está anclada, como nos demostró Foucault (2002), en el saber, en tanto que fija criterios racionales que aparecen como objetivos y, a la vez, está anclada en el poder en tanto que constituye los principios de regulación de la conducta según las funciones de las prácticas sociales de disciplina.

Así tanto el ámbito de lo juzgado como el sujeto que se juzga son productos de los sistemas criteriales que se ponen en juego. La subjetivación en la dimensión del juzgar-se sería, entonces, el resultado del pliegue hacia uno mismo de los criterios de juicio dominantes en una cultura. El sujeto sólo puede ponerse a sí mismo como sujeto reflexivo en tanto que ya está constituido por su sujeción a la norma.

Por último, una dimensión *práctica* que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo, como por ejemplo, “*podés mostrar tu enojo sin causarle daño*”; “*me voy a tomar el tiempo para decirle que se me escapó y que no fue mi intención*”; “*Bueno ahora andá y ... decile que vos vas a jugar*”; “*tenés que dejar que tus compañeras salten también*”, o “*Hay que respetar y cuidar a tus compañeros... Dale, pedile perdón entonces*”. Es decir la gente es inducida a juzgar-se con vista a una cierta administración, gobierno y transformación de sí. Uno tiene que hacer algo consigo mismo en relación a la norma, al valor. Y eso, una acción, un hacer que afecta a algo, es justamente la definición foucaultiana de poder y que he descrito en este trabajo como intervención. Es decir, que la intervención es una acción sobre acciones posibles ya que, como se analizó en el capítulo dos, es una acción que contiene o impulsa, incita o dificulta, canaliza o desvía, dándole una forma y determinando una dirección. La palabra *conducta* deriva del latín, cuyo significado es “*conducida*”, “*guiada*”. La experiencia de sí, desde la dimensión del dominar-se, no es otra cosa que el producto de las acciones que el individuo efectúa sobre sí mismo con vistas a su transformación. Y estas acciones, a su vez, dependen de todo un campo de visibilidad, de enunciabilidad y de juicio.

En consecuencia la fabricación de estos alumnos/jugadores es inseparable de un conjunto de operaciones de exteriorización. Uno no se ve sin ser al mismo tiempo visto; no se dice sin ser al mismo tiempo dicho; no se juzga sin ser al mismo tiempo juzgado y no se domina sin ser al mismo tiempo dominado. El niño juega pero; al mismo tiempo, el juego produce al niño. Los dispositivos utilizados por el profesor producen una manera de jugar y al mismo tiempo regulan los comportamientos y la identificación de sus autores. Por lo tanto los alumnos aprenden una cierta imagen de la gente y de las relaciones entre la gente. Aprenden que cada uno tiene determinadas cualidades personales posibles de conocerlas y evaluarlas con ciertos criterios (dados por el profesor); que es posible cambiar cosas de uno mismo para ser mejor o para conseguir

lo que uno se propone; que las otras personas tienen cualidades diferentes; que es posible vivir y jugar juntos, a pesar de las diferencias, dadas ciertas actitudes de comprensión, respeto y tolerancia, etcétera. En suma lo que se aprende es un significado específico de la singularidad de uno como jugador y la comprensión de los otros como compañeros del juego.

CAPÍTULO 5

Hacia una misión paradójica

“Los babilonios se entregaron al juego. El que no adquiría suerte era considerado un pusilánime, un apocado. Con el tiempo, ese desdén justificado se duplicó. Era despreciado el que no jugaba...”

“La lotería en Babilonia”, J. L. Borges, 2009:64-65

Como consideramos en el primer capítulo, conocer los significados de las palabras “juego” y “jugar” no obedece a una postura teórica que se asuma, sino a los usos producidos en la práctica diaria. En el caso de las clases de educación física en el contexto escolar, el juego tendrá un significado particular según la función que se le asigne, la imagen construida en torno a la intervención en el proceso de su enseñanza y el lugar que se le dé al alumno/jugador. Además, como se describió, la enseñanza del jugar no es un acto inocente; en él se transmiten contenidos que se relacionan con la moral, la autoridad, la relación con los otros, la identidad de las personas, la política, entre otros. De un modo u otro, en cada escuela, en cada “patio” y en cada juego, se

promueven conductas de obediencia, de colaboración, de relaciones más jerárquicas o más “horizontales”, se promueve la discusión o se enseña el valor moral del silencio.

