

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CORPORAL

EXPLORANDO EL JUEGO Y EL JUGAR
Implicancias de los jugadores en dos
situaciones de juego

Valeria Varea

Agosto de 2011

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CORPORAL

Tesis

EXPLORANDO EL JUEGO Y EL JUGAR

**Implicancias de los jugadores en dos
situaciones de juego**

Valeria Varea

- TUTORA -

Mg. Ivana Verónica Rivero

Universidad Nacional de Río Cuarto

- CO - TUTOR -

Mg. Marcelo Giles

Universidad Nacional de La Plata

Agosto de 2011

*Para quienes no desisten en
intentar alcanzar sus sueños...*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I EMPEZANDO A CONSTRUIR UN CAMINO: Decisiones	
teórico-metodológicas	13
I.1 Encuadre metodológico	14
I.2 La selección de los sujetos y de las instituciones	21
I.3 Las situaciones de juego observadas	24
I.4 Las técnicas empleadas	25
I.5 Epítome Capítulo I	28
CAPÍTULO II ENTRE DEFINICIONES Y ACLARACIONES: Juego, Jugar,	
Formas y Modos	29
II.1 El juego y el jugar	30
II.2 Formas de juego	33
II.2.1 <i>El sentido</i>	34
II.2.2 <i>El tenor de las acciones</i>	35
II.2.3 <i>La fuente de emoción</i>	36
II.2.4 <i>El carácter</i>	37
II.3 Modos de jugar	37
II.3.1 <i>Lúdico vs. no lúdico</i>	38
II.3.2 <i>Indicios de un modo lúdico de jugar</i>	39
II.4 Epítome Capítulo II	40

CAPÍTULO III INDICIOS CORPORALES: El cuerpo en cuestión	41
III.1 El juego que interesa es el <i>juego con otros</i>	45
III.2 ¿Referencias a un organismo biológico que juega?	49
III.2.1 <i>Calor y transpiración</i>	50
III.2.2 <i>La sensación de cansancio y esfuerzo físico</i>	51
III.3 Escolarizando cuerpos	53
III.4 Epítome Capítulo III	58
CAPÍTULO IV EL ‘JUEGO’ DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	60
IV.1 La presentación de juegos no-juegos: El juego como medio	64
IV.1.1 <i>Juego como estrategia metodológica</i>	66
IV.1.2 <i>Juego para motivar a los alumnos</i>	67
IV.1.3 <i>Juego para entrar en calor</i>	68
IV.2 En la búsqueda del componente lúdico:	
Microinterrupciones lúdicas	69
IV.2.1 <i>Durante la explicación de la actividad</i>	70
IV.2.2 <i>Para esperar el turno</i>	71
IV.2.3 <i>Para modificar la actividad y hacerla más divertida</i>	71
IV.2.4 <i>Mientras trasladan los materiales</i>	73
IV.3 Epítome Capítulo IV	73

CAPÍTULO V EL JUEGO QUE GUSTA	75
V.1 Formas básicas de movimiento como explicación del gusto hacia un juego	76
V.2 El fútbol	78
V.3 Las 'peleítas': ¿una forma de encuentro corporal?	81
V.4 ¡Te digo <i>por qué</i> me gusta, te digo <i>cómo</i> se juega!	83
V.5 Epítome Capítulo V	84
CAPÍTULO VI JUGANDO CON CUERPO Y PALABRAS	86
VI.1 Empezando a jugar...	92
VI.2 Alentando a los compañeros del grupo	94
VI.3 ¿Jugando 'en serio' o 'de mentirita'?	96
VI.4 Finalizando el juego	97
VI.5 Epítome Capítulo VI	99
FINALIZANDO EL CAMINO: Rumiaciones con sabor a lúdico-corporal	100
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	102
ANEXO I: Análisis de datos	110

INTRODUCCIÓN

“La belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego” (Huizinga, 2000: 19)

‘Ser capaz de ver el viento’ es una metáfora que puede ser utilizada para aquellos avocados a estudiar el juego y el jugar. Esta frase, usada en la tesis doctoral de Alan Ovens¹, remite a la idea de que es posible, si se tiene el marco adecuado, ver y dar sentido a algo que parece tan invisible como el viento. Lo que vemos depende del discurso donde nos situemos.

El viento es por esencia invisible; sin embargo, alguien con conocimiento y experiencia en ello puede ver las sutilezas en su movimiento y sus efectos. Lo mismo ocurre con el juego y el jugar: ambos son por naturaleza invisibles. Uno verdaderamente ve jugadores. Sujetos que gracias a la presencia de un cuerpo que los hace presente en este mundo, dan indicios de estar jugando. Pavía plantea una cuestión similar cuando afirma que

“... estudiar el juego es como estudiar - se ha dicho con frecuencia - los secretos de un ovillo de lana: a medida que se lo desenreda para penetrar sus secretos, el objeto se va disolviendo hasta dejarlos a solas con la lana, lo que equivale a decir, con los jugadores” (2006: 40)

A lo que también se le podría agregar: “y con el cuerpo de los jugadores”, aunque ya se encuentre implícito en el enunciado. Justamente este es el reto de los que nos encontramos investigando desde perspectivas socio-culturales: hacer extraño aquello que es familiar. ¿Qué más conocido, acaso, que el cuerpo de los sujetos? ¿Y qué más común que ver a niños

¹ Ovens, A. (2004). *The (Im)Possibility of Critical Reflection: The Lived Experience of Reflective Practice in Teacher Education*. School of Human Movement Studies, The University of Queensland: inédita.

jugando? Es aquí la temática resultante de interés para esta tesis: la intersección entre dos grandes áreas de conocimiento como lo son el cuerpo y el juego.

En esta investigación se parte de la idea de ver cómo se implica el cuerpo en el juego. Según el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2009)², *implicar* significa “envolver; enredar; contener; llevar en sí; significar”. Adhiriendo a esta definición, se considera que el cuerpo se *envuelve* en el juego. El sujeto es capaz de jugar gracias a la presencia de su cuerpo que le permite ser corporalmente. De esta manera se considera al juego, la mayoría de las veces, como una práctica corporal.

Aunque ya al nombrar la palabra ‘cuerpo’ se está adoptando una perspectiva un tanto dualista, aun sin quererlo, al ser miembros de una sociedad Occidental todavía no se puede imaginar una forma diferente de pensar al cuerpo, puesto que en nuestra cultura el dualismo mente/cuerpo ha sido inconscientemente naturalizado en el tiempo. Aún no tenemos otras palabras para hablar acerca del cuerpo de una manera distinta. Como cualquier otra construcción discursiva que consideramos sin cuestionarla, maneras particulares de pensar el cuerpo han sido privilegiadas sobre otras por razones tanto históricas como así también sociales y políticas (Wright, 2000b).

El cuerpo se construye con palabras, actos y significaciones, a partir de vivir en una sociedad y en una cultura determinada. Se construye en relación con y a otros que le dan significación a nuestros movimientos, interpretándolos (Crisorio y Giles, 1999). Es gracias a este cuerpo que el niño puede experimentar distintas sensaciones cuando juega. Las personas poseen otras formas de comunicación que excede el lenguaje verbal y que se relacionan con el movimiento (Rivero, 2008). Así, se podría

² Vigésimosegunda edición. Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/> (fecha de consulta: 16/07/09).

identificar a través de dichas formas corporales de comunicación cuando alguien está jugando y cómo se comunica con el resto de los sujetos devenidos en jugadores.

En la frase anteriormente citada de Víctor Pavía también se hace referencia a cómo estudiar algo tan ambigüo y escurridizo como lo es el juego, fenómeno 'omnipresente' que se encuentra por todos lados pero que se resiste a ser explicado, algo que simultáneamente es y no es. El juego parece ser un elemento fundamental para la especificidad del campo disciplinar de la Educación Física, primordialmente aquel que implica movimiento corporal (Pavía, 2006) y que supone interacción con otros (Rivero, 2008). En consecuencia, como recorte para esta investigación, se analizó exclusivamente el *juego motor* y el *juego con otros*³.

A lo largo de todo el proceso de investigación se tomó en consideración el punto de vista de los jugadores. En este sentido cabe aclarar que todas las veces que se menciona el término 'juego' en este texto fueron aquellas en que los mismos actores las consideraron como tales; puesto que lo que para un observador externo una situación puede ser un juego, puede perfectamente no serlo para los jugadores y viceversa.

Dada la naturaleza del objeto de esta investigación, la categoría modo fue la que adquirió mayor trascendencia para el análisis, puesto que específicamente lo observado del juego fue el *cuerpo* de los participantes. En este sentido, lo importante aquí fue el "orden estricto del sujeto" (Pavía, 2006: 41), el lugar desde el cual el jugador elige vivir la experiencia de jugar, ya sea a partir de un estímulo interno o externo. El modo del juego condiciona el comportamiento de los jugadores, y por ende, también la manera en que éstos se disponen corporalmente para

³ Se considera como *juego motor* a todo aquel juego que implique movimiento corporal, y como *juego con otros*, al que involucra por lo menos dos jugadores.

jugar. La relación forma-modo origina diversos enunciados, a partir de los cuales la invitación a jugar va a adquirir diferentes sentidos (Pavía, 2010).

La realización de esta investigación resulta significativa para los que trabajamos en el campo de la Educación Física. Nos daría la posibilidad de problematizar y repensar nuestras prácticas e intervenciones, ya que cuando el docente propone en sus clases “juegos no-juego⁴” (Rivero, 2008: 119) bajo el nombre de juego potencia la ambigüedad del concepto y confunde a los niños. Esto se debe a que propone ‘juegos’ pero pareciera ser que el primer enunciado es ‘aquí no se juega’ (Pavía, 2006), y los niños no siempre pueden darle un componente lúdico a ese ‘supuesto juego’, puesto que saben que ese adulto que está allí se encuentra la mayoría de las veces, para vigilar y calificar.

De esta manera se sigue fomentando la utilización del juego en la escuela como medio, como recurso o estrategia, y no como fin en sí mismo. ¿Es que acaso esa sería la única manera de legitimar al juego dentro de la escuela? ¿Cómo justificar al juego dentro del establecimiento educativo si su objetivo sería el de sentir emoción o placer en una situación dada? ¿Esto no iría en contra de la lógica con la que ha sido creada la escuela?

En los capítulos posteriores se presentan los grandes ejes de discusión que se identificaron en el entretejido de la investigación. En el escrito se combinan los supuestos epistemológicos y metodológicos en un diálogo constante entre los propios jugadores y diversos referentes teóricos. Para el abordaje del juego se utilizan las categorías de Pavía (2006) de ‘forma’, ‘modo’, ‘lúdico’ y ‘no lúdico’, así como también los lineamientos teóricos de una corriente en particular: la Teoría Antropológica Cultural,

⁴ Durante el desarrollo del escrito se va a considerar el término *juego no-juego* según la categoría descubierta por Rivero, es decir como “propuestas didácticas que, con formato de no juego, se presentan (situación en la que las consignas del profesor son fundamentales) como juego demandando al alumno la búsqueda constante de actitudes esenciales para la práctica del deporte” (2011: 122) o actividad.

desarrollada por Huizinga (2000) y respaldada por Pavía (2006, 2008, 2009, 2010). Con respecto a la temática del cuerpo, se utilizan especialmente los aportes de Turner (1984), como así también los de autores dentro del campo disciplinar que nos compete, como son Crisorio (1998, 1999), Giles (1999, 2007, 2008), Kirk (1994, 2002) y Wright (2000a, 2000b).

Con todo, esta tesis tiene por objetivo descubrir cómo se implica el cuerpo de los jugadores en los juegos propuestos en la clase de Educación Física y en aquellos voluntariamente iniciados dentro del establecimiento educativo. Como la mayoría de las veces la Educación Física necesita legitimar el juego en la escuela a través de su supuesto componente educativo, los niños se suelen implicar corporalmente de una manera distinta en los juegos propuestos por el docente en comparación de aquellos juegos voluntariamente iniciados. Siendo el juego de la clase generalmente un no-juego, los jugadores se disponen corporalmente de una manera distinta para jugar.

Para el estudio se tomaron dos casos colectivos a analizar: uno de una escuela de gestión pública de la ciudad de Río Cuarto, Argentina, y el otro de una escuela privada de la misma localidad. Se observó, por un lado, juegos propuestos durante las clases de Educación Física, y por el otro, juegos presentados por los propios jugadores en el patio de la escuela, durante los recreos. Las ideas y manifestaciones recurrentes de los participantes conducen a seis diferentes capítulos, en los que se van entrelazando las voces de los niños participantes, lo observado respecto a ellos y los referentes teóricos. La mayoría de los títulos y subtítulos de esta tesis surgen de las categorías conformadas a través del trabajo de campo.

En el primer capítulo se hace explícito el encuadre metodológico que quía la investigación, así como también las decisiones teórico – metodológicas que se tomaron, las técnicas empleadas para el levantamiento de los datos, los criterios utilizados para la selección de los

sujetos y de las instituciones y las dificultades encontradas de acuerdo al objeto de estudio en cuestión.

El segundo capítulo difiere con respecto al resto, ya que exclusivamente se aclaran algunos conceptos propios de la temática del juego a ser utilizados durante el transcurso del texto, partiendo de la definición clásica de juego de Huizinga (2000), pasando por las características y clasificación de juegos de Caillois (1986), hasta llegar a los estudios actuales de Víctor Pavía y su grupo de estudio.

El capítulo número tres presenta las ideas y concepciones surgidas por los propios jugadores acerca del cuerpo y cómo este se hace presente en el juego, permitiendo un corrimiento desde la tradicional mirada biologicista del mismo, hacia una socio-cultural. El cuarto capítulo refiere a situaciones observadas específicamente en las clases de Educación Física: cómo el juego sigue siendo utilizado como medio y la constante lucha por parte de los niños para agregarle un 'componente lúdico'.

El capítulo número cinco aborda cuestiones halladas en ambas situaciones de juego, principalmente aquellas que los propios jugadores consideraron gustosas. Finalmente, el sexto capítulo se construye de acuerdo a la comunicación sostenida entre los propios jugadores mientras se dicen jugando en las distintas etapas de sus juegos. Para concluir, en la última parte se resumen y explicitan los hallazgos más relevantes de esta tesis.



CAPÍTULO I

EMPEZANDO A CONSTRUIR UN CAMINO:

Decisiones teórico-metodológicas

CAPÍTULO I

I.1 Encuadre metodológico

Esta investigación intenta explorar las experiencias vividas de los propios actores para entender su comportamiento desde su punto de vista (Taylor y Bogdan, 1986; Strauss y Corbin, 1990) a través de un diseño flexible que permitió modificaciones a lo largo del desarrollo del trabajo. Se procuró captar lo que los sujetos decían y hacían, y tener una mayor comprensión a los significados que ellos construyen y le asignan a su mundo. Para asumir los riesgos de mi propia subjetividad como investigadora, todos los supuestos que fui teniendo acerca de mi objeto de estudio se hicieron explícitos en la investigación, en función de mantener la vigilancia epistemológica⁵ sobre el proceso de investigación.

Para el levantamiento de datos se utilizó una 'perspectiva'⁶ genealógica (Rose, 1999; Foucault, s/f), como así también de análisis de discurso (Wetherell, 2001; Taylor, 2001; Wright, 2004). Aunque a primera vista parezca un tanto contradictorio utilizar análisis discursivo para analizar cómo se implican corporalmente los jugadores en el juego,

⁵ Véase Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1986). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁶ Se quiere destacar que se utilizan algunos principios de la genealogía y de análisis discursivo, pero no todos ellos. Se utilizaron únicamente aquellos relevantes de acuerdo al objeto en cuestión. No se quiere limitar el objeto de estudio al encuadre metodológico, sino que de manera contraria, se pretende utilizar los aspectos metodológicos acordes al objeto.

puesto que muchas veces no intercambian palabra alguna, cabe aclarar que discurso no es equivalente a lenguaje, y que el lenguaje abarca más que las palabras. El lenguaje incluye por excelencia a las palabras, pero también la manera en que éstas son pronunciadas, como lo es el tono de la voz, los gestos y las actitudes que las acompañan; estas son incorporadas en el sujeto. El sujeto existe en el lenguaje, trascendiendo la temporalidad de su cuerpo, al estar mantenido por el significante:

“...el sujeto está efectivamente en la palabra antes de tener un cuerpo, sencillamente antes de nacer, y permanece ahí aún después de no tener un cuerpo, es decir, después de la muerte; la duración del sujeto, al estar sostenido por el significante, excede pues a la temporalidad del cuerpo” (Soler, 1993: 3)

De manera similar se puede decir que el discurso es más amplio que el lenguaje al abarcar no únicamente a las palabras y gestos, sino que también a los significados de toda actividad, ya sea intencional, consciente, inconsciente, explícita, tácita o reflexiva (Kirk, 1992). Tanto Lacan como Foucault, consideran al discurso como determinante del sujeto. Este último define a los discursos como “prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan (...) los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo ocultan su propia invención” (Foucault, 1987: 77). En consecuencia, las posibilidades de definición están sujetas a la posición social e institucional de quienes hacen uso de dichos discursos, resultando significados distintos de acuerdo a las prácticas institucionales y a las relaciones de poder subyacentes. Los discursos ordenan, combinan y también excluyen ciertas formas de pensamiento, como así también las limitan.

Los significados, sujetos y subjetividades son constituidos a través del discurso y estos tienen a su vez, diversos efectos de poder: ellos establecen y definen lo que es ‘verdad’ en momentos particulares (Wright, 2004). Los discursos son formas históricamente variables de hablar, escribir y hacer referencia de algo; formas variables de especificar conocimientos y verdades, donde el conocimiento es socialmente construido y producido

por efectos de poder y establecido en términos de 'verdades'. Tienen por resultado determinar lo que es (in)aceptable en un momento determinado en una cultura específica y transformar el conocimiento existente para producir nuevos saberes y nuevos efectos de poder. Es dable reconocer el poder que pueden tener los discursos, puesto que son éstos los que establecen lo que 'es' y lo que 'no es', y no todos ellos tienen la misma relevancia, algunos son más poderosos que otros y tienen más autoridad o validez. A su vez, estos saberes o 'verdades' son los que dicen que es 'normal' y 'natural' estableciendo lazos con lo que es (in)aceptable e (in)apropiado, y que son consideradas como 'verdades naturales' y a su vez, crean normas (Taylor, 2001).

Al análisis del discurso le compete el estudio de los significados (Taylor, 2001; Wright, 2004; Wetherell, Taylor y Yates, 2001). El uso del lenguaje es siempre situado, inmerso en un contexto determinado, no transparente ni reflexivo; es una construcción en sí misma (Taylor, 2001; Wetherell *et al*, 2001). El análisis discursivo busca patrones en el lenguaje usado que refieren a la interacción entre el lenguaje y la sociedad; estudia como los sujetos producen significados en dicha sociedad.

Diferentes son los tipos de análisis de discurso existentes en la literatura: crítico (Dijk, 1985; Fairclough, Mulderrig y Wodak, 1997), foucaultiano (Hall, 2001), conversacional (Wooffitt, 2005), repertorios interpretativos (Wetherell, 1998; Potter, 1996), entre otros. Para esta tesis en particular, se utilizó un análisis discursivo temático (Wetherell, 2001), puesto que se creyó que era el más apropiado según el tema y pregunta de investigación.

El análisis de discurso no es exclusivamente el estudio del lenguaje *per se* (Taylor, 2001), sino que puede ser usado para examinar cualquier fenómeno escrito o hablado. Beloff (1994) sugiere que se lo puede utilizar para estudiar información visual, como fotografías. Esto está en

concordancia si se adhiere a la idea de que al análisis de discurso comprende todo tipo de texto.

El cuerpo es producido por el discurso y existente en el mismo. Como otras construcciones discursivas que se han 'naturalizado', algunas miradas y pensamientos acerca del cuerpo son privilegiadas sobre otras por razones históricas, sociales y políticas (Wright, 2000a).

Se estableció también que se adopta una 'perspectiva genealógica' para este estudio no en el sentido completo de esta corriente, sino que tan solo se utilizan algunos de sus postulados. No se pretende aquí rastrear los orígenes de una práctica, sino indagar las discontinuidades y recurrencias de los hechos, percibiendo las singularidades de los mismos y encontrándolos "allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia - los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos -" (Foucault, s/f: 2). No se trata así de la búsqueda del 'origen', puesto que esto sería intentar encontrar aquello que 'ya estaba dado', sino que se procura abordar los avatares de los comienzos. De esta manera, las discontinuidades intentan captar la emergencia del acontecimiento, los cortes a través de los cuales lo anterior es modificado debido a las relaciones contradictorias entre discursos. Esta perspectiva genealógica se adecúa al objeto en cuestión, dado que muchas veces se cree en la perennidad de los sentimientos y emociones, pero todos ellos tienen una historia y son socialmente contruidos.

A la genealogía le compete la descripción de los procedimientos, prácticas, aparatos e instituciones involucradas en la producción de discursos y saberes, sus efectos de poder y cómo dichos discursos son practicados. De acuerdo a como desarrolla Foucault el concepto de genealogía en el curso del 7 de enero de 1976 del College de France:

“...en tanto que acoplamiento del saber erudito y del saber de la gente (...) En realidad se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos” (Foucault, s/f: 97)

se trata de que las palabras y actitudes de los niños aquí registradas tomen igual o mayor importancia que los discursos eruditos de las llamadas ciencias de hoy en día, siendo las genealogías inclusive denominadas 'anti-ciencias' por el autor y dirigiendo su lucha contra los efectos de poder de un supuesto discurso científico.