Desde este punto de vista, el juego de la educación física no puede ser visto ya como un espacio neutro o apromblemático de “desarrollo” o de “mediación” en el mismo, como lo expresa el Diseño Curricular para el Primer Ciclo (2008), sino que produce formas de experiencia tanto de lo externo –el juego– como también de la experiencia de lo interno –de sí mismo– en la que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular. En este proceso de aprender algo “exterior”, los saberes del juego, además se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo.

El contrasentido objetivo de la intervención

La prolongada crítica dirigida contra las instituciones acabó por imponer, al menos a una gran parte de una generación que se formó académicamente en la década de los 80', la imagen de “panóptico” de la prisión ilustrada por Foucault (2002). La institución quedaba así reducida a sistemas de control total de los cuerpos y de las almas, a sistemas de puro adiestramiento cuyo objetivo era destruir toda subjetividad autónoma.

Lo que hemos querido dejar al descubierto en este trabajo es que no es que los individuos, los grupos o las poblaciones preexistan a las relaciones de poder y sean capturados por una fuerza exterior a ellos, sino que es esa fuerza, en sus operaciones, la que fabrica individuos, grupos o poblaciones a partir de la relación de intervención que se materializa. Es por eso que la historia de los individuos o de las sociedades es, imperceptiblemente, la historia de las relaciones de poder que los producen como tales individuos o sociedades.

El poder de la intervención para afectar, saca a la luz, habla y obliga a hablar, juzga. El ver, el decir y el juzgar son, desde ese punto de vista, parte de las operaciones de constitución de lo que es afectado. Lo que hay que ver y cómo se lo ve, los regímenes discursivos y los patrones jurídicos son inseparables de los procedimientos de fabricación de sujetos obedientes a la ley, normales y normalizados, atentos a sí mismos. El sujeto que se juzga es atado a la ley en la misma operación en que es atado a

su propia identificación. Reconoce la ley y se reconoce a sí mismo en relación a ella. El ver-se, el decir-se y el juzgar-se son dispositivos que transforman a los individuos en sujetos en los dos sentidos del término: sujetos a la ley y sujetados a su propia identificación, como lo expresa Jorge Larrosa:

“Las dimensiones del dispositivo no son sino la materialidad y la forma de realización de esas operaciones de fabricación y de captura del doble.

Pero ese doble no es la proyección espontánea del yo en una suerte de reflexión natural, sino que está constituido por la puesta en funcionamiento de una serie de mecanismos de visión y relación: los mecanismos ópticos que determinan lo que puedo ver de mí mismo y cómo puedo verlo, los mecanismos discursivos que establecen lo que puedo decir de mí mismo y cómo puedo decirlo, los mecanismos jurídicos que producen respecto a qué y cómo puedo juzgar-me, las acciones que construyen lo que de mí puede ser afectado por mí mismo y la forma de esa afección.” (Larrosa, 1995:324)

De esta manera, la socialización está concebida como un proceso paradójico de creación de conductas y de actores conformes, y de sujetos conscientes de sí mismos, obligados y con capacidad para ser libres y gobernar sus vidas. Esto nos remite a toda la obra de Norbet Elias quien intenta dar cuenta, en cada uno de sus libros, de la resolución de esta paradoja, resolución que está situada en el centro de la intervención descrita en el capítulo anterior, de los juegos en el contexto escolar. En un mismo movimiento, se intenta socializar al individuo y se pretende construirlo en sujeto.

Las nociones de “individuo” y “sociedad”, como también, “libertad” y “determinismo” tratadas por Elias (2006) son a menudo utilizadas como si se hablase de dos sustancias distintas y estables, pero que finalmente son cuatro fenómenos que nadie vio, no existen o no existen como entendidas de manera distinta más que en el plano de la lengua. En realidad, estas palabras designan procesos, y por cierto procesos distintos, pero indisociables. Lo que es real y accesible a la descripción (pero forzosamente visible a simple vista) son las relaciones de interdependencia entre posiciones individuales en una geometría variable, la cual se define por su situación –a la vez real, imaginaria y simbólica– en el interior de la “configuración” así creada.

Desde una perspectiva eliasiana, conceptos como “individuo” y “sociedad”, “libertad” y “determinismo” son conceptos abstractos que no remiten a ningún referente real. Se puede constatar la existencia objetiva de tal individuo, abstraer las

particularidades de una sociedad dada, pero la generalización de esta experiencia empírica lo que sería “el individuo” en sí, “la sociedad” en general no remite más que a una construcción mental, probablemente impregnada de ideología, marcada por un contexto y su desarrollo. Por ejemplo: “La palabra ‘individuo’ suscitará entre algunos una impresión negativa porque la doctrina del ‘individualismo’ presenta a sus ojos una connotación poco placentera [...] A la inversa, en otros espíritus, la palabra ‘individuo’ puede ser asociada con todo orgullo a una posición independiente en el sentido de la sociedad” (Elias, citada por Heinich, 1999:106). Las sociedades modernas no oponen individuos libres a sistemas mecánicos, por el buen motivo de que las sociedades están integradas por individuos, pero también porque esos individuos son el resultado de un proceso de socialización.

Lo mismo pasa con los términos “libertad” y “determinismo”. Existe también una tendencia a ver cierto tipo de investigación que testimonia la independencia y la libertad del individuo último y, por otro lado, investigaciones orientadas al estudio de las sociedades que testimonian su dependencia y su determinismo último. Cuando se habla de “libertad” y de “determinación” en términos absolutos, se marcha sobre un terreno donde se opera con afirmaciones que no pueden ser ni confirmadas ni refutadas por un trabajo científico y, en consecuencia, tampoco por una verificación sistemática de la información empírica ya que las cosas están decididas desde antes de que se haya comenzado la investigación. Así, en el centro del problema en donde se encuentra confrontado el investigador, hay un tejido, nos dirá Elias (2006), de interdependencias dentro de las cuales el individuo encuentra un margen de elección individual, que al mismo tiempo le impone sus límites a esa libertad de elegir. La libertad de decisión de un rey o de un esclavo, si valiera la pena hacerlo, se puede medir exactamente por un estudio de interdependencia entre los hombres.

De esta manera, la institución socializa al individuo tal cual es; le inculca un *habitus* (Bourdieu, 1995), normas que parecen “normales” y que, por lo tanto, son difíciles de denunciar o aun de erradicar, y una identificación conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, la misma intervención arranca al individuo de la mera integración social, configurando a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad, es decir, la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. En esto reside la naturaleza de la intervención escolar que produce un individuo conforme a las

normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social. Este Yo autónomo, la conciencia de sí como individuo, resulta del proceso mismo de la civilización que implica una fuerte interiorización de las normas y de los valores. Esto hace que los individuos “pueden decidir mucho más libremente su suerte. Pero también *deben* decidir su suerte. No solamente *pueden* transformarse en seres más autónomos, sino que deben hacerlo. Desde este punto de vista no hay elección” (Heinich, 1999:97). Se trata más bien de asumir, “hacerse cargo” de nuestra libertad.

Este proceso da cuenta de que las normas y las reglas sociales interiorizadas son reemplazadas por las convicciones, en tanto convencimiento del sentido de la norma. Entonces, la libertad irrumpe en tanto olvido de la socialización y en pro de la independencia de juicio que esa socialización posibilitó. Así, en este acto de interiorización deviene la responsabilidad, que etimológicamente envía a *responder*, y así fue empleada por el derecho romano. No es en el sentido que es requerida por una interrogación, sino fundamentalmente en el sentido de una garantía dada a un compromiso, tal como se advierte en la expresión “yo respondo por”. Indica que un individuo capaz de obrar libremente debe hacerse cargo de las consecuencias de sus actos¹⁶. De lo que se trata es de asumir la propia libertad y el peso de nuestras decisiones. Retomando los casos citados en el capítulo anterior, tanto de Federico como de Mariano, Tomás, María y de Andrés, se espera que en el futuro puedan “hacerse cargo” del las consecuencias de sus acciones sin la intervención del profesor.