Las emociones o sentimientos no se los puede clasificar bajo un cristal en un laboratorio. No existe una universalidad de la significación de los gestos⁷. Un mismo movimiento o gesto puede significar dos cosas opuestas en lugares distintos. Las funciones afectivas que sostienen la existencia social del sujeto son adquiridas, no innatas. El cuerpo no es una naturaleza en el que surgen espontáneamente expresiones universales, hablar de las emociones en términos absolutos equivaldría a caer en una forma de etnocentrismo al pensar en una significación común para diferentes culturas (Le Breton, 2009). Cada sociedad impone ciertos gestos propios que no siempre se comprenden más allá de sus límites de influencia, ya que no hay nada de natural en un gesto o en una emoción y su expresión. Dentro de un determinado grupo, un conjunto de sentimientos y conductas es apropiado según el estatus social, la edad y el sexo de los integrantes. Consecuentemente, se puede afirmar que el desencadenamiento de las emociones es una cuestión cultural, influenciado por los vínculos sociales y matizado por la historia particular del sujeto (Le Breton, 2009).

La comunicación con el otro implica tanto la palabra como los gestos, mímicas, posturas, miradas y movimientos corporales, los cuales son

⁷ Salvo la excepción de la lengua de los sordomudos, en la cual la precisión y el rigor de los signos empleados equivaldrían a los de la lengua hablada. En su organización es comparable a otras lenguas orales.

decodificados gracias a la existencia del lenguaje. Una de las características del ser humano es que no le es posible no comunicarse. El rostro y el cuerpo registran mímicas que tienen sentido para el interlocutor atento aunque no se hayan intercambiado palabras. Cuando un sujeto se dirige a otro, utiliza múltiples signos y códigos que forman cuerpo con él.

Toda interacción comunicativa comienza y finaliza con una serie ritual de gestos y palabras que aclimatan a los actores para establecer un intercambio. Durante la interacción el contexto es el que condiciona las significaciones intercambiadas a través de las palabras pronunciadas y movimientos corporales de los actores, siendo entonces una sucesión de interpretaciones que se modifican según las circunstancias. El rostro y el cuerpo son los escenarios donde se manifiestan los signos que expresan la emoción. Así, las emociones pueden ser estudiadas a través de análisis discursivo puesto que ellas son interpretadas por el lenguaje. Lo relevante es cómo dichas emociones son dilucidadas y cómo pueden ser definidas en la construcción discursiva de realidad. El discurso de las emociones refiere a cómo eventos, estados mentales, disposiciones personales y relaciones sociales en otros, son evocados (Edwards, 2001).

Una situación de juego puede ser considerada como una interacción y, a su vez, toda comunicación es también una interacción. Los niños emiten señales y se comunican mientras juegan, a través de frases, gestos y movimientos. Los jugadores intercambian mensajes implicando un proceso comunicativo, es decir, los jugadores logran comunicarse mientras juegan. Interactúan entre ellos decodificando señales de comunicación y relacionándose de acuerdo a un código implícito entendido por todos ellos.

Los datos de esta tesis fueron codificados manualmente siguiendo el modelo propuesto por Saldaña (2009)⁸. Según el autor, los datos pueden

⁸ Véase Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.

consistir en transcripciones de entrevistas, notas observacionales de campo, journals, documentos, fotografías, videos, páginas web, entre otros. Para el caso específico de este estudio, los dos primeros (relatos de entrevistas y notas observacionales de campo) fueron con los que se trabajó. La cantidad de datos a ser codificados puede variar desde una sola palabra, a una oración completa o hasta una página entera de texto (Saldaña, 2009). El proceso de codificación no es una ciencia precisa, sino más bien un acto interpretativo (Saldaña 2009) de cada investigador, y es por ello que puede variar significativamente de un individuo a otro.

Codificar permite que los datos sean “segregados, agrupados, reagrupados y re-conectados para consolidar el significado y explicación” (Grbich, 2007: 21). De esta manera se procede a buscar patrones en los datos para su categorización. Se pueden agrupar dichos datos no únicamente por cuán parecidos o diferentes sean entre ellos, sino que también por si tienen algo en común. Así, codificar permite organizar y agrupar datos similares en categorías o familias porque comparten determinadas características (Saldaña, 2009). El investigador usa cierto razonamiento calificativo junto con una pizca de sentido intuitivo para establecer qué datos se parecen y se perciben como parecidos cuando se los agrupa (Lincoln y Guba, 1985). Algunas categorías también pueden contener grupos de datos que merecen un mayor refinamiento surgiendo de esta manera sub-categorías (Saldaña, 2009).

Como resultado del proceso de codificación, categorización y reflexión analítica surgen diferentes temas. Los temas se interrelacionan con conceptos y van a guiar al desarrollo de teoría (Corbin y Strauss, 2008). Dicho proceso se encuentra ilustrado en la siguiente figura.

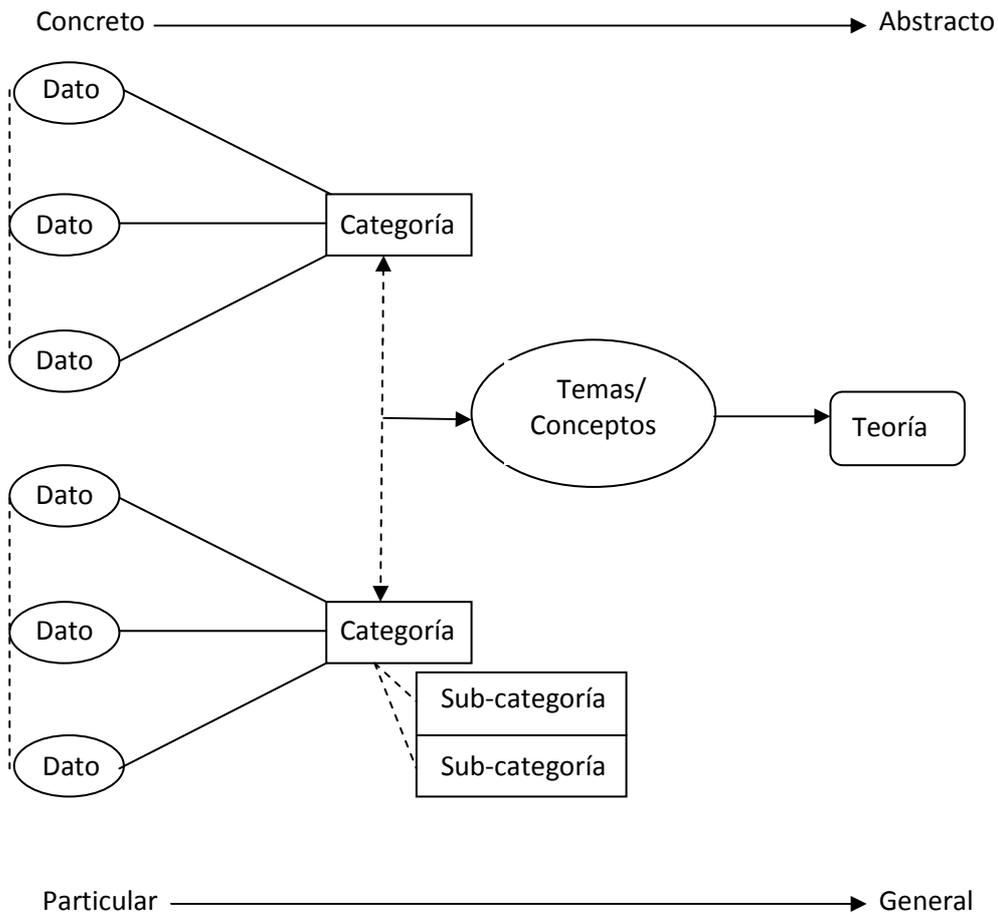


Fig. 1.1 Modelo lineal de codificación de datos-a-teoría para investigación cualitativa. (Adaptado de Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*)

1.2 La selección de los sujetos y de las instituciones

Para este estudio se llevó a cabo dos estudios de casos colectivos (Yin, 2009; Swanborn, 2010). Uno de ellos estuvo compuesto por cinco integrantes y el otro de seis. La decisión de utilizar estudio de caso se fundamenta en que se quiere entender un fenómeno de la vida real en profundidad, el cual está influenciado a su vez por diversas condiciones contextuales (Yin y Davies, 2007).

Dado que en esta tesis se utiliza un *abordaje intensivo* (Swanborn, 2010) para el estudio del fenómeno social en cuestión, se focalizan pocas

instancias del mismo para poder hacerlo en profundidad. Cada una de las instancias es estudiada en su contexto específico y en gran detalle (Swanborn, 2010). Este tipo de abordaje puede proveer ideas tentativas acerca del fenómeno social y cómo este fue constituido. Un estudio de caso es una forma apropiada para contestar preguntas de investigación amplias. De esta manera, el investigador colecta información estudiando las características de aquellas personas que están involucradas en el mismo caso y sus respectivas interrelaciones (Swanborn, 2010).

Realizar un estudio de caso presenta una oportunidad única para focalizarse en las interacciones sociales y significados que cada uno de los participantes adjudica e interpreta para describir y explicar un proceso social (o parte de él) (Swanborn, 2010). Otro punto de atención es la existencia de múltiples realidades: los diferentes (e inclusive contradictorios) puntos de vista que los participantes tienen, y sus divergentes interpretaciones de eventos y condiciones (Swanborn, 2010). Según Peter Swanborn,

“un estudio de caso es definido como el estudio de un fenómeno social

- *en una, o solamente algunas, de sus manifestaciones*
- *en su contexto natural*
- *durante un cierto período*
- *que se focaliza en las descripciones detalladas, interpretaciones y explicaciones que varias categorías de los participantes adjudican al proceso social*
- *en el que el investigador comienza con una pregunta de investigación amplia sobre un proceso social en desarrollo y usa las teorías disponibles (...)*
- *que explota diferentes fuentes de información (informantes, documentos, notas observacionales)*
- *en el que los participantes a veces se encuentran en un proceso de confrontación con explicaciones, puntos de vistas y comportamientos de otros participantes...” (2010: 22)*

Para este estudio los sujetos de cada caso fueron seleccionados intencionalmente según se creía podían ser informantes clave para la investigación (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), perteneciendo al tercer grado de la escuela primaria. Los niños poseen entre ocho y nueve años de edad, ya que se supone que a esta edad ya pueden verbalizar lo que hacen y sienten, y ha desaparecido su lenguaje de carácter egocéntrico (Piaget, 1986). Los mismos conformaron un caso en cada escuela. Se escogió aquellos niños que, luego de haberlos observado durante un mes en las instituciones, se mostraban más dispuestos a cooperar brindando información a la investigadora, mostraban una actitud de apertura y eran capaces de comunicar información de interés.

Se eligió una institución educativa de la ciudad de Río Cuarto, Argentina, de gestión privada, y una, de la misma localidad, de gestión pública. La selección de las mismas fue de acuerdo a la posibilidad de ingreso y por conveniencia respecto a su ubicación geográfica y horarios. Se decidió elegir una de cada tipo de gestión para ver si se hallaban diferencias significativas en los resultados.

El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre del año 2009. El permiso para ingresar a las instituciones se obtuvo en el mes de agosto; de allí en adelante se asistió a las escuelas dos veces por semana a cada una: una de las veces era el día en que los alumnos de tercer grado tenían clases de Educación Física. En ese día se observaba la clase, conjuntamente con el segundo y tercer recreo, en la escuela privada y, en el caso de la de gestión pública, se observaba el primer y segundo recreo, más la clase. El día que no tenían Educación Física, se presenciaba el segundo recreo en ambos colegios, puesto que era el más largo en duración.

I.3 Las situaciones de juego observadas

La decisión de observar clases de Educación Física se basó en el interés personal de indagar un contexto en el que frecuentemente el docente propone 'juegos no-juegos'⁹. De manera similar, fue la elección de observar los quince minutos antes del inicio de clase, escogidos debido a que se creía que allí era donde los niños podían jugar sin el control de adultos pero dentro de los límites que establece el propio establecimiento educativo. Durante el desarrollo de la investigación, se decidió cambiar dicho momento por recreos, debido a tres motivos. En primer lugar, porque antes del inicio de clases, en ambos colegios, se prohibía a los alumnos que corrieran por uno de sus patios. Correr era permitido únicamente en el patio descubierto, y el mismo se habilitaba en una de las escuelas, tres minutos antes del toque de timbre, tiempo que no era suficiente, la mayoría de las veces, para que los niños organizaran juegos. Además, se comenzó a realizar el trabajo de campo en una época del año (agosto) en la cual las bajas temperaturas no parecían ser un hecho motivador para ir al patio descubierto.

En segundo lugar, en el momento previo al toque de timbre, no se observó un 'clima favorable para jugar' de parte de los niños. Cuando se le preguntó a uno de los alumnos por qué no jugaban antes del toque de timbre, respondió diciendo:

"Porque tenemos mucho sueño, y no nos dan ganas de jugar..." (02/09/09)

En tercer y último lugar, en ambos colegios se encontraba una persona (ya sea un docente o personal directivo) que cumplía con la función de vigilar a los niños en ese momento, situación que se igualaría

⁹ Como ya se mencionó anteriormente, se consideran juegos no-juegos a aquellas "propuestas didácticas que, con formato de no juego [que] se presentan (...) como juego demandando al alumno la búsqueda constante de actitudes esenciales para la práctica del deporte" (Rivero, 2008: 122) o actividad.

con la del recreo, en donde siempre había una 'maestra a turno' encargada de controlar el bienestar de los alumnos y el orden en el recreo.

I.4 Las técnicas empleadas

Como técnicas de recolección de datos se utilizó *observación no participante* y *entrevistas grupales e individuales*. Con respecto a la primera, se considera como *observación no participante* a aquella en la que la presencia del investigador es explícita y que en ningún momento se oculta ante los ojos de los sujetos¹⁰. Algunos autores (Marradi *et al*, 2007; Woods, 1989) considerarían a esta técnica como *observación participante*, ya que el investigador se involucra, en cierta medida, con los actores para permitir la construcción conjunta de los datos. Sin embargo, no se trataría de una participación estrictamente participante, dado que el nivel de interacción con los sujetos a investigar no es tan estrecho. Se escogió esta técnica debido a que se pretendía presenciar de manera directa el fenómeno a estudiar, en su ambiente natural y sin manipularlo, aunque sin ocultar tampoco mi función de investigadora. Se intentó que la reactividad de los actores sea la menor posible, puesto que no se quería que los mismos modifiquen sus comportamientos habituales por sentirse observados (Marradi *et al*, 2007); y cuando fue generada dicha reactividad, se trató de canalizarla para lograr la confianza y empatía de los sujetos. Se llevó a cabo este tipo de observaciones no porque se crea que es la mejor forma de captar los sentidos y significados de los actores, sino para evitar la pérdida de detalles en los registros. Se reveló mi identidad como investigadora a todos los actores involucrados en la escuela (directivos, profesores, alumnos).

¹⁰ O como Carlos Carballo decide llamar "observación semi participante". Véase Carballo, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. La Plata: Al Margen.

El registro de la información se llevó a cabo a través de notas de campo, las cuales incluyeron notas de tipo observacionales, teóricas y metodológicas (Schatzman y Strauss, 1973). Se registraba, por un lado, todo lo descriptivo acerca de lo observado: quién, cuándo, qué, cómo, etc., o sea, lo que los alumnos hacían, intentando mantener limitadas mis propias interpretaciones como investigadora (Marradi *et al*, 2007). Asimismo, cuando surgía de mi parte un sentido preliminar a lo observado, se lo hacía explícito a través de notas teóricas o analíticas en los márgenes. Igualmente, cuando se tomaban decisiones en el campo acerca del proceso de investigación, o cuando se suponía que ciertas condiciones podían influenciar el objeto de estudio, se recurría a notas de índole metodológicas.

Se eligió hacer entrevistas de manera conjunta con las observaciones, puesto que en estas últimas es el investigador el único que dá sentido a lo observado. De manera contraria, al realizar entrevistas se recupera el sentido y los significados que los propios actores le dan a lo que ellos hacen. Un observador puede identificar una situación como juego, pero para los propios actores, puede perfectamente no serlo y viceversa.

Dado que la relación entrevistador – entrevistado suele ser en muchos sentidos asimétrica, se reflexionó sobre mi rol como entrevistadora para tener una actitud de apertura y estar dispuesta a encontrar aquello que no esperaba; sin direccionar las respuestas y asumiendo en cambio que el entrevistado es el verdadero experto del tema en cuestión, aunque si ayudando a que estos verbalicen su conocimiento, invitándolos a la conversación. Para ello, el entrevistador “debe ser consciente de los problemas que implica la conversación y debe tender a comunicar con naturalidad y sensibilidad; su función primordial es la de escuchar” (Marradi *et al*, 2007: 219). La efectiva realización de una entrevista es

condicionada así por la capacidad de empatía del entrevistador para crear un clima favorable para la comunicación.

Se eligió en un principio *entrevistas grupales* para facilitar el intercambio verbal entre los participantes (para que 'se abran' a la discusión). También se realizaron *entrevistas individuales* con aquellos sujetos que en una situación dada parecían ser informantes clave. La mayoría de ellas fueron desgrabadas antes de las veinticuatro horas de su realización, para permitir la inclusión de notas que llamaron la atención durante la formulación de las mismas. Para la finalización de recaudación de información se produjo un proceso de saturación informativa (Glasser y Strauss, 1967), o sea, llegó a su final cuando la información proporcionada por los participantes de la investigación ya no contribuía a aumentar la información recolectada. Así, y acorde con Bryman (2004, en Marradi *et al*, 2007), el investigador observa tantas actividades o realiza tantas entrevistas como las que necesita para saturar las categorías que están siendo desarrolladas, y hasta tanto se llegue a la certeza de que nuevas intervenciones no aportarán elementos desconocidos respecto al tema a investigar.

Los datos fueron analizados, triangulados y contruidos de acuerdo a la relevancia teórica que fueron ganando. Consecuentemente resultaron distintas categorías de análisis que permitieron una reorganización de la información. Se realizó una triangulación para permitir una construcción y reconstrucción del universo de significaciones de los actores, entrecruzando fuentes de datos provistas por el trabajo de campo, con el material teórico y notas del contexto.

En los capítulos subsiguientes se hallará una constante relación entre las palabras y las observaciones rescatadas de los sujetos investigados, con el tratamiento de los temas de interés de este trabajo, en permanente tensión con diversas fuentes teóricas.

I.5 Epítome Capítulo I

1. Para el estudio del objeto en cuestión se empleó una perspectiva genealógica y de análisis discursivo (Remitir a encuadre metodológico, pág. 14).
2. Se realizaron dos estudios de caso colectivos en dos escuelas primarias de la ciudad de Río Cuarto, Argentina (Remitir a pág. 23). Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones durante la clase de Educación Física y recreos (Remitir a técnicas empleadas, pág. 25).
3. Los datos fueron codificados y analizados manualmente, conformando categorías y temas (Remitir a pág. 19 y subsiguientes).
4. Se entiende que el significado de los gestos es socialmente construido y decodificado por la acción del lenguaje. Los significados van a variar de acuerdo al contexto socio-cultural en el que se halle el sujeto (Remitir a pág. 18 y 19).
5. El diseño de la investigación se adecua al caso colectivo estudiado y las técnicas empleadas son acordes al encuadre general de la investigación (Remitir a técnicas empleadas, pág. 25 y a trama de la investigación en general).



CAPÍTULO II

ENTRE DEFINICIONES Y ACLARACIONES:

Juego, Jugar, Formas y Modos

CAPÍTULO II

ENTRE DEFINICIONES Y ACLARACIONES: Juego, Jugar, Formas y Modos

Pese a que a lo largo de esta tesis se optó por construir los capítulos de acuerdo a las categorías surgidas del trabajo de campo, y en ellos respaldarlas o contrastarlas con diferentes referentes teóricos, fue necesario agregar el presente capítulo para explicitar algunos conceptos con respecto al juego y al jugar, y evitar así posibles confusiones terminológicas. De esta manera resulta que tanto este capítulo como el anterior, son de índole más teórica y explicativa.

Aunque parezca redundante para el lector ver el referente teórico que se ha considerado primordialmente para este capítulo, Víctor Pavía, el mismo fue seleccionado de acuerdo a la relevancia del desarrollo de algunos de sus términos sobre el juego y el jugar, útiles para el posterior análisis, que no han sido abordados por otros autores.

II.1 El juego y el jugar

Partiendo de la clásica definición de Huizinga, se considera el juego como

“...una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente”

(2000: 45)

Esta definición resulta clave como punto de partida para esta tesis. Varios años ya han transcurrido desde su formulación, y se pueden encontrar algunos aspectos controversiales, como es el caso de considerar al juego como una actividad¹¹ Sin embargo se la considera relevante para este estudio en particular. Esta definición fue posteriormente ampliada por Caillois (1986) cuando propone las características de los juegos: libre, delimitados en tiempo y espacio, incierto, improductivo, reglado y ficticio. Cabe destacar que también existen controversias con respecto a estas características, puesto que acaso ¿se puede pensar en un juego 'libre'? En todo caso, un término tal como 'voluntariamente iniciado' sería mejor empleado.