La filosofía política de los griegos nos decía que la autonomía consiste en obedecer a las leyes propias, que son también las leyes de la ciudad; pero es una obediencia reflexiva a partir de dichas leyes. El dominio subjetivo personal es conforme al gobierno de la ciudad en donde la autonomía es la libertad de dominar mi acción en nombre de normas y principios universales. Si tenemos en cuenta que somos radicalmente con otros, no puede entenderse la autonomía simplemente como un poder

¹⁶ Sólo lo marginado de lo social puede ser considerado no responsables. Son los “inocentes absolutos” (Arendt 2007, *Responsabilidad y juicio*, Barcelona, Paidós, pag.153), pagando por ello un precio demasiado caro, pues mantienen esa inocencia a costa de estar excluidos de la comunidad (citado por Candiotti 2008:271).

de sustraerse a la acción (o el poder) de los otros. El estar en relación con otros implica que nuestros actos no sean totalmente separables, no sean tuyos o míos exclusivamente, sino que sean actos conjuntos, que se deciden y realizan en un proyecto común. De lo que se trata, entonces, es plantear una concepción de autonomía que tenga en cuenta que el ser-con es una dimensión intrínseca del hombre que se vincula tanto a su limitación como a su condición de posibilidad.

Todo el razonamiento de Elias se dirige a demostrar que esta conciencia de sí no proviene de un defecto de la socialización sino, por el contrario, de una acentuación de ella. Entonces cuanto más me socializo más me convierto en individuo o, para decirlo de otro modo, cuanto más me he socializado más sujeto soy porque interiorizo la obligación de ser libre y, en consecuencia, de ser mi propio censor. Todo el trabajo de socialización debe orientarse al control de sí mismo.

Volviendo a la pregunta inicial ¿qué le agrega la Educación Física al juego?

El crecer es aceptar que el mundo existe por fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia y que no depende de nuestra propia voluntad. Éste es un aprendizaje muy difícil para los chicos: el aprendizaje de la alteridad. El aprendizaje del rostro del otro, entrar en relación con él, reconocerlo como un semejante pero también como un ser distinto. De a poco, el niño tendrá que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que su deseo choca con la existencia de los demás y va a tener que aceptar salir de su omnipotencia, proceso difícil y doloroso. Así, la educación se muestra como el aprendizaje para renunciar a la omnipotencia.

Ningún deseo está prohibido, ni aun el deseo de matar. Lo que está prohibido no es desearlo sino hacerlo; porque entre el deseo y el acto hay una caja negra que unos llaman conciencia; otros, alma; otros, razón. No importa cómo se la denomine ya que para el profesor es solo el aplazamiento del acto. Aplazar el pasaje del acto, aceptarlo para tomarse el tiempo de analizarlo, de encarnar sus consecuencias, se nos presenta como el valor agregado que el profesor en educación física produce en sus alumnos durante el juego. No se trata de que el alumno renuncie a sus deseos, sino de vigilarlos, pasarlos por un tamiz de normas, anticipar las consecuencias de sus actos y examinar –

más allá de sus interés individual- el interés colectivo. Los profesores intentan en un mismo movimiento por un lado, enseñar el “juego motor” y, por el otro, jugar “con otros” y para ello hay que renunciar al narcisismo, al interés individual. De esta manera se lo va educando para ser ciudadano, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. Y ahí la educación es a lo político.

El ser humano no es algo compacto, ya acabado. Es existencia que se realiza en un proyecto. Sobre esta idea de inacabado incidirá el profesor intentando que asuma la propia libertad y el peso de sus decisiones. Ahora bien esta responsabilidad es reconocida ante la instauración de un orden ético y de un orden social justo, que genera la tendencia a juzgar sobre lo que es correcto o incorrecto, sobre lo que es aceptable hacer o no, sobre lo que se puede hacer o no, es decir, hay una apelación a la responsabilidad personal que nos compromete a la *participación en la vida de la comunidad*; compartir un mundo común es actuar según el *ser-con* del hombre.