Diversos autores nombran esta característica de *libertad* en el juego. Por ejemplo, Adriana Marrero (1996) también define al juego desde la clásica definición de Huizinga y enfatiza la característica de libertad enunciada por el autor, afirmando que "no se entiende al juego sin libertad (...) Si el juego es libre, es porque el sujeto es libre cuando se trata de jugar" (Marrero, 1996: 37). De igual manera, Patricia Sarlé (2006) menciona que dentro de las actividades cotidianas del jardín de infantes se encuentra el *juego libre* en el patio, durante el cual las indicaciones de la maestras son mínimas y hacen referencia únicamente a la prevención de posibles accidentes. Pero verdaderamente, ¿existiría tal juego libre?; acaso, ¿no se estaría exagerando con respecto a la idea de libertad? La libertad podría considerarse de mejor manera como 'qué hacer con esto que hicieron de nosotros'¹². Además, el juego no sería libre, en todo caso, el que sería libre (o relativamente espontáneo, mejor dicho) es el jugador.

Los niños van a jugar 'de modo más libre' en la manera en que tengan un buen jugador entre ellos; sino, en caso contrario ¿dónde estaría

¹¹ Véase Rivero, I. (2008). *El juego y el jugar. En la Educación Física que viene siendo*. Tesis de Maestría en Educación y Universidad, UNRC. Río Cuarto.

¹² En especial, con lo que la cultura hizo de nosotros.

la libertad de elegir qué cosa? Un grupo de jugadores que posee un buen jugador va a tener la posibilidad de negociar las reglas del juego para mantener la tensión del mismo por más tiempo y evitar así que se llegue a un final de manera rápida. Van a tener también la posibilidad de elegir entre diferentes opciones para el juego, y de modificarlo de acuerdo a sus gustos. Mientras más variantes conozcan y más habilidosos sean para jugar, mayor es la posibilidad de optar y hacer que el juego sea más emocionante. Dado que al jugar generalmente no se piensa tan detenidamente en lo que se hace si se lo compara con otras actividades, no habría que confundir esto con libertad. Circunstancialmente, se podría estar hablando de un juego 'voluntariamente iniciado', siendo éste una categoría más observable e interpretable.

De manera coincidente, Ivana Rivero opina que ya de por sí considerar al juego como una *actividad libre*, encerraría dos contradicciones conceptuales: "la primera contradicción sería que una actividad difícilmente puede ser libre y la segunda contradicción es que: hacer una actividad no es igual a estar jugando" (2008: 96). Asimismo, su investigación revela que formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, consideraron que dicha libertad sería, en todo caso, un atributo de la persona no de la situación.

Lo que vale destacar respecto del trabajo de Caillois (1986) para los fines de esta tesis, es la clasificación de sus juegos: de 'agon', 'alea', 'mimicry', 'ilinx', dado que se relacionan con el concepto y clasificación de *fuentes de emoción* que luego desarrolla Víctor Pavía (2009, 2010). Aunque por otro lado, Rivero (2008) denuncia como Caillois (1986) al ocuparse de la actitud del jugador cuando propone sus cuatro tipos de juegos, se limita a lo individual y deja afuera toda relevancia del entorno social y de las experiencias de los sujetos que van a influenciar la conducta de los jugadores.

Es dable destacar también que todo lo que respecta a la actitud de los jugadores y al modo de estar involucrado, hace referencia al *jugar* y no al juego. El término 'jugar' es un verbo, y por lo tanto, implica una acción potencial de ser llevada a cabo por un sujeto. Por el contrario, la palabra *juego*, considerándola en su forma de sustantivo y no de verbo conjugado, no puede más que estar limitada a cuestiones de apariencias externas, a formas. Esto se relaciona con lo que se desarrolla a continuación acerca de las formas de los juegos y de los modos del jugar.

II.2 Formas de juego

Según Pavía (2006, 2009, 2010), la forma del juego hace referencia a lo que se le podría llamar la estructura en sí del juego, la estructura de la actividad: su sentido, fuente de emoción, carácter, requerimiento, contenido, reglas. Esta muestra la apariencia externa de un juego, lo que lo hace distinguible y a su vez comparable respecto a otros juegos, lo que hace diferente, por ejemplo, una 'mancha' de un 'dívalo con mímica' (Pavía, 2009, 2010). Se refiere, entonces, al término *forma* en su significación más elemental, como 'configuración' o 'apariencia externa' de 'cosas materiales' (Pavía, 2010). Siguiendo al autor, considerar únicamente la apariencia externa simplificaría el problema y conllevaría el riesgo de considerar a los juegos como productos casi naturales, estáticos y atemporales en lugar de como construcción socio-cultural e histórica que se construye en el camino.

Así, la categoría forma puede parecer un tanto arbitraria por un lado, pero por el otro, es la que permite comparar y diferenciar un juego de otro. La forma es la que permite a un jugador reconocer un juego desconocido por similitud a otro conocido, es la que permite registrar qué permanece más o menos inalterable en un juego determinado para que, pese al contexto y a numerosas adaptaciones y variantes, se siga reconociendo dicho juego como tal (Pavía, 2010). La forma posee

determinados rasgos variables que contribuyen a mantener la tensión de juego, estas son, según Pavía (2010), 'sentido', 'fuente de emoción', 'tenor de las acciones' y 'carácter'. Estas variables, que serán explicadas a continuación, ayudan a dar forma a un juego y aparecen combinadas de diferentes maneras.

II.2.1 El sentido

Se considera el término sentido de la misma manera que Pavía, o sea, como "orientación en una dirección", "razón de ser" (2010: 61). En el juego, esto incluiría a la trama o al guión por el cual "se organizan las acciones con cierta 'lógica interna'" (Pavía, 2010: 61). El autor establece cuatro niveles en el análisis del sentido. El primero "remite a que una actividad es percibida prima facie como juego cuando se realiza con *sentido* de juego (algo que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele hacerla aparecer como sin sentido alguno)" (Pavía, 2010: 61, énfasis del autor). Aquí es donde uno se pregunta por qué algunas actividades que no parecieran ser juegos, son identificadas como juegos por los protagonistas. Como jugar es un acto ambiguo, como así también ambivalente en numerosas oportunidades, siempre es conveniente diferenciar el sentido adjudicado por los propios jugadores del de un observador externo¹³. En este nivel, el sentido ayudaría a diferenciar un juego de otra actividad, actuando así como rasgo constitutivo de la "forma juego en general" y no de la "forma de un juego en particular" (Pavía, 2010: 61). Esto estaría en relación con el modo de jugar, lo cual se abordará más adelante en este mismo capítulo.

¹³ Es por ello que en la Introducción de esta tesis se aclaró que durante el desarrollo de la misma cuando se hace referencia al término 'juego', es cuando los protagonistas lo han llamado como tal, aunque a mis ojos de observadora externa no pareciera ser un juego. De allí también la elección como técnica de recolección de datos, las entrevistas y no exclusivamente observaciones.

En un segundo nivel de análisis, se incluyen aquellas discusiones acerca de las diferencias y similitudes entre juegos. Así, el sentido en este nivel puede incluir crear, actuar, representar, huir, perseguir, atrapar, ocultar, buscar, descubrir, crear, construir, atacar, defender, entre otros, con diferentes matices y combinaciones. En otro nivel se encuentra el sentido

“singular específico de cada juego que hace que los de, por ejemplo huir/perseguir/atrapar, se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales (de hecho, dicen los jugadores, se trata de otro juego; tal es el caso de las incontables ‘manchas’)” (Pavía, 2010:62)

Por último, también se halla el sentido particular que cada jugador imprime a una acción en el contexto del juego, siendo generalmente de índole táctica o estratégica.

II.2.2 El tenor de las acciones

El tenor de las acciones se encuentra en estrecha relación con el sentido. Este diferencia a los juego de movimiento de aquellos con movimiento¹⁴. Los primeros son aquellos juegos

“que prima facie, son percibidos como DE (de correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etc.; o de equilibrio, fuerza, velocidad, coordinación, resistencia, etc.); no es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero desde la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto.” (Pavía, 2010: 63, énfasis del autor)

En los segundos,

“la acción pasa más por jugar CON el gesto expresivo; no es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero más temprano que tarde registran que tal experiencia les demanda cierta dominio sobre la ‘calidad de movimiento’” (Pavía, 2010:63, énfasis del autor)

¹⁴ Este tema también se desarrolla en el Capítulo V: El juego que gusta. V.1: Formas básicas de movimiento como explicación del gusto hacia un juego, pág. 76.

Se podría refutar aquí diciendo que todo juego es primordialmente expresivo. Sin embargo, se encuentran diversos matices en las experiencias: en unas, lo emocionante pasa por la posibilidad de poner a prueba la capacidad de correr, saltar, etc. verdaderamente (aunque aún en la ficción del juego). En las otras, lo emocionante pasa por la posibilidad de simular que se corre, se salta, etc, o inclusive simular una emoción no sentida¹⁵ (Pavía, 2009, 2010)

II.2.3 La fuente de emoción

En todo juego, o al menos en aquellos jugados de modo lúdico, hay una búsqueda constante de un estado afectivo intenso, generalmente (aunque no exclusivamente) de alegría (Pavía, 2010). Se puede distinguir distintos niveles de fuente de emoción: en uno de ellos, lo emocionante estaría en la posibilidad de encontrarse con otros sujetos interactuando de un modo diferente, participando de manera conjunta de una experiencia voluntariamente aceptada que posee un resultado incierto vinculado a la clasificación de juegos nombrada por Caillois (1986) de agón, suerte, actuación, vértigo, fantasía y descubrimiento y sus diferentes combinaciones. En otro nivel de análisis, la fuente de emoción permite distinguir y asemejar distintos juegos. De esta manera, uno se puede preguntar si las clasificaciones anteriormente nombradas de Caillois, "pueden ser interpretados como el núcleo generador de la emoción buscada" (Pavía, 2010: 66)

¹⁵ Véase también una cuestión similar en el Capítulo V: El juego que gusta. V.3 *Las 'peleítas': ¿una forma de encuentro corporal?*, pág. 81.

II.2.4 El carácter

Cuando generalmente se utiliza el término 'carácter', se hace referencia a una característica particular de algo o alguien. Así también, con respecto al juego, se lo utiliza cuando decimos por ejemplo, que un juego es violento, cooperativo o tranquilo. Es la peculiaridad más escurridiza y discutible por los protagonistas. Resulta interesante indagar sobre la prioridad que le dan las instituciones a los juegos según su carácter y como pueden influenciar las vivencias personales de los involucrados en ellos (Pavía, 2010).

II.3. Modos de jugar

El modo es la manera en que el jugador se involucra en el juego, una situación un tanto más subjetiva, cómo el jugador lo piensa, cómo lo considera. Tiene que ver con la percepción de la situación, con la manera de estar en acción: cómo el sujeto entiende dicha acción, o sea, ver "si quien participa de un juego lo vive como tal o no" (Pavía, 2010: 67). Contrariamente de la categoría forma,

*"...el modo es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término modo remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí)
(Pavía, 2010: 67)*

El modo expresa la manera como el jugador va a participar en un juego. Es aquí donde se observa cómo dicho término se relaciona con la actitud. De esta manera, la decisión de jugar de determinado modo va a depender también del *habitus*¹⁶ de los participantes que se encuentran

¹⁶Se considera al *habitus* como "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (Bourdieu, 1991: 88), o sea, como conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestras formas de actuar, sentir o pensar, vinculando así lo individual con lo social.

implicados, puesto que el contexto sociocultural que los ha conformado como sujetos va a influenciar el modo en que decidan acoplarse al juego.

II.3.1 Lúdico vs. no lúdico

Siguiendo al mismo autor, se identifican dos modos posibles de participar en un juego: *lúdico* o *no lúdico*. El modo no lúdico refiere a la participación en una actividad con 'forma' de juego donde, paradójicamente, no se juega (Pavía, 2008), es decir "una actividad aceptada social y culturalmente como juego es practicada 'de verdad' para nosotros, de un modo 'no lúdico'" (Pavía, 2006: 45). Situaciones como éstas se encuentran frecuentemente en actividades que propone un docente bajo el nombre de 'juegos', pero poco tienen de ello, porque se juega 'en serio' (para el docente). Estas situaciones serán denominadas en el transcurso de la tesis como 'juegos no-juegos'.

Por el contrario, la intencionalidad lúdica, refiere al hecho de participar de un juego y tomárselo como tal; los jugadores saben que nada malo puede ocurrir al término del mismo y que todo va a permanecer tal cual estaba antes de iniciarse el juego, por tratarse justamente de un juego. Los sujetos devenidos en jugadores establecen los límites de un 'como si' y participan liberados de toda amenaza o preocupación ulterior, ante cualquier eventualidad, pueden decir sin titubeos: 'pero si estoy jugando!' (Pavía, 2006, 2009, 2010). Consecuentemente, jugar de este modo requiere de una cuota de permiso y confianza entre los jugadores y, dado el caso, también con el adulto que propone o facilita el juego (Pavía, 2009, 2010)

Así, según Pavía (2008), jugar de modo lúdico es jugar de manera 'transparente', o sea

"... se participa de una actividad socio culturalmente identificada como juego y que se la ha tomado como tal; en este caso 'forma' (de la actividad) y 'modo' (de acción) coinciden " (Pavía, 2008: 4)

El modo lúdico de jugar no se mantiene estable durante todo el transcurso del juego, en palabras de Pavía,

"jugar un juego de un modo lúdico es una decisión perecedera (...) [que] requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, contruidos sobre la base de saberes prácticos (...) esos micro acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de 'fingimiento auténtico', en una situación 'aparente', organizada alrededor de un 'guión', aceptado libremente sobre la base de 'permiso' y 'confianza' con un alto grado de 'empatía' y 'complicidad' respecto de una experiencia con 'sesgo autotélico'"
(2010: 68-69)

Los términos anteriormente nombrados en la cita del autor, actúan como indicios de dicho modo lúdico de jugar y serán desarrollados a continuación.

II.3.2 Indicios de un modo lúdico de jugar

Al jugar de un modo lúdico "el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos *guión*" (Pavía, 2010: 69, énfasis del autor). El guión es el que permite pasar a diferentes escenarios o personaje sin dejar de ser a la vez, las mismas personas de siempre. Para ello, las palabras y el tono de las mismas, conjuntamente con diversos gestos y ritmos, son cuestiones clave, puesto que éstos indican a través del intercambio entre los jugadores, de que se trata de una situación ficticia y precisamente de un juego. Cabe aclarar de que el hecho del que participan es real, ya que tiene existencia concreta, pero es simulado (aunque no falso) (Pavía, 2010).

De esta manera, jugar de modo lúdico es jugar con la *apariencia* (y no con la fantasía), puesto que los tiempos, espacios, objetos y actos son simulados, y que, por más que sean fingidos, se trata de un "fingimiento auténtico" (Pavía, 2010: 70) y nunca de un engaño, ya que dicha realidad simulada no tapa la realidad 'real' (o al menos, la construcción discursiva

de lo que es la realidad). Jugar de modo lúdico también requiere que los jugadores creen en la realidad aparente en la que se encuentran, lo cual requiere de una dosis de "permiso y confianza" (Pavía, 2010: 72). *Confianza* en saber de que nada malo puede pasar por tratarse justamente de un juego, confianza en uno mismo, en el grupo de jugadores y en el que propone y coordina el juego, en el caso de que lo hubiere. *Permiso* para poder compenetrarse en dicha realidad simulada y disfrutarla, explorando y experimentándola sin temor a equivocarse. La relación entre dichas expresiones de permiso y confianza deben darse con un gran componente de *empatía y complicidad* (Pavía, 2010).

Para jugar lúdicamente se necesita también cierto "sesgo autotélico" (Pavía, 2010: 73), puesto que tiene un fin en sí mismo: sentir placer en dicha situación dada. Por mas hedonista que parezca, es dable aclarar que se habla de 'cierto sesgo' autotélico, y no de un acto autotélico *per se*. Acorde con Pavía, "si bien jugar de ese modo no constituye un acto gratuito (en la medida en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello" (2010: 73-74).

II.4 Epítome Capítulo II

1. Para esta tesis, se parte de la clásica definición de *juego* desarrollada por Huizinga (2000) destacando algunos de sus aspectos controversiales (Ver primera parte de este capítulo, pág. 30 y subsiguientes).
2. Hay una diferencia considerable entre los términos juego y jugar, al ser sustantivo y verbo respectivamente, lo cual se relaciona con los conceptos de forma y modo (Remitir a pág. 33).
3. La forma de un juego es la apariencia externa del mismo, lo que lo hace comparable y a su vez distinguible de otros (Ver apartado II.2 Formas de juego, pág. 33).

4. El modo se relaciona con la actitud de los jugadores, habiendo dos posibles: lúdico o no lúdico (Ver apartado II.3 Modos de jugar, pág. 37)
5. 'Sentido', 'fuente de emoción', 'tenor de las acciones' y 'carácter', son los rasgos variables de la forma (Remitir a pág. 34 y subsiguientes)
6. 'Fingimiento auténtico', 'apariencia', 'guión', 'permiso', 'confianza', 'empatía', 'complicidad' y 'sesgo autotélico', son los indicios de un modo lúdico de jugar (Remitir a pág. 39 y 40).



CAPÍTULO III

INDICIOS CORPORALES:

El cuerpo en cuestión

CAPÍTULO III

INDICIOS CORPORALES: El cuerpo en cuestión

El cuerpo es el resultado de una elaboración social y cultural, no es 'lo dado' y es a su vez considerado de manera distinta de una sociedad a otra. Entre el sujeto y su cuerpo existe un *continuum* que une a la condición humana y al mundo. El cuerpo no es un mero conjunto de órganos y funciones como lo es el organismo; no existe en un estado natural, sino inserto en una trama de sentido y sólo existe cuando el sujeto lo construye culturalmente. En las sociedades occidentales ha prevalecido una mirada biológica del mismo, mirada que considera verdaderamente un organismo más que un cuerpo. Dicha perspectiva se basa en la anatomofisiología, o sea, en saberes provenientes de la biología y de la medicina. Esta visión de cuerpo (en realidad, de organismo) nació a partir del desarrollo del individualismo en las sociedades occidentales, principalmente con anatomistas y creando una diferenciación implícita entre el hombre y su cuerpo, convirtiéndose este último en un objeto de estudio como realidad autónoma separado del sujeto (Le Breton, 2008).

El cuerpo es modelado de acuerdo al *habitus* de las personas, siendo este el que genera comportamientos y representaciones ligados a

una posición de clase determinada¹⁷. Aquí se considerará al *habitus* en sentido bourdiano, o sea, como conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar, que articulan lo individual con lo social, un sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas (Bourdieu y Wacquant, 1997). El *habitus* refiere entonces a sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes. Es regulador y generador de prácticas.

Siendo la realidad discursivamente construida, un producto social y colectivo y siguiendo la línea bourdiana, aprehendemos la realidad a través de un esquema de percepciones y categorizaciones producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad, de estructuras estructurantes a partir de las cuales se producen los pensamientos y percepciones. Los saberes acerca del cuerpo son dependientes de un estado social y de una visión del mundo determinada, las relaciones con lo corporal se encuentran condicionadas por la clase social y cultura a las que pertenece el sujeto.

Como se ha planteado, no fueron únicamente docentes de Educación Física los que han negado al cuerpo como construcción social (Kirk, 2002): sociólogos, historiadores y filósofos también lo habían hecho hasta tiempos recientes (Turner, 1984; Kirk, 2002). Con respecto al campo que nos compete¹⁸, hace tres décadas atrás, aproximadamente, se empezaron a vislumbrar algunas aproximaciones socio-culturales al tema del cuerpo: ya en los '80 Richard Tinning (1985) alertaba a los docentes de Educación Física acerca de la posibilidad de estar contribuyendo a un

¹⁷ Véase Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Periferia. El autor utiliza ciertos indicadores para determinar los *habitus corporales* de cada clase social.

¹⁸ De la Educación Física. *Campo* considerado en sentido bourdiano: como sistema de relaciones sociales que funcionan respecto a un área que se desempeña con su propia lógica interna; compuesto por diversos enfoques, análisis, estudios y conceptos, por la práctica que incluye un conjunto de acciones, programas, políticas y una amplia gama de actores participantes.

culto de la buena forma física de manera indirecta. Más recientemente, Andrew Sparkes (1999) utilizó métodos narrativos para explorar las experiencias corporales de profesores y atletas. Kathleen Armour (1999) argumentó que la Educación Física escolar debía ser enfocada al cuerpo. Jan Wright (2000b) propuso que los docentes debían buscar otras prácticas corporales más allá del deporte para encontrar perspectivas alternativas sobre el cuerpo y la actividad física (Kirk, 2002).

Con todo, a continuación se indaga como los alumnos entrevistados y observados refieren a sus cuerpos mientras juegan.

III.1 El juego que interesa es el juego con otros

La mayoría de los sujetos entrevistados prefirieron, cuando un mismo juego es jugado tanto en la clase de Educación Física como en el recreo, jugarlo en el primer contexto. Cuando se les preguntó acerca del por qué de esta elección, ellos afirman que el juego de la clase de Educación Física les gusta más porque hay una mayor cantidad de participantes: "En la clase, porque jugamos todos. Y en el recreo, no" (Braian - 02/12/09).

Los varones que conformaron el caso de la escuela de gestión pública, eligen el fútbol como uno de los juegos que más les agrada¹⁹. Éste, a su vez, lo suelen jugar tanto en la clase como en los recreos, y ellos también prefieren jugarlo durante la clase de Educación Física por el hecho de que en ésta hay siempre más jugadores.

E: ¿Y qué te gusta más entonces, el fútbol de los recreos o el de la clase de Gimnasia?

Fabricio: El fútbol de Gimnasia.

E: ¿Por?

Fabricio: Porque vienen todos los chicos, en cambio en el otro, no, no vienen tantos".

(14/10/09)

¹⁹ Véase Capítulo V: El juego que gusta. V.2 *El fútbol*, pág. 78.

Cabe mencionar que ellos mismos establecieron una diferencia ante dos juegos similares: el 'fútbol'²⁰ respecto de la 'pelota'. Dicha diferencia estaría dada por el número de jugadores, eligiendo nuevamente como más gustoso el fútbol ante la pelota por ser el que posee mayor cantidad de participantes:

E: *Decime alguna otra cosa que te haya gustado hacer en las clases de Educación Física.*

Braian: Jugar a la pelota.

E: *¿Jugar a la pelota es lo mismo que jugar al fútbol?*

Braian: No, la pelota es la pelota, y en el fútbol podemos compartir.

E: *¿Y a veces jugás a la pelota solo, entonces?*

Braian: Si, jugamos entre pocos, porque somos pocos. Y si somos muchos, jugamos partido...

E: *¿Qué te gusta más, jugar al fútbol o a la pelota?*

Braian: Al fútbol.

E: *¿Por?*

Braian: Porque jugamos partido y estamos todos, en cambio a la pelota no jugamos todos".

(02/12/09)

Los niños sostienen que el juego de la clase, al tener más participantes, es más divertido: "Porque si, es más divertido, están todos los chicos..." (Fabricio - 14/10/09). Considerando que nos constituimos como sujetos en relación con otros, en una cultura determinada y a partir del lenguaje, el hecho de la preferencia de jugar con más participantes es un factor relevante. El otro es percibido como un ser corporal con intenciones, cuyas acciones o gestos tienen una meta y un significado. El sólo hecho de nacer no nos garantiza ser miembros sociales (Turner, 1984), nacemos con un organismo al cual se le van adhiriendo significaciones. El cuerpo se construye "a partir de vivir en una sociedad y una cultura (...) en relación con otros y en relación a otros (...) con palabras, con actos, con significaciones" (Crisorio y Giles, 1999: 1).

Si se consideran las Teorías Antropológicas Culturales del juego, los cuerpos de los participantes son de primordial importancia, ya que estas

²⁰ En todas las ocasiones que aparezca el fútbol considerado como juego en este texto, es porque los mismos participantes lo han considerado como juego y no como deporte.

teorías incorporan la dimensión social del jugador, y como se estableció anteriormente, el cuerpo se construye gracias a las significaciones que le provee la cultura y los otros. Siguiendo a Crisorio, "el cuerpo (...) desdibuja sus contornos individuales para aparecer como un cuerpo literalmente social" (1998: 3).

Cuando los alumnos mencionaban algún juego que solían jugar en el recreo y no en la clase de Educación Física, se les pidió que imaginaran ese mismo juego jugado en el contexto de una clase. Al preguntarles nuevamente en cuál de los dos contextos preferirían jugarlo, ellos siguieron respondiendo que en la clase: "En la clase, porque están todos" (Lara - 14/10/09).

Esto parece indicar que pese a que el juego de la clase de Educación Física es, la mayoría de las veces, impuesto por el docente y no elegido por los propios jugadores, estos prefieren los juegos de dicho contexto en lugar de aquellos menos controlados, como es el caso de los recreos, dado que su principal parámetro para el mayor gusto hacia determinado juego, es la cantidad de participantes. El juego que interesa es, a decir de Rivero (2008), el *juego con otros*, siendo el cuerpo en tanto construcción social, también vehículo de relación.

Coincidentemente, en todas las situaciones de juego registradas durante los recreos, se ha observado que los alumnos jugaban en compañía de otros niños. No se detectó en ninguna ocasión que un niño estuviese en una aparente situación de juego que lo implique únicamente a él/ella. Pavía (2009) establece que las formas de los juegos son construcciones humana y por ende, producciones colectivas, por lo que sería imposible en este sentido hablar de juegos individuales.

En el caso de una de las niñas entrevistadas individualmente, que escogió de manera inversa el juego jugado en el recreo por sobre el de la clase de Educación Física, argumentó su elección diciendo que en el recreo ella juega con sus amigas, en cambio, en la clase muchas veces

los grupos son conformados de acuerdo a criterios del docente, teniendo que separarse de su grupo de amigas.

E: *Ahora...imaginate que en una clase de Educación Física juegan a la escondida o al tiburón [juegos que ella había mencionado anteriormente que solía jugar en los recreos], imaginate, ¿no? ¿Cuál te gustaría más, el del recreo o el de la clase de Gimnasia?*

Lucía: El del recreo nuestro, porque pasamos más tiempo juntas...

E: *¿Las separa la seño en la clase a las chicas de tu grupo? ¿Y eso no te gusta?*

Lucía: No, porque no estamos juntas. Porque a nosotras nos gusta estar juntas, contar nuestros secretos, todo así".

(24/11/09)

Aunque esta niña haya elegido el juego del recreo por sobre el de la clase de Educación Física, contrariamente a la elección del resto de los entrevistados, sus argumentos siguen en la misma lógica que los de los demás niños: el de elegir el gusto hacia un juego llevado a cabo en un contexto determinado de acuerdo con *quién* lo juega.

De manera similar, parece ser que el solo hecho de pasar el tiempo del recreo con amigas, sin jugar, es un hecho relevante para ellas:

Zoe: ...en los recreos me gusta estar con mis amigas.

E: *¿Te gusta estar con tus amigas haciendo cualquier cosa o algo en especial?*

Zoe: Cualquier cosa.

E: *¿Te gusta estar con ellas?*

Zoe: Sí".

(25/11/09)

Aparece así un elemento transversal que influencia los gustos de las actividades que realizan los entrevistados: los amigos. En el caso de la escuela privada, los varones del grado con el que se trabajó son minoría con respecto a las mujeres, puesto que son sólo seis en total. Durante la mayoría de los recreos observados jugaron a las carreritas por alrededor de la galería, casi siempre los seis. Dicho juego es el preferido por ellos y lo juegan desde primer grado:

Iván: Todos los años jugamos a esta [carrera], desde primer grado.

Todos los varones juntos

E: *¿Les debe gustar un montón entonces?*

Iván: ¡Síiii!!"

(15/10/09)

De esta manera, y coincidiendo con los resultados arribados en la investigación de Cachorro, Scarnatto, César, Díaz Larranaga y Villagrán (2009), los actores deciden participar en grupos en donde se sienten contenidos y, de algún modo, hasta normalizados por sus pares. Se puede detectar así la importancia del colectivo con el cual los niños se relacionan.

E: *¿Y lo qué más te gusta de la mancha?*
Lucía: Correr y disfrutar con mis amigas".
(13/10/09)

III.2 ¿Referencias a un organismo biológico que juega?

En los siglos XVI y XVII, principalmente a partir de anatomistas, se comenzó a reivindicar el saber biomédico por sobre los saberes populares. El saber acerca del cuerpo se convirtió en patrimonio de un grupo de especialistas que legitimaban su discurso bajo el amparo de sus condiciones de racionalidad (Le Breton, 2008). Se produce así una escisión entre la cultura erudita, especialmente la biomédica, y los saberes del cuerpo de las culturas populares. En estas últimas, el cuerpo no es considerado como algo distinto al hombre, no se aísla el cuerpo del universo, sino que se lo considera unido a este. Así, se trata de visiones del mundo y de enfoques sobre el cuerpo opuestos, en fin, de dos concepciones distintas de hombre (Le Breton, 2008).

Acorde con Turner (1984), el hombre es lo culturalmente constituido y lo físicamente dado a la vez; un miembro de la sociedad por su condición cultural, como así también un miembro de la naturaleza por tener un organismo. Según esta última perspectiva es que podemos afirmar que el hombre posee cierta condición biológica la cual cumple a través de distintos procesos fisiológicos: respirar, transpirar,

entre otros. Buscar la verdad del cuerpo dentro del organismo no ha traído más que fracasos, dado que organismo es lo dado y el cuerpo se construye socialmente, está atravesado por la cultura. Lo 'físico', del término 'Educación Física', proviene del latín *physicus*, y este a su vez, del griego *φυσικός*, que significa 'natural'²¹, y verdaderamente hay poco de natural en el hombre.

En las entrevistas con los alumnos se registró en diversas oportunidades que ellos hacían mención a algunos procesos fisiológicos que ocurrían en sus organismos mientras jugaban. Aunque no les daban mayor importancia a los mismos y aunque lo hicieran de manera sarcástica, esto denota la presencia de un pensamiento también sobre sus funciones biológicas.

III.2.1 Calor y transpiración

Una respuesta frecuente ante la pregunta acerca de lo que sentían cuando jugaban a determinados juegos, fue la de "tener calor":

E: *¿Y qué sienten cuando juegan al ladrón y al policía?*

Iván: Calor.

Juan Segundo: ¡Calor!"

(24/11/09)

Así, y aunque los niños estén abocados de manera absorta a su juego (Huizinga, 2000), luego reconocen la sensación de haber tenido calor mientras jugaban, y en consecuencia, haber transpirado.

E: *¿Con el cuerpo de ustedes, cuando juegan, qué hacen?*

Fabrizio: Transpiramos".

(25/11/09)

Como así también de haber tenido dolencias musculares:

²¹ Diccionario de la Real Academia Española. Vigésimosegunda edición. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Fecha de consulta: 14/07/10.

"E: *¿Con el cuerpo de ustedes, cuando juegan, qué hacen?*

Braian: Transpirar y ser más grandes y más rápidos.

E: *Cuando transpirás, ¿sos más grande y más rápido?*

Braian: Sí, porque me duelen las piernas. Una vez jugué cuatro partidos, pero ahí no más, seguidos, y después me dolían todas las piernas, me dolían un montón".

(19/10/09)

De esta manera, y siguiendo el planteo de Turner, se puede decir que "el cuerpo es natural y social" (1984: 49). Pese a que los autores ya abordados con referencia al cuerpo dentro del campo disciplinar de la Educación Física, como lo son Giles y Crisorio, afirman que el cuerpo es exclusivamente social, los niños hacen referencia a una dimensión física del mismo. Dicha dimensión física, los autores mencionados prefieren denominarla 'organismo'. Aunque Turner (1984) decide llamarla 'cuerpo natural', establece que aceptar la corporeidad de la vida humana, no significa necesariamente negar el hecho de que lo natural del cuerpo humano es también un efecto histórico y social. En sus palabras, "el hombre es un miembro de la naturaleza por ser un organismo, como así también miembro de la sociedad por la cultura" (Turner, 1984: 21)

Así, los niños son capaces de reconocer condiciones que hacen a la dimensión física del cuerpo planteada por Turner (1984).

"E: *¿Y por qué te gusta más ese [el tejo] que el ladrón y el policía?*

Lara: Porque en el tejo no hay que correr, y yo no puedo correr mucho.

E: *¿Por qué no podés correr mucho?*

Lara: Porque tengo una hernia".

(02/12/09)

III.2.2 La sensación de cansancio y esfuerzo físico

Los niños entrevistados fueron capaces de detectar cuando en un determinado juego o actividad sienten cansancio físico y dolencias musculares:

"E: *¿Y qué sienten cuando juegan a las carreras?*

Iván: Cansancio.

Juan Segundo: Después te duelen las piernas".

(24/11/09)

“Lucía: Algunas veces no jugamos más a la escondida porque estamos cansadas, agotadas. Es como si la biblioteca fuera nuestro lugar de descanso, porque nos sentamos y descansamos, un ratito nada más, después volvemos y jugamos al tiburón”.
(24/11/09)

También durante el contexto de la clase los alumnos tuvieron preferencia hacia ciertos tipos de juegos por sobre otros, de acuerdo a la cantidad de carrera que se necesitaba y al esfuerzo que llevaba implícito esto:

“E: ¿Y por qué les gustó más ese que jugaron al último?

Fabrizio: Porque no tenías que correr.

Zoe: Porque no tenías que correr, tenías que pasar pelotas no más”.
(25/11/09)

Ellos mismos reconocen el mayor gusto hacia un juego en lugar de otro, jugados durante el recreo, de acuerdo a la carrera requerida para ambos, eligiendo como más gustoso aquel que requiera menos carrera y, como consecuencia, menor cansancio posterior:

“E: De esos dos [juegos], ¿cuál les gusta un poquito más?

Rocío y Valentina: ¡La escondida!

E: ¿Y por qué les gusta más la escondida que la mancha?

Valentina: Porque hay que esconderse.

Rocío: Si, en la mancha hay que correr mucho.

E: ¿Y en la escondida no?

Rocío: No, porque te escondés y descansás”.

(24/11/09)

Se podría discutir que numerosos son los discursos que circulan hoy en día acerca de cómo la sociedad está adoptando una actitud cada vez más sedentaria, conduciendo a problemas asociados a la salud como diabetes, obesidad y sobrepeso, entre otros²². La energía propiamente humana se volvió cada vez más pasiva e inutilizable, en contraste con el

²² Véase Bouchard, C. y Blair, S. (1999). Introductory Comments for the Consensus on Physical Activity and Obesity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 498-501; Flegal, K. (1999). The Obesity Epidemic in Children and Adults: Current Evidence and Research Issues. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 509–514; Parsons, T. et al. (1999). Childhood Predictors of Adult Obesity: A Systematic Review. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 23, 1–107; entre otros.

vigor del hombre primitivo (Turner, 1984). Sin embargo, también están proliferando estudios críticos acerca de la popularidad y relatividad de los discursos tan de moda asociados a estas nuevas *epidemias sociales*²³. Sin embargo, no se pretende profundizar en este tema, puesto que no compete al objetivo de esta tesis.

III.3 Escolarizando cuerpos

Los niños demuestran cierto agrado hacia el docente de Educación Física: "A mi me gusta la señorita Nelly porque tiene un gran cerebro y te hace muchas actividades divertidas" (Lucía – 27/10/09). De manera similar, a veces también prefieren jugar a un determinado juego en la clase en lugar de jugarlo en el recreo, por el hecho de estar con el docente:

Lara: Porque sí, porque estamos con la seño.

E: Entonces, ¿te gusta estar con la seño?

Lara: ¡Sí!"

La profesora puede ser considerada así como un otro más, pero pese a ello, los niños la identifican como un otro que establece lo que hay que hacer y cómo se lo debe hacer. La misma entrevista anteriormente explicitada, prosiguió de la siguiente manera:

E: ¿Y por qué te gusta estar con la seño?

Lara: Porque ella nos dice cómo tenemos que hacer".

(02/12/09)

La Educación Física se preocupa principalmente del *trabajo* del cuerpo, de la regulación y control del mismo a través de prácticas

²³ Para más información véase Gard, M. y Wright, J. (2005). *The Obesity Epidemic: Science, Morality and Ideology*. London: Routledge; Gard, M. (2004). An elephant in the room and a bridge too far, or physical education and the 'obesity epidemic'. En J. Evans, B. Davies y J. Wright (Eds), *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge; Gard, M. y Wright, J. (2001). Managing uncertainty: obesity discourses and physical education in a risk society. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 535-549.

ritualizadas de deporte y gimnasia y a través de la racionalidad científica y médica que subyace por debajo de dichas prácticas (Wright, 2000a). Pese a que el docente suele proponer actividades con el nombre de juegos, los alumnos identifican a la misma como 'tarea'.

"Vamos a jugar a las carreras con obstáculos"
(Docente – 13/10/09)

"E: ¿Qué hicieron en la clase de Gimnasia?
Lucía: Hicimos la tarea que teníamos que saltar..."
(13/10/09)

Aquí se observa como Lucía identifica que en la clase habían realizado un *trabajo*, una *tarea*, un *deber*. Las prácticas tradicionales de la Educación Física construyen un cuerpo objetivado, contribuyendo a la noción de un cuerpo productivo que debe ser trabajado para fines instrumentales (Wright, 2000a)

Cabe aclarar que el campo de la Educación Física no sería el disciplinador *per se*, sino en tanto y en cuanto pertenece a la escuela y, por lo tanto, a la lógica con la que ésta ha sido creada. La Educación Física ha nacido bajo el amparo de la ciencia moderna, piensa a partir de la teoría que genera la ciencia y no desde las propias prácticas. En el siglo XVIII aparece la ciencia y con ella la creación de lo *individual*, es por ello que la Educación Física ha tratado con 'individuos' en lugar de con 'sujetos', con individuos orgánicos, biológicos y a-históricos; piensa que la vida es individual. La lógica de la Educación Física está basada en la lógica de la normalización, de lo que es ser normal en la modernidad. La Educación Física ha intentado remitirse la mayoría de las veces a un saber científico²⁴, ser reconocida por la ciencia; debido a esto a sus corrientes les dificulta entender lo que está siendo²⁵ la Educación Física (Giles, 2008).

²⁴ Saber extranjero, la mayoría de las veces.

²⁵ Véase Heidegger, M. (1968). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de la cultura económica.

En este sentido, la escuela a través de su arquitectura, organización, currículum y prácticas diarias se convierte en un sitio disciplinario que conlleva determinados regímenes de verdad y discursos para legitimar su existencia (Wright, 2004). Es la que organiza los cuerpos para poder tenerlos de acuerdo al espacio, es un instrumento disciplinar y también está al servicio de la ciencia; a la escuela no se la puede pensar fuera de Descartes. René Descartes fue el 'padre fundador' de la dualidad mente-cuerpo al considerar el cuerpo meramente como un vehículo para la mente, siendo su frase célebre altamente difundida: "Pienso, luego existo". Descartes se pregunta si las percepciones pueden ser objeto de conocimiento y si verdaderamente puede existir el conocimiento sensible, ya que los sentidos nos engañan permanentemente. Dicha duda metódica lleva a Descartes a desechar todo tipo de conocimiento sensible. De lo que sí está seguro Descartes, es de que piensa, y en este proceso se produce la separación del cuerpo. Todo lo que existe para Descartes tiene en común que ocupa un lugar en el espacio, es por esto que lo llama *res extensa*. A esta idea de reducir todo lo otro a extensión, ahí también quedó el cuerpo.

La escuela, siguiendo este modelo dualista, casi siempre ha tendido a sobrevalorar la educación de la mente por sobre la del cuerpo. Es por ello que los saberes eruditos tradicionalmente han gozado de mayor prestigio que los corporales, siendo estos últimos utilizados casi exclusivamente para el mejor funcionamiento de la mente. Según Kirk (2002), los procesos educativos son centrales en el proceso de construcción del cuerpo y un amplio rango de prácticas son empleadas para moldearlos, como por ejemplo la disciplina que se necesita para mantener sentados a los niños en sus bancos por un largo período de tiempo.

Todas las relaciones pedagógicas son relaciones de poder, no hay pedagogía 'divorciada' del control, ya que siguiendo a Bernstein (2000, en Evans *et al*, 2004), habría que pensar las prácticas pedagógicas de una

manera más amplia que las que se dan exclusivamente en un aula (o en este caso, en un patio). Toda disciplina educativa, en ese intento de disciplinamiento, no deja entrar al sujeto en el mismo orden que entra la mente. Los códigos son in-corporados a través de estructuras tanto formales como informales. En todos los casos, las prácticas pedagógicas constituyen el contexto social a través del cual se da la producción y reproducción cultural (Evans y Davies, 2004).

En varias oportunidades también saltó a la luz como los niños me identificaban, por ser una persona (adulta) que los observaba y les realizaba preguntas, como alguien a quien debían acusar cuando uno de sus compañeros se 'portaba mal', o cuando ellos mismos reconocían haber cometido alguna falta:

"E: *Vení, contame, ¿qué hiciste en la clase hoy?*
Fabricio: Ehhh, jugué, y jugué al fútbol, y me porté mal una vez".
(14/10/09)

Parece que cuestiones de disciplina y orden están in-corporadas en ellos, como así también la visión de todo adulto dentro de la institución escolar como aquél encargado de hacer cumplir dicho disciplinamiento, que se veían en la obligación de notificarme acerca de aquellas supuestas infracciones de reglas. Esto sucedió con mayor frecuencia en la escuela pública en comparación con la de gestión privada.