Como intenté demostrarlo en todo el trabajo, la realización individual no es posible sino en relación a otros, desde una cultura, un lenguaje, una historia. La educación tiene que proporcionar las condiciones para la decisión libre, con lo que eso significa, y en esto es necesario plantearse nuevamente la importancia de la transmisión de un legado. Por lo tanto, el profesor asume la responsabilidad hacia el otro imponiendo una determinada idea de vida y con ello una manera de jugar. De esta manera queda al descubierto la práctica del profesor y se superará así el vacío que el sentido común y ciertos discursos pedagógicos producen en las prácticas mismas como lugares de constitución de la subjetividad y, por lo tanto, la de una manera de jugar. No deja de ser incoherente que el primer efecto de la elaboración del discurso pedagógico en el juego es un ocultamiento de la intervención. Las prácticas aparecen como un espacio de *desarrollo* o de *mediación*, a veces de conflictos, pero nunca como espacio de producción. Como si las prácticas de enseñanza fueran un mero espacio de posibilidades, un mero entorno favorable, delimitado y organizado para que la personas desarrollen y/o recuperen las formas de relación con el juego que las caracterizan.

Seguramente la Educación Física ha tenido un papel estratégico y decisivo en la construcción de este sentido común de cómo jugar. Dado que lo que la escuela transmite es “lo común”, ya que se dirige a todos y, porque se dirige a todos, eso que la escuela

transmite puede ser entendido como “lo común”. Por lo tanto este trabajo intenta establecer que, por lo que podemos identificar como “común” en analogía con lo “normal” (ya que implícita o explícitamente funciona como criterio definiendo patologías y formas de inmadurez a la hora de jugar) podemos interpretar una manera de jugar que no preexiste a la escuela, sino que debe ser construida por ella. Así el juego de las clases de educación física escolar, como otros tantos ritos formales (aprender de memoria, recitar, copiar, ponerse en fila, levantar la mano para preguntar, responder cuando se hacen preguntas, etcétera), ha desbordado el mundo escolar para permearse en las prácticas de crianza e, incluso, en la socialización de otras instituciones no escolares. Y, de esta manera, nos forma como sujetos escolarizables, aun antes de ingresar a la escuela. El problema que a veces suele presentarse es que, a esta altura, la escuela requiere como condición que ingresen a ella sujetos “escolarizados”, cuerpos ya portadores de la marca social de la escolarización. Por lo que lo común, “la manera de jugar” ya no es sólo un efecto de la escuela, sino también una condición.

Sólo a partir de este reconocimiento de la influencia que tiene el profesor sobre la manera de jugar podremos empezar a hablar sobre cuál es esa “idea de vida” que nos proyectamos, y teniendo en cuenta las necesidades y el respeto hacia nuestros alumnos a la hora de jugar, pensar en una ética de la intervención que la cuestione continuamente.

A modo de ejemplo podemos volver a recuperar los casos citados en el capítulo anterior. En la situación nº6, se le otorga al niño el derecho a estar enojado incluso muy enojado con su compañero, pero no se le permitirá que le pegue o que descargue en él su agresión. Esto no es un punto menor, es importante mostrar respeto aunque uno no apruebe su conducta. El modo en que se plantea el límite le dirá al niño lo que uno piensa no sólo de su conducta sino también de su persona. Aun cuando sus acciones sean inapropiadas, perturbadoras o riesgosas, se le podrá decir “*No me gusta tu conducta cuando agredís a tu compañero*”; pero distinto sería decirle “*Vos no me gustas*”. Los límites que restringen los actos pero aceptan los deseos pueden ser formulados sin enojo, respetando la dignidad del niño, sin desafiarlo.

En la situación nº 7, podemos destacar al profesor que no sólo transmitió un límite, sino que le dio a Mariano otras posibles alternativas socialmente aceptadas de comunicación, evitando desafíos a través de expresiones tales como “*No quiero que te*

dirijas más de esa manera a Pablo” o “Si te escucho otra mala palabra te vas a dirección”, que no se estaría haciendo otra cosa más que invitarlo a participar de un desafío. El mensaje que transmite uno al poner un límite puede enseñar al niño simplemente a someterse o bien a pensar y buscar soluciones.