En la escuela de gestión pública los niños (entrevistados y no entrevistados) concurrían con frecuencia a donde yo me encontraba para realizar distintos tipos de acusaciones, como por ejemplo de indisciplina de un compañero a otro. Así también, en momentos de entrevistas, solían autoconfesar faltas que ellos mismos habían cometido. De esta manera, se puede decir que me veían como un adulto más, cumpliendo un rol similar al de la 'maestra de turno' encargada de vigilar los recreos y el tiempo antes del toque de timbre antes del inicio de clases. Este tipo de acusaciones no ocurrieron en la escuela de gestión privada,

por el contrario, los alumnos manifestaban el agrado hacia el docente, justamente por el no constante disciplinamiento del mismo hacia los alumnos:

E: *¿Qué es lo que más le gusta de ella [la docente]? ¿Qué es lo que menos les gusta?*

Iván: No nos reta.

E: *¿No los reta?*

Paula: A veces.

Iván: Más o menos, cuando nos portamos mal, pero si no, no".
(27/10/09)

Según Wright (2000a) la Educación Física provee una oportunidad optima para el disciplinamiento de los cuerpos, esta principalmente enfocada hacia el 'trabajo' del cuerpo, mediante la regulación y control del mismo. La Educación Física ha sido caracterizada por su actuación en la objetivización de los cuerpos como algo a ser controlado y manipulado, mientras que se debería ocupar del estudio de las prácticas corporales, pero tradicionalmente ha tomado objetos de estudio que no le competen exclusivamente a ella, como lo es el organismo en lugar del cuerpo, y dicho organismo es abordado por la Fisiología y la Biología entre otras áreas.

La ciencia es ubicada en un lugar privilegiado, ciencia tal y cómo era concebida y desarrollada en la Modernidad, sosteniendo que el conocimiento objetivo es posible a condición de que sea obtenido mediante ciertos procedimientos que garanticen su exactitud. La descripción de esta realidad es la meta de la Ciencia Tradicional, suponiendo una relación cerrada y necesaria entre la palabra que nombra una cosa, y la cosa nombrada por la palabra, una relación entre significante y significado. Mientras que el conocimiento es una acción cultural que, en palabras de Eidelsztein (2001: 12) "implica la estructura del lenguaje y la operación del significante". Entonces, el sentido pertenecería a los sujetos y se construye históricamente (Crisorio, 1998).

El deporte, la Educación Física y todas las prácticas que competen a los profesionales de la Educación Física, no han sido nunca objeto de estudio de la ciencia, pero, por el contrario, el organismo, el sistema nervioso, sí. Es así como se denota una mayor acumulación de conocimientos fisiológicos, psicológicos y sociológicos, entre otros, pero menos reflexión sobre el campo de la Educación Física como tal. Campo a la vez real y simbólico, construido histórica y socialmente, en el que el cuerpo y movimiento de los actores, la enseñanza, el conocimiento transmitido y el modo en el que se utiliza el saber científico delimitan los métodos y ámbitos de una investigación e intervención, y forman los objetos de conocimiento. De esta manera, el propio espacio teórico de la Educación Física se presenta como confuso y fragmentado, e incluso, a veces, contradictorio. Consecuentemente, se debe una teoría de la práctica de la Educación Física como tal, que recupere la experiencia corporal-educativa (Crisorio, 1998). Si se cree que el punto de partida y llegada del campo de la Educación Física deberían ser las prácticas²⁶, para ello hay que cambiar la forma de *pensar* también y no únicamente la de *hacer*.

III.4. Epítome Capítulo III

1. Los niños entrevistados prefieren jugar a determinados juegos de acuerdo a la cantidad de participantes, ya sea en la clase de Educación Física como así también en los recreos, calificando como de mayor agrado aquellos en los que intervienen más jugadores (Remitir a juego con otros, pág. 45 y subsiguientes).
2. Los sujetos entrevistados prefieren la mayoría de las veces los juegos de la clase de Educación Física por sobre los del recreo,

²⁶ Prácticas consideradas en sentido foucaultiano, como formas de *hacer*, *sentir* y *pensar*.

porque los primeros incluyen casi siempre más jugadores. (Remitir a pág. 45 y subsiguientes).

3. Los niños entrevistados, en ambas situaciones de juego, hacen referencia a funciones fisiológicas cuando se les pregunta acerca de lo que sienten cuando juegan (Remitir a ¿Referencias a un organismo biológico que juega?, pág. 49 y subsiguientes).
4. Los alumnos establecen que 'juegan' en la clase de Educación Física y simultáneamente dicen que 'realizan tareas' (Ver pág. 54).



CAPÍTULO IV

EL 'JUEGO' DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO IV

EL 'JUEGO' DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

El juego es algo poco unívoco, escurridizo y complejo. Hoy en día parece que se utiliza el juego para los más variados propósitos, pero existen controversias acerca de lo que realmente es juego y cuál sería su fin. El juego parece ser un fenómeno omnipresente que se encuentra en todos lados, incluyendo los más diversos campos disciplinares (entre ellos el de Educación Física), respondiendo a diferentes intenciones y que a su vez, se resiste a ser explicado. Esto ha favorecido la perpetuación de la ambigüedad del concepto y a diluir los límites de su alcance. En palabras de Rivero:

“Esto ha contribuido en la expansión de sus límites conceptuales al extremo de disolverlos produciendo indeterminación semántica, es decir, hoy se utiliza la expresión juego para designar situaciones diferentes únicamente reconocidas por el contexto de la emisión” (2008: 40)

El juego es considerado por diversos autores (Gruppe, 1976 en Vicente Pedraz, 1988; Giraldes, 1988) como un elemento fundamental para la especificidad del campo disciplinar de la Educación Física, “el juego se ha hecho presente en las prácticas docentes de Educación Física de los diferentes momentos históricos con distintas intenciones” (Rivero, 2008: 41). En esta investigación se considera al juego motor y al juego con otros como el inherente a la Educación Física, puesto que es el

que implica algún grado de compromiso corporal y el hecho de que haya por los menos dos participantes.

En la mayoría de las entrevistas realizadas a los alumnos que conformaron los dos casos colectivos investigados, cuando se les preguntó acerca de lo que habían hecho recientemente en la clase de Educación Física, la mayoría contestaba que “habían jugado”. Con respecto a ese ‘jugar’, y a juzgar por las observaciones llevadas a cabo, se puede decir que los niños se estaban refiriendo a que tenían plena conciencia de que habían participado de una actividad social y culturalmente aceptada como juego, practicada ‘de verdad’ para el docente, o sea, de un modo ‘no lúdico’ para ellos.

“Y después de eso (...) tuvimos que jugar a que cada uno tenía una pelota...”
(Zoe – 18/11/09)

No obstante que Zoe haya reconocido que en la clase juegan (el docente había propuesto esto como ‘juego’), al decir que “tuvieron” que jugar a tal juego, este jugar es interpretado como una *obligación*, una vez más, como una *tarea*, un *trabajo*, en definitiva, como jugado en serio para el docente y de modo no lúdico para los jugadores (Pavía, 2008).

En la frase citada también se encuentra una contradicción en las palabras empleadas, puesto que la niña afirma que *tuvieron* que *jugar*. Si a esto se lo analiza a través de la clásica definición de juego de Huizinga (2000), el mismo establece que “el juego por mandato no es juego” (Huizinga, 2000: 20). La palabra *tuvimos* indica una obligación a realizar, mientras que el juego es considerado como una actividad libre²⁷ (Huizinga, 2000).

En palabras de Pavía, “en estos casos, el enunciado ‘estoy jugando’ expresa la certeza del sujeto de que está participando de una actividad

²⁷ Aunque ya exista una contradicción en esto, puesto que el juego es distinto a una actividad, según lo abordado por Ivana Rivero en su tesis de Maestría.

denominada juego, pero como es 'en serio', en ella no se juega" (2006: 45); o por lo menos no se juega con la tranquilizadora sensación de que nada malo puede suceder porque se trata justamente de un juego.

De esta manera, y acorde a las observaciones realizadas, las expresiones 'jugamos a...' fueron utilizadas la mayoría de las veces para hacer referencia a la actividad que habían desarrollado y no para expresar el modo en el que estuvieron inmersos. Los niños parecen tener bien en claro cuando una actividad puede tener 'formato' de juego.

E: Y de todas esas cosas que hicieron en la clase, ¿cuáles te gustaron más?

Zoe: Hacer las actividades con colchonetas.

E: ¿Y eso es un juego, lo que hacen con las colchonetas?

Zoe: Algunas veces sí, y algunas veces no.

E: ¿Cuándo sí y cuándo no?

Zoe: Cuando sí, es cuando la seño pone un cono, la colchoneta, y otro cono. Vos tenés que correr, dar la vuelta por un cono, correr para adelante, ir hasta el otro cono y venir y darle la pelota a tu compañero.

E: ¿Y cuándo no?

Zoe: Y cuando no, nos pone las colchonetas así, una al lado de la otra, y tenemos que hacer rol para adelante, rol para atrás, eh...la medialuna, la tumba carnera."

(02/12/09)

También se ha visto como el docente propone actividades y los alumnos intentan darle una cuota de emoción agregada a las mismas. Gritos de aliento a sus compañeros de grupo para que lleguen antes e hinchadas, son algunos ejemplos de ello²⁸. Esto oscurece la situación de cómo saber cuando un profesor propone un juego o una actividad.

Los niños entrevistados se presentan confundidos cuando tienen que establecer si en la clase de Educación Física juegan o no. Reconocen que sí lo hacen, aunque de manera distinta a como juegan en el recreo.

E: En el recreo, ¿qué sabés hacer?

Zoe: ... juego a la mancha y también jugamos con los chicos, hacemos que nos tienen que atrapar, y si nos atrapan, nosotras los tenemos que atrapar a ellos.

E: ¿Y alguna vez jugaron alguno de esos en la clase de Educación Física?

Zoe: No, porque tenemos que hacer gimnasia en vez de jugar.

²⁸ Véase Capítulo VI: Jugando con cuerpo y palabras. VI.2 *Alentando a los compañeros del grupo*, pág. 94.

E: Entonces, en la clase de Educación Física, ¿no juegan?
Zoe: Ehhh...si, jugamos, pero no nos dejan hacer esas cosas."
(02/12/09)

Esto afirma lo que Pavía (2010) sostiene respecto a que cuando se dice en la escuela “vamos a jugar...” no siempre se refiere a una misma cosa y hay una variedad de acepciones de dicha frase.

IV.1 La presentación de juegos no-juegos: El juego como medio

Como ya se mencionó anteriormente, Huizinga plantea que “el juego por mandato no es juego” (2000: 20). Siguiendo esta afirmación entonces los supuestos juegos que propone (o, mejor dicho, impone) el docente en la clase de Educación Física²⁹, poco tendrían de juego. Al juego se lo ha identificado y se lo utiliza casi siempre como medio o herramienta para la enseñanza, es así como los docentes parecieran tener una visión funcionalista e intentan explicar al juego en función de para qué sirve. Diversos campos, como la Educación Inicial y la Educación Física, han necesitado legitimar al juego en la escuela a través de su hipotético componente educativo, dado que ¿se podría pensar en algo en la escuela que en realidad sirve para sentir placer o emoción en una situación dada?³⁰. El juego se ha escolarizado, pero en dicho contexto los términos ‘mentira’ e ‘inutilidad’ son impronunciables (Pavía, 2003).

Lo que va a condicionar el comportamiento de los niños en un juego, es el modo en que éstos se implican como jugadores. En los juegos de la clase de Educación Física, se ha observado que el modo predominante es el no lúdico, puesto que aunque la actividad se presente

²⁹ Se dice que el docente *impone supuestos juegos* puesto que, por un lado, en ninguna oportunidad se observó que haya preguntado a los niños acerca de lo que querían jugar; y por el otro, aunque el docente los haya presentado como juegos, los niños dicen a veces haber hecho una tarea o actividad, en lugar de haber jugado.

³⁰ Muchos educadores piensan que el juego, al ser algo inútil, ‘no sirve para nada’, o que ‘se juega por jugar’. Aquí se adhiere a la idea paviana de que en realidad se juega para sentir emoción o placer.

con la frase “vamos a jugar a...”, pareciera ser que el primer enunciado implícito es “aquí no se juega” (Pavía, 2007). Coincidentemente, Sarlé afirma que “...en estos casos, *jugar a...* es sólo un nombre que se le agregó a la actividad” (2006: 92, énfasis del autor). De esta manera estamos una vez más ante la presencia de juegos no-juegos, o sea, de propuestas didácticas por parte del docente que se presentan como juego (Rivero, 2008).

La docente dice que van a jugar a “las carreas con obstáculos”. Ella forma los equipos y va indicando, al sonido del silbato, cuando tienen que salir los primeros, los segundos, los terceros, y así sucesivamente.
(06/10/09)

En la cita precedente se detecta cómo la docente mata la fuente de emoción de dicho juego (competencia) al igualar el tiempo de salida de los contrincantes. Se ha observado que la competencia es la principal fuente de emoción (Pavía, 2009). Sin embargo, al utilizar el juego como herramienta educativa, los docentes suelen eliminar dicha fuente, puesto que pretenden enseñar a través del juego, haciendo que de esta manera el juego resulte aburrido para los jugadores, ya que nadie gana ni pierde.

Todo juego en realidad comienza con un encuentro, una invitación, una preparatoria³¹; así empiezan los juegos de los buenos jugadores (Pavía, 2005). Cuando se les preguntó a los entrevistados cómo hacían en los recreos para comenzar a jugar, ellos respondieron:

E: *Cuando juegan a cualquiera de esos [juegos que anteriormente había nombrado el entrevistado], ¿cómo hacen para empezar a jugar?*
Braian: Y...estamos todos juntos, como no somos muchos, nos juntamos todos contra el kiosco y ahí nos dividimos.
E: *¿Y se eligen así, de a uno?*
Braian: Si, decimos '¿vamos a jugar?', y decimos 'vamos, vamos'"
(02/12/09)

Sin embargo, los docentes arman los grupos de juego de manera arbitraria, quitando dichos componentes esenciales, contribuyendo al

³¹ Véase Capítulo VI: Jugando con cuerpo y palabras. VI.1 *Empezando a jugar...*, pág. 92.

aumento de un *analfabetismo lúdico*; comienzan directamente con el juego en sí.

Según las observaciones de las clases de Educación Física, el docente frecuentemente presenta actividades denominadas 'juegos', aunque es posible detectar que poco tienen de ello. El juego es utilizado en este caso como medio, como estrategia metodológica (Rivero, 2008). El profesor hace un uso indiscriminado del concepto, ya sea para cuando propone actividades, realiza una entrada en calor o para incentivar a sus alumnos a realizar una actividad. Este uso indistinto del término no trae más que una continuación en la ambigüedad del concepto y confusión por parte de los niños.

IV.1.1 Juego como estrategia metodológica

En esta dirección, el juego se presenta como un medio que facilita el aprendizaje de algún contenido considerado relevante para ser transmitido, el enfoque está puesto en el aprendizaje ulterior, no en el juego en sí. Cristina Ambrosini denuncia, por un lado, como ya desde la Antigüedad Platón había advertido la utilidad del juego en el terreno de la educación: "En el Libro II y en Libro VII Platón expone la idea de *educar jugando* (...) Platón cree que para introducir a los jóvenes en la recta razón es posible disfrazar el esfuerzo del aprendizaje con la apariencia del juego" (2007: 67-68, énfasis del autor). Ambrosini también hace referencia a cómo esta idea del papel pedagógico del juego se continúa en la Ilustración con Rousseau: "Rousseau condena al juego en los adultos pero admite que en los niños cumple una función educativa (...) papel pedagógico en la formación de los ciudadanos" (2007: 72).

Por su lado, Adriana Marrero expresa como el juego es, para la mayoría de los docentes, un medio para el logro de objetivos pedagógicos; cómo el juego aparece instrumentalizado a favor de otros

fines. De esta manera afirma que cuando al juego se le busca otros fines distintos de los del juego mismo, éste podría rutinizarse y perder “parte de su potencial de excitación” (1996: 44). Según la autora, el juego hoy tiene una importancia trascendental, ya que analizando diversos discursos, se hace todo jugando: “Se aprende jugando, se trabaja jugando, se cura jugando, se conoce gente jugando” (1996: 45), haciendo un uso indiscriminado del concepto. Consecuentemente, el juego se podría ir desdibujando cada vez más, perdiendo su especificidad, encanto y distancia con el mundo cotidiano.

A continuación se presenta como el juego es utilizado nuevamente como medio en la escuela, pero esta vez como factor de motivación.

IV.1.2 Juego para motivar a los alumnos

El juego adopta otra posibilidad de ser utilizado como medio en la escuela, siendo en este caso un factor de motivación para los alumnos. Navarro Adelantado, desde la línea de la Praxiología Motriz, afirma que “...el juego didáctico está más cerca del concepto de tarea, pero no deja de ser un modelo capaz de motivar extraordinariamente al alumnado” (2002: 107). Las maestras suelen utilizar al juego como elemento capaz de motivar a sus alumnos para realizar la tarea solicitada:

La docente, al ver que los chicos se estaban dispersando y no se colocaban en grupos, como lo estaba solicitando, interviene verbalmente diciendo: “...me estoy aburriendo, ¡vamos a jugar!”.
(09/09/09)

Pese a que en numerosas oportunidades se presenta al juego como un factor de motivación, en estas ocasiones estos tipos de juegos siguen actuando como medio y no como fin en sí mismo. El docente los utiliza con un fin ulterior (el de motivar a sus alumnos para realizar la actividad posterior) más allá de el de jugar por el hecho de sentir emoción en dicha situación.

IV.1.3 Juego para entrar en calor

Otra forma que se ha observado en que los profesores utilizan al juego en sus clases, es para entrar en calor. Tal es el caso de una de las clases registradas que se inicia con una mancha. En la entrevista posterior con el grupo de alumnos correspondiente al caso de dicha escuela, se vislumbra como los mismos habían identificado que la propuesta de mancha había sido para entrar en calor, pero asimismo, ellos afirman que han 'jugado' a la mancha.

E: ¿Qué hicieron en la clase de hoy?

Valentina: Calentamos.

E: ¿Calentaron? ¿Cómo calentaron?

Valentina: Ehhh...corriendo.

E: ¿Y cuándo calentaron?

Rocío: Cuando empezamos.

Valentina: Al principio de la clase.

Iván: A correr a la mancha.

E: Pero...cuando jugaron a la mancha, ¿estaban calentando o estaban jugando?

Iván: Calen... [se autointerrumpe]

[Murmullo entre todos]

Valentina: Jugando y calentando, las dos cosas"

(17/11/09)

Así, se hace evidente como, a pesar que los niños logran identificar cuando un juego puede ser propuesto como entrada en calor, aumenta la duda acerca del alcance del concepto, no sabiendo decir claramente si lo que hicieron fue jugar o no. En este caso, y siguiendo a Pavía (2010), se está ante la presencia, por un lado, de un *enunciado paradójico*, puesto que se expresa la conciencia de haber participado de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego, pero no se la debe considerar exactamente como tal: la forma de la actividad y el modo de participación no coinciden en este caso. Pero por el otro lado, como los alumnos manifiestan dudas para contestar la pregunta, también se lo puede considerar como un *enunciado transparente*.

IV.2 En la búsqueda del componente lúdico: Microinterrupciones lúdicas

Pareciera ser que aunque el docente proponga actividades en lugar de juegos en sus clases, los alumnos hacen todo lo posible para agregarle un 'componente lúdico' a dichas actividades.

Los alumnos están dispersos por el patio agrupados en parejas. En la actividad propuesta uno se debe acostar boca arriba y el otro lo tiene que pasar por encima haciendo la medialuna. Juan Segundo toma de los pies a uno de los niños que está acostado y lo arrastra por el patio.
(08/09/09)

Se considera como componente lúdico a los momentos en que se ha observado que los estudiantes se implican de una manera distinta en comparación con la que estaban segundos previos, creando consecuentemente lo que llamaremos *microinterrupciones lúdicas*. Éstas serían todos aquellos 'parates' que se suceden en la actividad, por más breve que sean³², que los niños realizan para hacer la actividad más divertida, y así buscar la cuota de emoción faltante.

Según Elías y Dunning (1992) la emoción lúdica sería aquella que se busca voluntariamente³³, siempre agradable y que se puede disfrutar, dentro de algunos límites, con la aprobación social de los demás. Los autores sostienen que la emoción es "lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego" (Elías y Dunning, 1992: 83). Dicho componente lúdico tendría características similares a los juegos voluntariamente iniciados por los propios jugadores observados en los recreos, ya que serían breves momentos en donde los niños se implican de un modo lúdico, no obstante sea durante el transcurso de una actividad. En estas actitudes se ve que el compromiso corporal aumenta en

³² La mayoría de ellos duraban solo segundos.

³³ Aunque a veces haya incluso que pagar para sentirla.

comparación con la situación en la que estaban anteriormente. Hay una mayor movilidad corporal, soltura, risas y gestos.

Esto se halló mientras la profesora explicaba la actividad, mientras los niños esperaban su turno, para modificar la actividad dada y hacerla más divertida y mientras colaboraban llevando y trayendo el material didáctico a utilizar en la clase.

IV.2.1 Durante la explicación de la actividad

Se ha detectado como en numerosas oportunidades, mientras la profesora explica la actividad, los niños se distraen y comienzan a realizar distintas cosas en ese momento.

Mientras la docente explica la actividad, Lucía hace como si estuviese andando a caballito.
(27/10/09)

Cuando posteriormente, en la entrevista, se le preguntó a esa niña por qué había hecho eso, ella responde:

Lucía: Porque estaba aburrida...
E: ¿Y se aburren mucho cuando la seño, entre un juego y otro, los hace esperar?
Lucía: ¡Sí!"
(27/10/09)

De manera similar, si los alumnos ya poseen materiales que la docente ha repartido para usar luego en una actividad (sogas, pelotas, aros, etc.), comienzan a utilizarlos:

Los que tienen sogas, empiezan a saltarla mientras esperan la actividad de la docente.
(20/10/09)

Estas microinterrupciones podrían ser consideradas como reacciones ante el aburrimiento y no necesariamente como un juego en sí. Es por ello que se habla de un 'componente lúdico' agregado a la actividad y no necesariamente de un juego *per se*.

IV.2.2 Para esperar el turno

Igualmente se ha observado cómo, para no aburrirse mientras esperan el turno, los niños hacen distintas cosas:

Braian espera su turno haciendo autopases de cabeza con la pelota
(18/11/09)

Mientras espera su turno, Juan Segundo corre por detrás de los grupos, formados en hileras
(22/09/09)

En palabras de Pavía (2001), "cierto juego sirve, a veces, para hacer más tolerable la espera". Aunque el autor se refiera aquí a la espera para ser adultos, también se podría aplicar en este caso, para un futuro más inmediato (la realización de la actividad), dado que los niños permiten así construir un aquí y un ahora ficticios, involucrándose de una manera más corporal.

IV.2.3 Para modificar la actividad y hacerla más divertida

En algunas oportunidades los niños también cambiaban algunas partes de la actividad propuesta. Por ejemplo, en una actividad de puntería en la que tenían que intentar pegar con una pelota adentro de un aro que estaba apoyado sobre la pared, se registró:

Iván se coloca al costado de donde se encuentra el aro y comienza a moverlo para que sus compañeros no puedan embocar el golpe de la pelota adentro.
(17/11/09)

Luego, en la entrevista de ese día, cuando se les preguntó acerca de lo que habían realizado en la clase, Iván responde diciendo: "jugamos a la puntería" (17/11/09) y todos prosiguieron explicando las distintas estaciones por las que habían pasado. Cuando llegaron a la estación en

la que había que hacer puntería con el aro apoyado sobre la pared, Iván interviene diciendo:

Iván: ...había que meter la pelotita en el aro que está parado. ¡A mí me gustó!

E: ¿Y se podía agarrar el aro? ¿O tenía que estar contra la pared?

Iván: No. Tenía que estar contra la pared, pero yo lo agarraba.

E: ¿Por qué lo agarrabas?

Iván: Para hacer trampa, para que no me alcanzaran...

Lucía: ¡Es tramposo!"

(17/11/09)

De esta manera Iván reconoce cuál fue una de las estaciones que más le gustó, en una actividad en la que él mismo denominó como "juego". Reconoció haber hecho trampa en la misma y coincidentemente fue una de sus preferidas. La trampa aparece así como un componente agregado por Iván para ganar el juego en el que estaba involucrado. El grupo en el que se encontraba Iván había establecido en dicha estación una especie de marcador, puesto que cada uno se adjudicaba un punto por tiro que embocaba dentro del aro. Así, cuando Iván menciona que hacía trampa "para que no lo alcanzaran", se refería al deseo de poseer más puntos que sus compañeros para poder ganar. Iván buscó a través de la trampa, obtener una ventaja de juego sobre sus adversarios. Consecuentemente se puede identificar que Iván está compitiendo con sus compañeros de grupo, pero al mismo tiempo, el mismo afirma que ha *jugado* a la puntería. Así, aunque muchas veces *competir* no sea lo mismo que *jugar*, en este caso el propio entrevistado ha identificado que ha jugado y que dicho juego tenía como fuente de emoción la *competencia*.

Finalmente, cabe decir que aunque se traten de microinterrupciones lúdicas dentro de una actividad y no de un juego en sí, se observa cómo hay una búsqueda permanente de emoción por parte de los niños en casi todo momento, aunque esto implique el rompimiento de las reglas de la actividad y como, la mayoría de las veces, también lleva implícito un mayor desenvolvimiento corporal. De

manera coincidente a lo anteriormente mencionado de Elias y Dunning (1992), los niños se lanzan hacia esta búsqueda de estado afectivo intenso, por más breve que sea.

IV.2.4 Mientras trasladan los materiales

El traslado del material didáctico de la clase desde el depósito hacia el patio y viceversa, ha sido registrado como un momento divertido para los alumnos en ambas escuelas. Risas, exclamaciones y gritos lo demuestran.

Traen las colchonetas desde el depósito sobre la cabeza, en una especie de tren.
Cuando llegan al patio, las tiran al suelo y se echan 'de panzazo' sobre ellas.
(24/11/09)

De igual manera a lo establecido en los apartados anteriores, aunque dichas situaciones registradas no son juegos propiamente dichos, son acciones que emprenden los niños en segundos para permitirse sentir una pequeña cuota de emoción aunque sea cuando están realizando otras actividades en la clase. Así, y acordando una vez más con Elias y Dunning (1992), las personas están dispuestas a hacer todo lo posible por sentir emoción. En este caso, los niños aprovechan cada instante posible para realizar acciones emocionantes para ellos, aunque no sean juegos formales, con sus respectivas reglas, organización y formato, para permitirse sentir dicha cuota de emoción lúdica.

IV.4 Epítome Capítulo IV

1. Los sujetos califican como que han jugado cuando participan en actividades en la clase de Educación Física que el docente ha

- propuesto como actividades y no como juego. Esto contribuye a la ambigüedad del concepto 'juego'. (Remitir a pág. 62).
2. Al juego se lo utiliza como medio en la clase de Educación Física, ya sea como estrategia metodológica, para motivar a los alumnos o para entrar en calor (Remitir a presentación de juegos no-juegos: El juego como medio, pág. 64 y subsiguientes).
 3. Cuando el docente propone juegos no-juegos en sus clases, quita ciertos componentes del mismo que hacen a la riqueza lúdica, como es la fuente de emoción competencia y la invitación para jugar (Remitir a pág. 65).
 4. Los alumnos intentan casi siempre agregar un 'componente lúdico' a las actividades que propone el docente, cuando tienen que esperar su turno, mientras trasladan los materiales y durante la explicación de la actividad, en una búsqueda constante para sentir emoción (Remitir a búsqueda del componente lúdico: Microinterrupciones lúdicas, pág. 69 y subsiguientes).



CAPÍTULO V

EL JUEGO QUE GUSTA

CAPÍTULO V

EL JUEGO QUE GUSTA

Diversos son los juegos que los niños eligen jugar durante el recreo, dichas elecciones se basan en sus gustos. Aquellos juegos que los participantes de este estudio identificaron como más gustosos, son los que se han observado que juegan la mayoría de las veces en los recreos. Ellos también mencionan cuáles son los juegos de mayor agrado de las clases de Educación Física. En sus intervenciones establecen *qué* es lo más gustoso de dichos juegos, lo cual se analizará en el transcurso de este capítulo.

V.1 Formas básicas de movimiento como explicación del gusto hacia un juego

Cuando se les preguntaba a los entrevistados por qué habían mencionado uno u otro juego como de mayor agrado, la mayoría respondía haciendo referencia a *formas básicas de movimiento*.

E: ¿Y qué es lo que más te gusta de la mancha?

Lucía: Correr".
(13/10/09)

E: Del tejo, contame ¿qué fue lo que más te gustó?

Zoe: Saltar me gusta".
(14/10/09)

Cabe mencionar que se encuentran controversias acerca del uso del término 'formas básicas de movimiento'. Co-existen diversas denominaciones para éstas y algunos autores las usan indistintamente, como por ejemplo *formas motoras* o *habilidades motoras* (o *motrices*), como así también *acciones motrices* (término frecuentemente empleado por la praxiología motriz). Como no se adhiere totalmente a las ideas planteadas por esta corriente mencionada de juego, se elige llamar en esta tesis *formas básicas de movimiento*, puesto que no se quiere que se adjudique el escrito dentro los lineamientos de la praxiología motriz.

De entre todas las formas básicas de movimiento a las que se refirieron los niños, la mayoría de ellos identificó la de *correr* como la más gustosa.

"Porque tengo que correr..." (Paula – 24/11/09)

"¡Porque me gusta correr!" (Iván – 20/10/09)

"A nosotros nos gusta los juegos que tenemos que correr rápido" (Lucía 24/11/09)

Resulta relevante recordar que en el tercer capítulo (ver Capítulo III: Indicios corporales: El cuerpo en cuestión. III.2.2 *La sensación de cansancio y esfuerzo físico*, pág. 51), contradictoriamente, los alumnos nombraban el correr en varias oportunidades como algo que no les agrada y además, eligen algunos juegos por sobre otros justamente de acuerdo al hecho de que se requiera menor carrera, al igual que los roles elegidos dentro de un mismo juego:

E: ¿Y por qué te gusta más ser ladrón que policía³⁴?

Lara: No me gusta ser policía porque tenés que correr, correr, correr y correr.

E: ¿Para ser ladrón no tenés que correr?

Lara: Si, pero no igual".
(14/10/09)

³⁴ Previamente habían identificado al ladrón y al policía como uno de los juegos jugado durante los recreos por ella y sus amigas, y también había mencionado un mayor agrado hacia el rol de ladrón en comparación con el de policía.

Vale mencionar aquí la distinción que hace Pavía acerca de los juego de movimiento con respecto a aquellos con movimiento³⁵. Según el autor, los primeros serían los juegos de correr saltar, balancearse, transportar, arrojar, de equilibrio, fuerza, velocidad, coordinación, etc, en los que los jugadores no dicen estrictamente que están jugando a eso, “pero desde la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto” (2010: 63). Con respecto a los segundos, la acción estaría en jugar CON el gesto expresivo (Pavía, 2010, énfasis del autor). Estas serían el tenor de las acciones que actúan como variable de la forma en un juego.

A continuación se presentan algunos de los juegos que los alumnos investigados eligen jugar la mayoría de las veces, y que califican como más gustosos.

V.2 El Fútbol ³⁶

La práctica del fútbol aparece como la demanda constante por parte de los varones en las clases de Educación Física, especialmente en la escuela de gestión pública:

Braian interviene en la clase diciendo: “¡vamos a jugar al fútbol!”
(23/09/09)

Similarmente, es uno de los juegos más elegido por los varones de dicha escuela a jugar en los recreos:

“E: ¿Qué sabés hacer en los recreos?
Fabricio: Jugamos al fútbol”.
(25/11/09)

³⁵ Véase Capítulo II: Entre definiciones y aclaraciones: Juego, Jugar, Formas y Modos. II.2.2 *El tenor de las acciones*, pag. 35.

³⁶ Aunque ya se aclaró previamente que el fútbol es un deporte y no un juego, los alumnos entrevistados lo han calificado como juego.

También lo suelen elegir cuando la docente de esta institución les da 'tiempo libre'³⁷ a los alumnos, en donde ellos pueden elegir la actividad a realizar:

Los varones toman una pelota y deciden ir a jugar al fútbol...
(23/09/09)

Así también ellos lo afirmaron en las entrevistas:

"E: Contame, ¿qué hicieron ahora, en la clase de Educación Física?

Braian: Jugamos al fútbol con los chicos...

E: ¿Te gusta jugar al fútbol?

Braian: ¡Sí!"

(14/10/09)

Esto no es un hecho sorprendente, puesto que todo argentino sabe acerca del gusto hacia el fútbol y la popularidad del mismo a lo largo y ancho del país. Aunque el fútbol es en realidad un deporte, lo mismo parece influenciar la elección de juegos de parte de los niños, los que a su vez, afirman estar jugando en lugar de practicar un deporte en las situaciones observadas. La cultura futbolística argentina tiene una captación infinita de públicos y participa en la construcción de un país futbolizado sin límites. De esta manera, se denota como "el cuerpo emerge como realidad construida por y para la cultura" (Scarnatto, 2009: 29-30)

Los alumnos varones que conformaban el caso a estudiar en la escuela pública, eligieron como de mayor agrado el fútbol por sobre la mancha, ésta última fue el segundo juego que elegían jugar durante los recreos:

"E: ¿En los recreos, jugás a algo más? ¿O siempre al fútbol?

Fabrizio: Y...a veces jugamos a la mancha.

E: ¿Y qué te gusta más, el fútbol o la mancha?

Fabrizio: El fútbol".

(25/11/09)

³⁷ En esta escuela, la profesora suele dejar los últimos quince minutos de la clase 'libres', para que los niños realicen lo que ellos prefieran.

Cuando subsiguientemente se le preguntó a Fabricio acerca del por qué de su elección, lo justificó desde dos ángulos ya previamente tratados: por la cantidad de participantes³⁸ y por el menor esfuerzo físico requerido para el fútbol, en comparación con la mancha³⁹. Así, Fabricio continuó de la siguiente manera:

“E: ¿Por qué te gusta más el fútbol que la mancha?
Fabricio: Porque ellos [sus compañeros] no juegan a la mancha. En el fútbol están todos los chicos. Y en el otro [la mancha] hay que correr más, y no me gusta correr tanto”.
(14/10/09)

Uno de los factores que podría influenciar el hecho de que los varones de una escuela (la de gestión pública) y no los de la otra eligen jugar al fútbol en los recreos, es que éstos tienen frecuente acceso a una pelota, puesto que si se la piden a la docente, ésta generalmente se las cede. Por el contrario, los niños de la escuela privada no tienen esta posibilidad durante los recreos y eligen jugar a las carreritas alrededor de la galería, juego que, según lo comentado en las entrevistas, juegan todos los varones de dicho grado, desde que comenzaron la escuela primaria:

“E: ¿Qué hiciste ahora en el recreo?
Iván: Jugué a las carreras, con los otros chicos (...) Todos los años jugamos a estas, desde primer grado”.
(15/10/09)

Un exhaustivo análisis se podría hacer aquí acerca de la construcción de género con respecto al hecho de por qué en todas las ocasiones se observó únicamente a niños varones jugando a la pelota, como así también sobre la comparación entre la escuela privada y pública, pero son cuestiones que exceden a esta tesis en particular⁴⁰.

³⁸ Véase Capítulo III: Indicios corporales: El cuerpo en cuestión. III.1 *El juego que interesa es el juego con otros*, pág. 45.

³⁹ Véase Capítulo III: Indicios corporales: El cuerpo en cuestión. III.2.2 *La sensación de cansancio y esfuerzo físico*, pág. 51.

⁴⁰ Para más detalle sobre este tema y relacionado con la Educación Física, véase Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*. Vol. 34, n° 121, p. 59-76; Garret, R. (2004). Gendered bodies and physical identities. En J. Evans, B. Davies y J. Wright (Eds), *Body knowledge and control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge;

V.3 Las 'peleítas': ¿una forma de encuentro corporal?

Otro juego frecuentemente jugado por los varones de ambos colegios, son las *peleítas*. Los alumnos identifican a este juego como aquél en el que hacen la mímica entre dos o más compañeros como si estuvieran peleando, o se golpean suavemente. Se lo ha observado durante los recreos y en aquellas microinterrupciones durante las clases de Educación Física mencionadas en el cuarto capítulo

Braian empieza a hacer amagues de *peleítas* en la galería...
(19/10/09)

"E: ¿Qué hicieron en la clase de Educación Física hoy?
Iván: Jugamos a... ¡a peleas!"
(27/10/09)

Maffesoli (1990) propone características derivadas de su relevamiento etnográfico que manifiestan una sociedad basada en el contacto, de donde proviene la importancia cada vez mayor de la experiencia de la violencia física. Gabriel Cachorro también afirma que "existen estrategias de evasión o de intervención pasatista dentro de la institución escolar. Los juegos de manos simulando las técnicas pugilísticas del boxeo son otra posibilidad disponible" (2009: 75). Por un lado, esto se puede vincular con lo que plantea Pavía (2010) acerca de la posibilidad de simular incluso una emoción no sentida verdaderamente, como lo es en este caso la ira o el enojo, para generar una genuina emoción en el juego. Por el otro lado, numerosos son los estudios llevados a cabo principalmente por Pablo Alabarces y su equipo de investigación (2008) acerca de la violencia en el ámbito del fútbol argentino. No obstante aquí no estemos estudiando el fútbol profesional del país y la violencia de sus

Devís Devís, J., Fuente Miguel, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 39, p. 73-90.

hinchadas, muchos de los principios que se postulan son aplicables al contexto de esta investigación, probablemente, en una escala menor.

Siguiendo a Alabarces, Garriga Zucal y Moreira (2008), la mayoría de las acciones violentas son concebidas como una señal de salvajismo desde el sentido común hegemónico. Por ello justificarían desde las instituciones escolares la presencia de una 'maestra a turno' encargada de vigilar los recreos ante esta común presencia de 'peleítas' y supuestos actos violentos entre los alumnos. Sin embargo, la violencia en sí es un concepto complejo y ambigüo que tiene infinitas acepciones. No hay una definición universal de violencia para todas las sociedades por igual, sino que la misma se la define de acuerdo a parámetros específicos de dicha sociedad y a un tiempo determinado, depende de la cultura en sí. En la Argentina, la violencia es una práctica que atraviesa la vida cotidiana en sus múltiples esferas, es por ello que también se la puede considerar, fuera de todo juicio moral, como una forma de contacto con el otro, forma que exige la puesta en juego del cuerpo.

Estas peleítas apuntan a la acción del cuerpo de un modo distinto; se 'pone el cuerpo' de manera diferente a como se implica en otras situaciones de la vida cotidiana. Según Alabarces *et al* (2008), mientras que para algunos (las 'maestras vigilantes', en este caso), las acciones violentas son señales de irracionalidad y salvajismo, para otros (los alumnos), desde su concepción interna (puesto que se encuentran implicados en ellas), son signos vinculados al honor y una forma de contacto corporal que le permite relacionarse con el otro.

Los alumnos identifican que dichas *peleítas* son jugadas 'a modo de juego', puesto que nadie sale lastimado al término del mismo:

Braian: Pegar (...) pero estamos jugando. Algunas veces nos golpeamos, pero no nos duele".
(19/10/09)

De esta manera, Braian, uno de los jugadores involucrados en las peleítas, necesitó aclarar ante mis ojos de tercera persona (adulta, y con todos los prejuicios que eso conlleva en un juego frecuentemente sancionado por los adultos de la institución) que se trataba justamente de un juego. Tanto en este caso de las peleítas, como en el punto anterior del fútbol, se observa una relación distinta de los protagonistas con sus cuerpos y con los cuerpos de sus semejantes. En ambos casos hay una búsqueda de contacto directo con el cuerpo del otro, contacto que en dichas ocasiones estaría legitimado y propiciado por la cultura que rodea a los actores. La violencia, el fútbol y sus posibles combinaciones, caracterizan la sociedad argentina y son legajos de cultura que se transmiten a las jóvenes generaciones. En ambos casos hay una búsqueda de contacto corporal para relacionarse con un otro, búsqueda muchas veces sancionada por los adultos que habitan (y que habilitan el juego) en la institución escolar.

V.4 ¡Te digo por qué me gusta, te digo cómo se juega!

Cuando se les preguntaba a los niños acerca del agrado hacia determinados juegos, otras respuestas frecuentes fueron aquellas en las que se explicaba la estructura superficial de la forma del juego, es decir, cómo se jugaba, sus reglas.

"E: *¿Y qué te gusta de la escondida?*

Paula: Ehhh, me gusta contar y esconderme".
(24/11/09)

"E: *¿Qué te gustó más de la muralla china?*

Braian: Que uno se pone así y los otros tienen que tratar de pasar".
(02/12/09)

Esto resulta interesante dado que, la pregunta acerca del por qué de determinados gustos apuntaría a una respuesta un tanto más subjetiva, a cuestiones más vinculadas con el modo del juego y, en cambio, los alumnos responden haciendo referencia a la forma del juego, que no

tendría tanta relación con el gusto o no-gusto del mismo, sino con su formato y reglas, con su configuración general y apariencia externa (Pavía, 2009). Pareciera que para los alumnos es más fácil explicar, o es lo que primero 'se les viene a la mente', la forma del juego y no cuestiones relacionadas a sus gustos, actitudes o al modo del mismo. El modo se emparenta con la actitud de los jugadores, es la expresión de una manera de participar de una actividad connotada social, histórica y culturalmente como juego, pudiendo ser esta con una intencionalidad lúdica o no lúdica (Pavía, 2006, 2009). El modo supone una cuota de "hiperespecificidad conductual" donde acuden "componentes cognitivos y afectivos" (Pavía, 2009: 171), cuestión más difícil de verbalizar en comparación con la forma del mismo.

Como ya se mencionó en el capítulo número dos, la forma, como concepto, es la apariencia externa de un objeto (Pavía, 2009). De esta manera, siendo la forma la apariencia externa del juego, lo que lo distingue de otros juegos, los niños remiten a esta con mayor facilidad en comparación con el modo del mismo. Esto concuerda con lo que el autor sostiene acerca de que considerar solo la apariencia externa simplifica el problema:

"A diferencia de la forma, el modo es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil (...) remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí) (...) denominamos modo a la manera particular de acoplarse a una actividad lúdica propuesta" (Pavía, 2009: 170-171)

La profundización sobre este tema en particular se continúa en el desarrollo del siguiente capítulo.