En la situación nº 9, la profesora supone que para lograr la integración de un niño es necesario mostrarle que su presencia en la actividad es importante para ella y para sus pares. Entonces le hace ver que está interesada en su participación. Intenta invitarla a unirse a la propuesta grupal buscando su colaboración, incentivando su interés. María probablemente no se sintió demasiado bien al autoexcluirse del juego. La profesora no podía, ni debía, cambiar los hechos de esa situación para ajustarla a las exigencias de la niña. Se trataba de una frustración que la profesora creyó adecuada para su edad, por ello permitió que enfrentara la consecuencia de su decisión y no le hizo ningún reproche. Pudo expresarle su pesar en forma cuidadosa, sin avergonzarla o retarla por su dificultad. Consideró que al quedarse fuera, María se sometía a una situación suficientemente desagradable, de nada servía decirle *“Muy bien, por ser tan caprichosa es mejor que no juegues”*, o algo parecido.

Los conflictos pueden convertirse en oportunidades para aprender algo. Si alentamos a los niños a buscar la solución de un problema le estaremos diciendo, además, que confiamos en su capacidad para reparar. Los errores no serán tratados entonces como un fracaso irreparable, sino como una oportunidad para aprender. Todas estas consideraciones –acerca de lo que podemos aprender o enseñar a través del juego, acerca de la solidaridad social y política que nos permite establecer, y acerca de las habilidades que desarrollamos con su práctica- son muy valiosas, pero deben girar en torno a una cuestión central: jugar el juego puede ser divertido y dar una satisfacción profunda.

Son muy pocas las actividades escolares que le dan a los niños la posibilidad de anticipar un plan de acción, acomodar sus acciones con los otros, tomar decisiones, negociar reglas con los compañeros, concretar las ideas planificadas, enfrentar dificultades y esforzarse para superarlas, formularse nuevos interrogantes, ensayar alternativas posibles de acción sin estar pendiente de los resultados, aceptar los resultados, como así también la manera de vivir una experiencia de modo divertido,

emocionante y expresando virtudes de relación. A su vez dichas situaciones tienden a promover la comunicación entre pares, la confrontación de ideas y la construcción de un guión compartido que facilitaría la apropiación de nuevas formas interpretativas del mundo. Si rescatamos el valor que puede llegar a tener el jugar “en sí”, como lo plantean los profesores con el término de “saber jugar”, nos permitirá ir un poco más allá de la simple presentación de buenos y variados juegos. Reconocerlo como objeto cultural específico y pertinente para ser abordado en el contexto escolar hace que debamos comprender su *sentido* en la realidad de los alumnos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

AUSTIN, JOHN (2008), *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.

BATESON, GRAGORY (1991), *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*, Buenos Aires, Planeta.

BEILLEROT, JACKY, y otros (1998), *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.

BERSTEIN, BASIL (1997), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*, Madrid, Morata.

BORGES, JORGE LUIS (2009), “La lotería en Babilonia”, en *Ficciones*, Buenos Aires, Emecé Biblioteca Jorge Luis Borges, págs. 61-71.

BRUNER, JEROME (1986), *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.

BURBULES, NICHOLAS (1999), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu.

CALDEIRA, MARÍA SALGUEIRO (1998), *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro.

CANDIOTI, MARÍA ELENA, (2008), “Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común”, en FRIGERIO, GRACIELA; DIKER, GABRIELA, 2008, *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante, págs. 265-284.

CARUSO, MARCELO; DUSSEL, INÉS (2001), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco Conceptos para Pensar la Educación Contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

DEWEY, JOHN (1953), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.

DIKER, GABRIELA (2008): “¿Cómo se establece que es lo común?”, en FRIGERIO, GRACIELA y DIKER, GABRIELA, 2008, *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante, págs. 147-170.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria (Primer Ciclo)*, La Plata, Dirección de Producción de contenidos.

DUBET, FRANÇOIS (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona, Gedisa.

ELIAS, NORBERT (2006), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.

ELIAS, NORBERT; DUNNING, ERIC (1996), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

FOGEDA, MIGUEL ÁNGEL (1989), *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*, Madrid, Pila Teleña.