V.5. Epítome Capítulo V

1. Los niños nombran formas básicas de movimiento (véase pág. 76) o la forma del juego (véase pág. 83) para responder acerca de lo que más les gusta de un determinado juego.

2. El correr es una de las forma básica de movimiento que más les agrada (véase pág. 76 y subsiguientes) como así también la que más les desagrada (Remitir a Capítulo III: Indicios corporales: El cuerpo en cuestión. *III.2.2 La sensación de cansancio y esfuerzo físico*, pág. 51).
3. El fútbol es el juego preferido por excelencia entre los varones de la escuela de gestión pública, ya sea jugado durante la clase o en los recreos (Remitir a el fútbol, pág. 78).
4. Los alumnos varones de ambas escuelas también califican a simulacros de peleas como juegos y son jugados tanto en los recreos como en las microinterrupciones de actividades en la clase de Educación Física (Remitir a las 'peleítas': ¿una forma de encuentro corporal?, pág. 81).
5. Los sujetos apelan a la forma externa de un juego para explicar el gusto hacia el mismo (Remitir a ¡te digo por qué me gusta, te digo cómo se juega!, pág. 83).



CAPÍTULO VI

JUGANDO CON CUERPO Y PALABRAS

CAPÍTULO VI

JUGANDO CON CUERPO Y PALABRAS

Como ya se mencionó en el primer capítulo, una de las características de los seres humanos es que no es posible no comunicarse. Los hombres tienen la posibilidad de comunicarse con sus semejantes en diversos contextos a través del lenguaje. Dicho lenguaje incluye tanto a las palabras como a gestos y actitudes corporales que pueden ser decodificados gracias a la existencia del lenguaje. Los sujetos se comunican con palabras, con sus cuerpos o con una conjunción de ambos⁴¹, comunicación que requiere a su vez una relación con el otro que es establecida a través de alguna dosis de confianza.

La cultura, y más específicamente el lenguaje, es lo que sostiene al cuerpo, sin ellos no habría posibilidad de cuerpo alguno (ni de nada); el lenguaje es el que caracteriza la vida humana en particular (Giles, 2008). En términos lacanianos, existe el cuerpo en la medida que existe un significante. Lacan se encargó de engrosar la barra divisoria en la relación entre la palabra que nombra una cosa y la cosa nombrada por la palabra, para pasar más bien a una relación entre significante y significante, puesto que no hay una relación cerrada y necesaria entre

⁴¹ Ivana Rivero (2010), en su artículo "El entendimiento entre los jugadores. Una mixtura de cuerpo y lenguaje", también se pregunta acerca de esta conjunción entre cuerpo y palabras.

significante y significado. La 'cosa', al ser nombrada por la palabra, deja de ser 'cosa', para pasar a ser significante.

El conocimiento es una acción cultural que, en palabras de Eidelsztein (2001: 12) "implica la estructura del lenguaje y la operación del significante"; el sentido pertenece al orden del sujeto y se construye históricamente (Crisorio, 1998). Todos los términos son en sí polisémicos y va a depender de la situación y de las personas que digan las palabras sus posibles significados.

El cuerpo no pertenece a lo real, dado que lo real es aquello que todavía no sabemos que existe, "lo real es, en rigor, incognoscible" (Crisorio, 1998: 2), aquello que no se puede nombrar aún. Según Giles "el cuerpo se construye en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo" (2008: 2), o sea, reconocemos nuestro cuerpo como propio a partir de la imagen que nos devuelven los otros. Como hay lenguaje y cultura es que podemos hablar de cuerpo, ellos son los que sostienen al cuerpo (Giles, 2008). De esta manera, y siguiendo la perspectiva lacaniana, Stavrakakis (1999) establece que el significante va a ser el que determina el sujeto.

En el transcurso del trabajo de campo se ha observado como los alumnos se comunican entre ellos con palabras y con gestos en un contexto en particular: el juego. Los niños se encuentran en estas situaciones ante la presencia de otros semejantes teniendo que comunicarse entre ellos para invitarse a jugar, para decir si esto es o no un juego y el modo en que va a ser jugado. Risas, gestos, frases, miradas y ademanes fueron los que mostraron cuando un grupo de niños estaba jugando.

Uno de los gestos mayormente encontrado fue la risa:

Lucía viene corriendo y se desliza por el banco [juego que estaban jugando]. La que está sentada en la punta del mismo, se cae. Se miran entre todas y comienzan a reírse...
(15/10/09)

En el capítulo anterior se menciona como el fútbol es el juego más demandado por los alumnos⁴². Cada vez que un equipo hace un gol, los integrantes del mismo se agrupan para festejarlo. Lo interesante es cómo dicho grupo ya sabe de antemano cómo agruparse y festejar, sin intercambio de palabra alguna.

Braian mete un gol, todos los del equipo se agrupan para festejarlo. Se abrazan y se escuchan cánticos y gritos...
(15/10/09)

Una sola mirada basta para agruparse en el medio de la cancha y empezar a festejar. La forma de abrazarse y los cantos entonados ya se saben con anterioridad: los niños ya saben cómo hacerlo, por ser sujetos sociales insertos en ese contexto determinado. Meter un gol actúa en este caso como indicador para que los jugadores se agrupen de una determinada manera para festejarlo. Así, la manera de festejar los goles parece estar (in)corporada en el *habitus* de los niños. Siguiendo a Bourdieu,

“Un factor fundamental en la teorización del habitus es su relación con el cuerpo: el habitus se aprende mediante el cuerpo -se incorpora-: mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia [sino], por un universo de prácticas...” (1991: 117)

Cuando se les preguntó acerca de lo que sentían cuando participaban de los juegos que ellos mencionaban, cuestiones relacionadas con sentimientos y diversión fueron las más frecuentes:

“E: Y cuando juegan a la escondida, ¿qué sienten?

Lucía: Que nos estamos divirtiendo, que estamos pasando un tiempo..., un tiempo más juntas (...) Jugamos, nos abrazamos, contamos los secretos, contamos los chicos que nos gustan...”
(24/11/09)

⁴² Véase Capítulo V: El juego que gusta. V.2 *El fútbol*, pág. 78.

Jugar de modo lúdico permite una mayor apertura de los sujetos devenidos en jugadores, en donde se sienten en un clima de confianza para manifestar sus emociones. Por ejemplo, en el caso de Lucía, ella describe cómo, a través de la escondida, puede pasar un tiempo agradable con sus amigas, abrazarlas y contarse mutuamente secretos. El abrazo se considera comúnmente como una manifestación de afecto entre las personas que realizan el gesto. Aunque en el primer capítulo se estableció que no acordamos con una clasificación tipo enciclopedista con respecto al significado de los diversos gestos, cabe mencionar que en este caso, Ekman y Friesen (1984, en Le Breton, 2009) también interpretan al abrazo como un gesto de alegría.

Según Le Breton, las percepciones sensoriales y la expresión de las emociones se corporalizan en gestos y actitudes, social y culturalmente moldeados, siendo el hombre capaz de darle sentido y valor a través de la dimensión simbólica. Las emociones se inscriben en un lenguaje de gestos y mímicas reconocibles por quienes comparten sus raíces sociales. Los sentimientos y emociones participan entonces de un sistema de sentidos y valores propios de un grupo social (Le Breton, 2009).

La coherencia de los signos intercambiados responde a un orden simbólico propio de una condición social y cultural, teñidas por las particularidades de cada sujeto. Las emociones que nos atraviesan y la manera en que nos repercuten, están influenciadas por ciertas normas colectivas y orientaciones de comportamientos según la apropiación de la cultura y de los valores de cada sujeto. Serían formas organizadas de la existencia que son identificables dentro de un mismo grupo porque competen a una simbólica social. "Su emergencia está ligada a la interpretación propia que da el individuo de un acontecimiento que lo afecta moralmente y modifica de manera provisoria o duradera, por años o apenas algunos segundos, su relación con el mundo" (Le Breton, 2009: 108).

La emoción resultaría así de la definición sensible de un acontecimiento tal como lo vive el sujeto, implicando un cierto sistema de valores y una interpretación de los hechos según determinados valores. El sujeto reacciona ante una situación mediante una serie de gestos y actitudes que manifiestan socialmente la emoción que lo ha impulsado. Las emociones son actitudes provisorias que revelan la relación afectiva del sujeto con el mundo, son formas sociales de conocimiento que influyen estados afectivos identificables por los miembros de una misma comunidad. Cada cultura afectiva posee expresiones mímicas y gestuales, posturas y modos de desplazamiento que les son propias.

“Las emociones, por lo tanto, son emanaciones sociales asociadas a circunstancias morales y a la sensibilidad particular del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas (...) Competen a la comunicación social” (Le Breton, 2009: 111)

En cuanto a los secretos, estos tienen una importancia particular. Lo que dice un niño en un secreto es algo relevante para esa persona, algo que no está dispuesto a contar a cualquiera ni en cualquier ambiente, necesita de un clima de confianza (en este caso proporcionado a través de la escondida) para divulgarlo, y tampoco se lo diría a cualquier persona. Lo que un niño decide contar o no en un secreto, a quién y cuándo, es de suma importancia para dicho sujeto, y pareciera que en este caso, la escondida ha sido elegida como el ambiente ideal para ello. Así, Lucía optó por manifestar sus afectos en una situación placentera y familiar para ella.

Leonardo Díaz, en su tesis de Maestría⁴³, justamente indagó en profundidad cómo se comunican los jugadores un modo particular de jugar; cuáles son los indicios en los mensajes emitidos por los mismos que permiten interpretarlos como señales⁴⁴ de un modo lúdico de jugar; es

⁴³ Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación. Facultad de Turismo. Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

⁴⁴ Siguiendo la teorización de Bateson (1985) respecto a las señales.

decir, cómo logran comunicarse que una situación se trata justamente de un juego.

A lo largo del presente capítulo se desarrollará, en un principio, cómo hacen los niños para comenzar a jugar, puesto que, como plantea Pavía (2006), todo juego (al menos los de 'buenos jugadores') necesita de una preparatoria y de una invitación a jugar. Dicha fase inicial puede ser tanto verbal como gestual, como así también una combinación de ambas. Subsiguientemente, también se develará cómo durante el transcurso de algunos juegos los compañeros de un mismo equipo se alientan mutuamente, como así también cuáles son los indicios que les permiten deducir cuando un niño está verdaderamente jugando, o sea, jugando de un modo lúdico, o no. Finalmente se plasmará cómo los jugadores deciden abandonar el juego, que señales dan para ello y cómo lo dan a entender a sus compañeros de juego.

VI.1 Empezando a jugar...

Todo juego, especialmente si son voluntariamente iniciados por los propios jugadores, en este caso, los de los recreos, necesita una preparatoria, un encuentro para empezar a jugar (Pavía, 2005). Dicha fase inicial, se observó que puede ser tanto verbal como directamente corporal, puesto que en varias oportunidades los jugadores no necesitaron decirse nada para comenzar a jugar: ya sabían de antemano de qué juego se trataba y cuáles eran sus reglas.

Toca el timbre. Todos salen corriendo del aula al patio descubierto. Zoe toca a una de sus compañeras por atrás, esta la empieza a perseguir. Pareciera que comenzaron a jugar a la mancha
(02/12/09)

Para iniciar dicho juego un solo gesto bastó entre las jugadoras. Una posibilidad hubiese sido que previo al toque de timbre Zoe y sus compañeras se hubiesen puesto de acuerdo acerca de lo que iban a

jugar, pero a través de la entrevista posterior se descartó dicha posibilidad:

E: *Y cuando juegan a la mancha en el recreo, ¿cómo hacen para empezar a jugar?*

Zoe: Ehh..., empezamos a jugar. Yo no le digo nada a mis amigas, y las toco así [seña] y entonces me salen a correr y todo.

E: *Entonces ahí se dan cuenta que están jugando...*

Zoe: [me interrumpe] ¡De que estamos jugando a la mancha!"
(02/12/09)

Este caso concuerda con lo que Rivero (2010) sostiene acerca de que, en varias oportunidades, los jugadores comienzan directamente a jugar. Como Zoe dijo: "empezamos a jugar. Yo no le digo nada a mis amigas"; no hubo un previo aviso sino que directamente actuaron iniciando una acción comunicativa gestual y corporal, la cual indicó para las amigas de Zoe, que dicha situación se trataba justamente de un juego. En fracciones de segundos, sin palabra alguna, los jugadores se invitaron mutuamente a jugar, establecieron cuál juego se iba a jugar, las reglas del mismo y el modo en que iba a ser jugado. En esta fase de inicio, los jugadores manifiestan interés por implicarse en el juego, lo cual requiere de ciertas dosis de *permiso y confianza*⁴⁵ (Pavía, 2009, 2010).

A diferencia de Zoe, Braian y sus amigos recurren a las palabras para comenzar a jugar. Palabras que son también acompañadas por un ritual: el de juntarse en el kiosco para dividir los equipos. De esta manera, Braian opta por recurrir a competencias lingüísticas (Rivero, 2006) para iniciar el juego, a una mención verbal del guión que permite a los jugadores acordar estar jugando (Pavía, 2010; Rivero, 2010).

En el caso de Iván y sus amigos, estos adoptan una combinación de ambas (gestos y palabras), para iniciar el juego:

"Porque decimos 'carrera' y nos ponemos en fila"
(Iván – 24/11/09)

⁴⁵ Véase Capítulo II: Entre definiciones y aclaraciones: juego, jugar, formas y modos. II.3.2 *Indicios de un modo lúdico de jugar*, pág. 39 y 40.

Así, y en términos de Rivero, “entre las palabras y los movimientos corporales pareciera flotar una comunicación profunda” (2010: 5). De esta manera, los potenciales jugadores se comunican que el juego ha comenzado y que están invitados a participar. El hecho de empezar a jugar es una decisión que toman los niños en segundos. Un clima de permiso y confianza es necesario en las fases de iniciación y de cierre del juego que dependerán de los aspectos socio-afectivos de la instancia específica (Pavía, 2006). En el caso del inicio, se expresa justamente la intención de jugar. Dependerá de las actitudes que los otros jugadores adopten posteriormente para saber si dicha invitación fue aceptada o rechazada.

VI.2 Alentando a los compañeros del grupo

En varios juegos grupales, sobre todo en aquellos que implicaban carreras en equipos desarrollados durante la clase de Educación Física, se ha observado distintas manifestaciones de aliento hacia los integrantes de un mismo grupo. Uno de los casos más comunes fue la entonación de cantos de aliento (hinchadas).

El equipo de Juan Segundo e Iván empieza a entonar cantos de 'hinchada' para su equipo.
(13/10/09)

Los cánticos funcionan de esta manera como indicadores de estar jugando de un modo lúdico, deseando que el propio equipo gane, siendo no tan relevante lo que el canto en sí diga, sino el hecho de que sea cantado por la mayoría de los integrantes del equipo y la fuerza de entonación del mismo. El canto más frecuente es el de repetir, por parte de los integrantes del grupo, el nombre del jugador que se encuentra corriendo:

Ahora es el turno de Lara. Empieza a correr con la pelota en sus manos. Braian comienza a gritar: “¡Lara, Lara...!”. Todos los otros niños de ese equipo se unen al cántico de Braian”
(18/11/09)

Las risas, cantos y fluidez en la participación de los jugadores actúan como señales de la fase de auge de juego, momento de mayor emoción en el mismo, en donde se observa una relación transparente al jugar (Díaz, 2011).

En dichos juegos también se observó el gesto de empujar suavemente de la espalda al compañero que se encontraba ubicado delante, que le tocaba iniciar la carrera.

Juan Segundo está esperando que llegue el compañero que se encuentra corriendo. Iván se encuentra atrás de Juan Segundo. Ahora le toca a Juan Segundo, Iván lo empuja de la espalda cuando le toca salir.
(13/10/09)

Dicho empuje, en este contexto en particular, actúa como significativo de querer ayudar al compañero que le toca correr para que inicie la carrera más rápido.

De esta manera, los cánticos y el empuje de la espalda, al ser decodificados a través del lenguaje, sugieren la intencionalidad por parte de los niños de querer ganar el juego en el que están participando; juegos de relevo en equipos que en ambos casos fueron desarrollados durante la clase de Educación Física y que los mismos protagonistas clasificaron como juegos. Los jugadores recurren constantemente a indicadores tanto verbales como no verbales que los mantienen informados acerca de que están jugando y como está siendo considerado dicho juego.

En el caso en particular de aliento hacia los compañeros del mismo equipo, se observa cómo los jugadores se dan el permiso necesario para zambullirse en el afán de querer que el propio equipo gane. Esto pertenece a lo que Díaz (2006) denomina como 'fase de apogeo', en donde el jugador manifiesta la mayor intensidad e implicación en el juego, deseando encontrarse con momentos emocionantes de sesgo *autotélico*⁴⁶. En este momento se intenta comprender las principales reglas

⁴⁶ Véase Capítulo II: Entre definiciones y aclaraciones: juego, jugar, formas y modos. II.3.2 *Indicios de un modo lúdico de jugar*, pág. 39 y 40.

del juego, como así también se expresa lo más emocionante del mismo. Según Díaz, “la fluidez tanto en las emisión de cantos, como en los desplazamientos y movimientos evidencian la comprensión de las ‘variables de la forma’ del juego; y van habilitando la ‘luz verde de forma’. Luz que advierte sobre la plena vigencia de la fase” (2011: 113-114).

Así, los jugadores optan por lanzarse hacia la búsqueda de un estado afectivo intenso por más breve que este sea (Pavía, 2009), tratando de encontrarse cara a cara con la emoción deseada. Los cantos de hinchada reafirman que los jugadores están participando de un juego y que lo están tomando como tal, o sea, se están comunicando un modo lúdico de jugar.

VI.3 ¿Jugando ‘en serio’ o ‘de mentirita’?

Si bien durante el desarrollo del trabajo se consideró como juegos a aquellos que los mismos jugadores denominaron como tales, existen (como ya se mencionó previamente) distintas maneras de estar involucrado en el mismo (Pavía, 2006, 2009, 2010). El trabajo de campo muestra cómo los niños consideraron el hecho de jugar ‘en serio’ como sinónimo de estar jugando de un modo lúdico; o sea, tener la plena conciencia de estar participando de un juego y tomarlo como tal, despojados de preocupaciones ulteriores por saber de que nada malo puede suceder por tratarse justamente de un juego (Pavía, 2006, 2008). Por el contrario, jugar ‘de mentirita’, lo percibieron como cuando alguien, por ejemplo, quiere abandonar el juego y ya no se encuentra tan compenetrado en él. Distintos indicadores son los que tienen en cuenta para detectar tanto un caso como el otro.

“E: ¿Cómo te das cuenta cuando alguien está jugando en serio y cuándo alguien está jugando de mentirita?”

Braian: Porque cuando los toco y salen corriendo, cuando estamos jugando en serio, salen corriendo fuerte, sino corren despacito, porque no tienen ganas [de jugar]".
(02/12/09)

En este caso se observa cómo el hecho de correr despacio es un indicador corporal de que alguien no está jugando 'en serio'. Así, en esta situación en particular, el hecho de correr despacio, posee un significado (no estar jugando en serio) que es decodificado por los que están inmersos en ese contexto (los jugadores) gracias al lenguaje, teniendo un significado particular en esa situación (no tiene más ganas de jugar). Los jugadores demuestran de esta manera el modo en el que se involucran segundo a segundo en el juego en cuestión, sin necesidad de intercambio de palabras. En diversas ocasiones, y en esta en particular, cuando hay un cese del modo lúdico puede ser entendido por el resto de los jugadores como un deseo de abandonar el juego.

"E: *Y cuando juegan a la escondida, ¿cómo te das cuenta cuál de ustedes está jugando y cuál no?*

Lucía: Ehh..., porque por ejemplo una vez la Nair quería jugar a la escondida, pero se hacía la graciosa, porque le decía 'pica Nair', y no salía, 'pica Nair, pica Nair, pica Nair, pica Nair', ¡y no salía! Y nosotras nos dimos cuenta que ella no quería jugar más (...), entonces dijimos que ella no juega más, ¡y punto!"
(24/11/09)

Estos indicadores que señalan cuando alguien desea terminar de jugar, es lo que nos conduce al desarrollo del siguiente punto.

VI.4 Finalizando el juego

En el caso de Braian, que se venía desarrollando en apartados anteriores, continúa apelando a las palabras para saber si sus compañeros siguen jugando o no:

"E: *¿Cómo te das cuenta cuando alguien deja de jugar?*
Braian: Les digo: '¿van a seguir jugando ustedes?', y dicen: 'no, ya dejo...'"
(02/12/09)

Lo mismo ocurre en el caso de Zoe:

E: *Y si hay alguna que justo ese día no quiere jugar, ¿cómo te das cuenta?*

Zoe: Ellas me dicen.