- FOUCAULT, MICHEL (1990), *Tecnología del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, MICHEL (1997), *La arqueología del saber*, México, Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, MICHEL (2002), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, MICHEL (2003), *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, MICHEL (2008), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- FOUCAULT, MICHEL (2007), “La `gubernamentalidad””, en GIORGI, GABRIEL; RODRIGUEZ, FERMÍN (comps.), *Ensayos sobre biopolítica*, Buenos Aires, Paidós, págs.187-215.
- FREIE, CARRIE (1999), “Rules in children’s games and play”, en *Play & Culture Studies*, Volumen 2, Ablex Publishing, Stamford Connecticut, págs. 83-100.
- GADAMER, HANS-GEORG (1999), *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.
- GARVEY, CATHERINE (1981), *El juego infantil*, Madrid, Morata.
- GEERTZ, CLIFFORD (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GEERTZ, CLIFFORD (1994), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Buenos Aires, Paidós.
- GEYSER, MARGEL (2004), “Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez”, en TARRÉS, MARÍA LUISA (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México D.F., FLACSO, p. 201-225.
- GVIRTZ, SILVANA; PALAMIDESSI, MARIANO (2008), *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- HEINICH, NATHALIE (1999), *Norbert Elias. Historia y cultura en Occidente*, Buenos Aires, Nueva Visión.

HUIZINGA, JOHAN (1968), *Homo ludens*, Buenos Aires, Emecé.

IBÁÑEZ, JESÚS (1979), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, España, Siglo XXI.

LARROSA, JORGE (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

LARROSA, JORGE (2009), “Experiencia y alteridad en educación” en SKLIAR, CARLOS ; LARROSA, JORGE, (comp.), *Experiencia y alteridad y educación*, Rosario, Homo Sapiens, págs.13-44.

LIBEDINSKY, MARTA (2005), *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*, Buenos Aires, Paidós.

LOTMAN, IURI (1996), *La Semiósfera*, Madrid, Frónesis Cátedra, Universidad de València.

MARRONE, CRISTINA (2005), *El juego, una deuda del psicoanálisis*, Buenos Aires, Lazos.

MCLAUGHLIN, DOUGLAS (2008), “La educación de la cigarra: sobre el significado de la actitud lúdica en el deporte juvenil”, en TORRES, CESAR (comp.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*, Buenos Aires, Miño y Dávila, págs. 135-154.

MÈLICH, JOAN-CARLES (2009), “Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)”, en SKIAR, CARLOS y LARROSA, JORGE, *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens, págs. 79-95.

MILSTEIN, DIANA; MENDES, HÉCTOR (1999), *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Primer Ciclo*, Buenos Aires, La ley S.A.E. e I.

NELLA, JORGE; TALADRIZ, CECILIA (2007), “¿A jugar se aprende?”, en *Revista Novedades Educativas*, Año 18, N°198, Junio 2007, Argentina, Buenos Aires, Noveduc, págs.42-44.

PAVÍA, VÍCTOR (2002), “El juego desde el punto de vista del jugador”, en *Papeles de investigación*, revista nº0, La Pampa, EfyD.

PAVÍA, VÍCTOR (2008), “Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física)”, en *Revista de Educación Física y Deporte*, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, 27-1-2008, Colombia, págs.31-39.

PAVÍA, VÍCTOR (coord.), (2006), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires, Noveduc.

PEÓN, FORTINO VELA (2004), “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en TARRÉS, MARÍA LUISA (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México D.F., FLACSO, págs. 63-95.

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

PORTANTIERO, JUAN (2004), *La sociología clásica: Durkheim y Weber*, Buenos Aires, Editores de América Latina.

ROCKWELL, ELISE (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO (1997), *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelos educativos*, Buenos Aires, Lugar Editores.

SARLÉ, PATRICIA (2006), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós.

VYGOTSKI, LEV (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

WEBER, MAX (1996), *Economía y sociedad*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

WITTGENSTEIN, LUDWIG (2008), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.

YEPES, RICARDO (1996), *La región de lo lúdico. Reflexión sobre el fin y la forma del juego*, Cuaderno de Anuario Filosófico, Pamplona, Universidad de Navarra.

ZECCHETTO, VICTORINO (2003), *La danza de los signos*, Buenos Aires, La Crujía.