E: *Por ejemplo, ¿qué te dicen?*

Zoe: Me dicen: 'Zoe, ¡no quiero jugar!' o, 'yo no quiero jugar porque estoy muy cansada o me duele algo'"

(02/12/09)

Sin embargo, en el caso anteriormente mencionado de Lucía, ella identificó como el hecho de no respetar las reglas de un juego (en la escondida: salir del escondite cuando la que la cuenta, la ve y la pica), es un indicador de que ese jugador ya desea dejar de jugar: "...le decía 'pica Nair', y no salía, 'pica Nair, pica Nair, pica Nair, pica Nair', ¡y no salía! Y nosotras nos dimos cuenta que ella no quería jugar más..." (Lucía – 24/11/09)

Los jugadores optan por decir verbalmente a los otros niños involucrados en el juego que ya no desean jugar más, como el ejemplo identificado por Zoe, o se observa un decrecimiento del estado de apogeo del juego y un cese del modo lúdico de estar en el mismo, seguido en varias oportunidades por el rompimiento de sus reglas.

En otro caso, uno de los jugadores califica como 'amargo' a uno de sus compañeros por haber decidido abandonar el juego:

Fabricio y otro compañero abandonan el juego y se van a sentar al mástil. Braian dice al resto de los jugadores: "son unos amargos..."

(18/11/09)

Al término 'amargo' empleado por Braian para acusar a Fabricio que decidió abandonar el juego, se lo puede considerar aquí como un sinónimo de 'aburrido' o 'aguafiestas', puesto que en esta situación en particular se observa que se lo utiliza cuando no hay una coincidencia entre ambos jugadores acerca del deseo de seguir o no en el juego, y uno decide abandonarlo. Los jugadores entran así a una fase de cierre del

juego, en donde hay una trasposición del *guion* mediante el abandono de la *actuación auténtica* y la disolución de la *apariencia*⁴⁷ (Díaz, 2011).

Para concluir, se observa cómo los jugadores se comunicaron, interactuaron corporal y verbalmente para poder iniciar el juego, comunicarse el modo de estar involucrado en el mismo, y finalmente, para terminar de jugar. Entre ellos hubo un *continuum* de mensajes, tanto corporales como verbales, emitidos e interpretados gracias al lenguaje, que establecieron una serie de “micro acuerdos constantes, construidos sobre la base de saberes prácticos” (Pavía, 2009: 170-171). Al jugar, palabras y movimiento corporal se volvieron al unísono (Rivero, 2010) entre los jugadores para decirse jugando.

VI.5 Epítome Capítulo VI

1. Los jugadores se comunican entre ellos mientras juegan con palabras y/o gestos. La risa es el gesto más frecuentemente encontrado (Remitir a pág. 87 y subsiguientes).
2. Los sujetos califican como ‘jugar en serio’ a jugar de modo lúdico y ‘jugar de mentirita’ a cuando desean abandonar el juego. Se implican corporalmente de una manera distinta para uno con respecto del otro (Remitir a ¿Jugando ‘en serio’ o ‘de mentirita’?, pág. 96).
3. Los jugadores comunican en sus juegos el modo en el que van a jugar y las distintas fases del juego: de inicio, apogeo y finalización (Ver pág. 92 y subsiguientes) Para ello utilizan palabras, gestos o una combinación de ambos (Ver capítulo en general).

⁴⁷ Véase Capítulo II: Entre definiciones y aclaraciones: juego, jugar, formas y modos. II.3.2: *Indicios de un modo lúdico de jugar*, pág. 39 y 40.

FINALIZANDO EL CAMINO:

Rumiaciones con sabor a lúdico-corporal

- El encuadre metodológico, las técnicas de recolección de datos y los referentes teóricos seleccionados resultaron adecuados para el objeto de estudio de la investigación (Remitir a resultado N° 5 del Capítulo 1 y trama en general de la tesis).
- El juego con otros fue el indicador que prevaleció para señalar el mayor gusto hacia los juegos (Remitir a resultados N° 1 y 2 del Capítulo 3).
- Menciones a funciones biológicas (calor, transpiración, cansancio y esfuerzo físico) estuvieron presentes en los relatos de los niños, dando indicios de un pensamiento de la dimensión física de sus cuerpos (u organismos) (Remitir a resultado N° 3 del Capítulo 3).
- Los niños establecen que en la clase de Educación Física se juega y que simultáneamente se hacen tareas o ejercicios. A veces se muestran confundidos cuando hay que decir si en la clase se jugó o se hizo una actividad (Remitir a resultado N° 1 del Capítulo 4).
- El docente propone en sus clases juegos no-juego, o sea actividades que denomina como juego pero las utiliza como estrategia metodológica, para entrar en calor o para motivar a los alumnos (Remitir a resultado N° 2 del Capítulo 4).
- Los niños casi siempre hacen todo lo posible para agregar un 'componente lúdico' (aunque no sea juego propiamente dicho) en la clase: durante explicación de la actividad, para esperar el turno, para modificar la actividad y mientras trasladan los materiales (Remitir a resultado N° 4 del Capítulo 4).

- La determinación del gusto por un juego también está dada por la forma básica de movimiento que implica (Remitir a resultado N° 1 del Capítulo 5), siendo el correr la más gustosa (Remitir a resultado N° 2 del Capítulo 5). No parece relevante si ese juego se lleva a cabo en el recreo o en la clase.
- Los varones identifican al fútbol y a las peleítas como juegos, y como dos de los que más les agrada (Remitir a resultados N° 3 y 4 del Capítulo 5).
- Los niños hacen referencia a la forma externa de los juegos como explicación del gusto hacia los mismos (Remitir a resultado N° 5 del Capítulo 5)
- Para las distintas fases de un juego (iniciación, apogeo y finalización) se utilizan palabras, gestos o una conjunción de ambos entre los jugadores (Remitir a resultados N° 1 y 3 del Capítulo 6).
- Para la fase de apogeo, el indicador más frecuentemente encontrado fue la risa (Remitir a resultado N° 1 del Capítulo 6).
- Los niños detectan cuando un compañero está jugando 'en serio' o 'de mentirita' (para ellos) de acuerdo a cómo se implican corporalmente en el juego (Remitir a resultado N° 2 del Capítulo 6).
- A través de los datos recolectados y del análisis de los mismos se pudo cumplimentar el objetivo propuesto para esta tesis, la cual se relacionó estrechamente con los contenidos vistos durante el cursado de la Maestría (Ver tesis en general y programas de las asignaturas cursadas).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Alabarces, P., Garriga Zucal, J. y Moreira, V. (2008). El "aguante" y las hinchadas argentinas: una relación violenta. *Revista Horizontes Antropológicos*, 30, 113-136.
- Ambrossini, C. (2007). *Del Monstruo al Estratega. Ética y juego*. Buenos Aires: Educando.
- Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti, y J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Armour, K. (1999). The Case for a Body-Focus in Education and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 5-15.
- Beloff, J. (1994). Lessons of history. *Journal of the American Society for Psychological Research*, 88, 7-22.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1986). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1997). *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica.

- Cachorro, G., Scarnatto, M., César, R., Díaz Larranaga, N., y Villagrán, J. (2009). *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Carballo, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crisorio, R. (1998). Constructivismo, cuerpo y lenguaje. *Revista Educación Física y Ciencia*, 4, 1-4. La Plata: Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP.
- Crisorio, R. y Giles, M. (1999). *Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: MCyE.
- Díaz, L. (2006). La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo lúdico. En V. Pavía (Coord), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz, L. (2011). *¡Corazón de Melón!: Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar*. Tesis de Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación. Universidad Nacional del Comahue: inédita.
- Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española. (2009). Vigésima segunda edición. Disponible en <http://buscon.rae.es>
- Diccionario Etimológico (2007). Disponible en <http://etimologias.dechile.net/>
- Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press.
- Edwards, D. (2001). Emotion. En M. Wetherell, S. Taylor y S. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage.

- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Evans, J., Davies, B. y Wright, J. (2004). *Body knowledge and control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Evans, J. y Davies, B. (2004). Endnote: the embodiment of consciousness: Bernstein, health and schooling. En J. Evans, B. Davies, B. y J. Wright (Eds), *Body knowledge and control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Fairclough, N., Mulderrig, J. y Wodak, R. (1997). *Critical Discourse Analysis*. En T. Dijk (Ed), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (s/f). *Microfísica del Poder*. Versión digital en www.esnips.com
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giles, M. (2007). Educación Física o Educación Corporal, ¿Qué práctica transmitimos?, ponencia presentada en el 7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata: inédito.
- Giles, M. (2008). Educación Corporal: algunos problemas, ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Cuerpo y Cultura. La Plata: inédito.
- Giraldes, M. (1988). *Didáctica de la Educación Física*. Buenos Aires, Abal Ediciones.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Harper, D. (2001). Online Etymology Dictionary. Disponible en <http://www.etymonline.com>
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- Kirk, D. (1994). Physical Education and Regimes of the Body. *Journal of Sociology*, 30(2), 165-177.
- Kirk, D. y Spiller, B. (1994). Schooling the Docile Body: Physical Education, Schooling and the Myth of Oppression. *Australian Journal of Education*, 38, 80-97.
- Kirk, D. (2002). The social construction of the body in physical education and sport. En A. Laker (Ed.), *The sociology of sport and physical education: An introductory reader*. New York: Routledge Falmer.
- Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marrero, A. (1996). *Trabajo, Juego y Vocación, las antinomias de la Educación Física en Uruguay*. Montevideo: Fundación de la Cultura Universitaria.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Begining qualitative research. A philosophic and practical guide*. United Kingdom: The falmer press.

- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Ovens, A. (2004). *The (Im)Possibility of Critical Reflection: The Lived Experience of Reflective Practice in Teacher Education*. Tesis doctoral. School of Human Movement Studies, The University of Queensland: Inédita.
- Pavía, V. (2001). Juegos populares en la mirada de maestros rurales de la Provincia de Río Negro, Patagonia Argentina. *Revista Digital Educación Física y Deporte*. Año 6, N° 30. Buenos Aires. Publicación electrónica en <http://www.efdeportes.com/efd30/juegos.htm>
- Pavía, V. (2003). El jugar como acto 'inútil'. *Revista Digital Educación Física y Deporte*. Año 9, N° 60. Buenos Aires. Publicación electrónica en <http://www.efdeportes.com/efd60/jugar.htm>
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2006). (Coord.) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte. Universidad de Antioquía*, 27(1), 31-39.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178.
- Pavía, V. (2010). (Coord.) *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Ariel Seix Barral.

- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. En J. Richardson (Ed), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Oxford: Blackwell.
- Rivero, I. (2008). *Juego y Jugar. En la Educación Física que viene siendo*. Tesis de Maestría en Educación y Universidad, UNRC. Río Cuarto.
- Rivero, I. (2009). El juego en las planificaciones de educación física. *Revista Digital Educación Física y Deporte*. Año 14, N° 131. Buenos Aires. Publicación electrónica en <http://www.efdeportes.com/efd131/el-juego-en-las-planificaciones-de-educacion-fisica.htm>
- Rivero, I. (2010). El entendimiento entre los jugadores. Una mixtura de cuerpo y lenguaje. *Revista Educación Física, experiencias e investigaciones. Universidad Nacional del Comahue*, 1(1), 1-12.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Scarnatto, M. (2009). Cultura juvenil y sujetos de la oración. En G. Cachorro et al, *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Science*. Englewood Cliffs: Prentice-Hal.
- Soler, C. (1993). El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. *Estudios de Psicología*. Vol. 1. Buenos Aires: Ed. Atuel.
- Stavrakakis, Y. (1999). *Lacan & the Political*. London: Routledge.

- Strauss, A y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. California: Newbury Park.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: what, why and how?*. Los Angeles: Sage.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. En M. Wetherell, S. Taylor y S. Yates (Eds.), *Discourse as Data. A guide for analysis*. London: The Open University.
- Turner, B. (1984). *The Body and Society*. New York: Basil Blackwell.
- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Wetherell, M, Taylor, S. y Yates, S. (2001). *Discourse Theory and Practice. A reader*. London: Sage.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: Sage.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wright, J. (2000a). Disciplining the body: power, knowledge and subjectivity in a physical education lesson. En A. Lee, A y C. Poynton (Eds) *Culture and Text*. Sydney: Allen & Unwin.

- Wright, J. (2000b). Bodies, meanings and movement: A comparison of the language of a Physical Education lesson and a Feldenkrais movement class. *Sport Education and Society*, 5,(1), 35-49.
- Wright, J. (2004). Post-structural methodologies: the body, schooling and health. En J. Evans, B. Davies y J. Wright (Eds), *Body knowledge and control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Yin, R. y Davis, D. (2007). Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms. En G. Julnes y D. J. Rog (Eds), *Informing federal policies for evaluation methodology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. California: Sage.

ANEXO I: Análisis de datos

Datos	Categorías Analíticas	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque si, es más divertido, están todos los chicos...”</i> • <i>“En la clase, porque están todos”</i> • <i>“Porque vienen todos los chicos, en cambio en el otro [en el recreo], no, no vienen tantos”</i> • <i>“En la clase, porque jugamos todos. Y en el recreo, no”</i> • <i>“...el de la clase, porque éramos más”</i> • <i>“El fútbol de Gimnasia [le gusta más que el del recreo] (...) porque vienen todos los chicos, en cambio el otro no, no vienen tantos”</i> 	<p style="text-align: center;">El juego con otros</p> <p style="text-align: center;">(Comparación de un mismo juego entre ambas situaciones: recreo y clase)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque es más divertido...podés correr...”</i> • <i>“¿Qué es lo que te gusta más de la mancha?: correr”</i> • <i>“...me gusta que tenés que correr y atajarla”</i> • <i>“Lo más divertido (...) es correr a toda velocidad...”</i> • <i>“...porque me gusta saltar”</i> • <i>“Porque me gusta correr”</i> • <i>“¿Qué es lo que más te gusta de ese juego?: que tenés que atrapar, tenés que correr...”</i> • <i>“¿Por qué te gusta es juego?: Porque tengo que correr”</i> • <i>“En la mancha hay que correr mucho...”</i> (explicación del no-gusto de 	<p style="text-align: center;">Formas básicas de movimiento como explicación del gusto</p> <p style="text-align: center;">(Para ambas situaciones: recreo y clase)</p>	<p style="text-align: center;">Explicación del gusto hacia un juego</p>

<p>la mancha, y por eso preferencia de la escondida)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Por qué te gusta?: Porque tenés que correr...” • “Porque a nosotros nos gusta los juegos que tenemos que correr rápido” • “No, porque no me gusta ser policía. Tenés que correr, correr, correr y correr...” (explicación del no-gusto de ser policía en el ladrón y policía) • “...en el otro [mancha] hay que correr, y no me gusta correr tanto” (explicación de que por qué prefiere jugar al fútbol antes que la mancha) 		
<ul style="list-style-type: none"> • “Porque le podía sacar las colas a los varones” • “Porque podés sacar colas... ¡podés jugar!” • “...vas por acá y ¡hay que aguantar el peso de todas! Porque te caes ahí sentada (...) y la descalificamos, ella se tiene que sentar en ese banquito, como si fuera la cárcel” • “Porque alguien la lleva...” • “¿Y qué te gusta de la escondida?: me gusta contar y esconderme” • “Del tejo me gusta que (...) saltamos, que tiramos las piedras...” • “...que se pone uno y tiene que pasar...” (explicación muralla china) • “...me gusta cómo te atrapan” 	<p>La forma del juego como explicación del gusto</p> <p>(Para ambas situaciones: recreo y clase)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • “Respiré” • “También transpiro algunas veces” • “Algunas veces me canso de correr” 	<p>Mención a funciones biológicas</p> <p>(Para ambas situaciones: recreo y clase)</p>	<p>Cuerpo biológico / Organismo</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Transpiramos”</i> • <i>“Respiramos aire..”</i> • <i>“...y algunas veces no jugamos más a la escondida porque estamos cansadas, agotadas...”</i> • <i>“¿Qué sienten cuando juegan a las carrera?: calor (...) cansancio”</i> • <i>“...sí, yo hacía algo más, respiraba”</i> • <i>“...siento que tengo energía y me esfuerzo mucho”</i> 		
<ul style="list-style-type: none"> • Hace equilibrio sobre una línea, mientras la seño explica. • Están agrupados de a dos, uno se tiene que acostar boca arriba, el otro lo tiene que pasar haciendo la medialuna. A una de los que están acostados lo toma otro niño de los pies para arrastrarlo por el patio. • En una actividad con pelotas, uno empieza a jugar con la pelota mientras la docente explica la actividad que van a hacer. • Mientras espera su turno, uno corre por detrás de las hileras. • En la última parte de la carrera (actividad en grupos, de relevo), llega deslizándose. • Para alcanzar la pelota a la bolsa, una vez terminada la actividad, lo hace haciendo puntería. • Braian, para desplazarse hacia el lugar que indicó la señorita, lo hace a cocochito de otro. • En grupos, la docente acomoda cajones al frente de cada grupo ordenado en hilera. Mientras esta va a buscar aros, Juan Segundo comienza a saltar los cajones. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Mientras espera, juega a dar vueltas en círculos y marearse. • Los que tienen sogas, empiezan a saltarla mientras esperan la actividad de la docente. • Llega corriendo al patio y se tira 'de panzazo' al piso. • Mientras la docente explica, ella hace como si estuviese andando a caballito. • Festeja, salta, mueve brazos y piernas mientras espera en la fila su turno. • Se coloca al frente de las latas (como especie de arquero) para evitar que los compañeros las derrumben (actividad de puntería) • Traen las colchonetas desde el depósito sobre la cabeza, en una especie de tren. Cuando llegan al patio, las tiran al suelo y se echan de panzazo sobre ellas. • Dos se llevan las colchonetas mientras la seño no mira. • La actividad era hacer la vertical sobre las colchonetas: uno camina con las manos mientras hace la vertical y se tira de panzazo. Otra, hace 'patada de caballito' cuando llega a la vertical. • Lleva los conos apilados sobre la cabeza, tipo sombrero. • Pataditas con otra de las amigas mientras está en la cola y espera. • Se hace autopases con una pelota mientras espera. • Hace 'ula-ula' con un aro en la muñeca y luego en la cintura, mientras espera. • Toma un aro (que tenía que estar apoyado sobre la pared) y lo mueve para que los otros no emboquen (trabajo de puntería) • Lanza el aro hacia arriba y lo vuelve a tomar, mientras guardan los 	<p style="text-align: center;">Micro-interrupciones lúdicas en las actividades de la clase</p> <p style="text-align: center;">(Clase EF)</p>	<p style="text-align: center;">En la búsqueda del componente lúdico</p>
--	---	--

<p>materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espera su turno haciendo golpes de cabeza con la pelota. • Espera su turno haciendo piques con la pelota, tipo pasaje entre piernas de Básquet. • Llevan el carro de pelotas (tipo de supermercado). Fabricio se coloca adentro del carro para que lo lleven. • Mientras espera su turno, hace como repiqueteos en su lugar. • Mientras espera, zapateo. Cuando llega, sigue saltando en el lugar. • Mientras espera, levanta una pierna primero para un lado, y luego la otra para el otro. Toma una compañera de las rodillas. 		
<ul style="list-style-type: none"> • En equipos, carrera con obstáculos. La docente va largando a los primeros, los segundos, etc. • Carreras. 2 equipos: tienen que hacer dos roles adelante seguidos sobre las colchonetas, tocar la pared y volver para que salga el compañero que sigue. Pero la señorita toca silbato para indicar cuando salen los siguientes. Se forman hinchadas en ambos equipos. La señora recalca: <i>“Es cuando toque el silbato”</i> • 2 grupos. Uno va a preguntarle al otro <i>“¿qué hora es?”</i>. Cuando este grupo dice <i>“¡las 12!”</i>, los tienen que salir a tratar de atrapar. La docente dice ella cuando son las 12. Luego, directamente lo cambia diciendo: <i>“A la 1, a las 2, y a las 3, ¡salgan!”</i> • La docente pregunta a los varones: <i>“¿van a jugar despacio?”</i> [porque van a jugar también con las mujeres] 	<p style="text-align: center;">Anulación de la fuente de emoción ‘competencia’ de parte del docente</p> <p style="text-align: center;">(Clase EF)</p>	<p style="text-align: center;">El juego no-juego</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos están agrupados en parejas. La docente pide que se coloque uno delante del otro diciendo: “<i>jugando hacemos un tren</i>”. • La docente exclama: “<i>el equipo mejor formado, ¡gana!</i>”. Los niños se colocan duros, bien derechitos. • Al ver que los chicos se estaban dispersando y no se formaban en grupos como lo estaba solicitando, la profesora dice: “<i>me estoy aburriendo, ¡vamos a jugar!</i>”. • “<i>El primer juego de la mañana va a ser una mancha de a 2, sin casa</i>”. Más tarde: “<i>Dijimos que al principio de la clase que íbamos a entrar en calor...</i>” (haciendo referencia a la mancha anterior) 	<p>Presentación de actividades como juegos de parte del docente: juego como medio</p> <p>(Clase EF)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El docente dice que van a empezar con la siguiente ‘actividad’: una soga atada de un extremo a un árbol, desde la otra punta la toma y la empieza a hacer mover. Los niños tienen que venir corriendo y pasarla sin ser tocados por la soga. Zoe exclama: “<i>¡que aburrido juego!</i>” • La docente explica que la próxima actividad consiste en que formados en grupos, en hileras, tienen que saltar la soga y luego saltar dos aros con los pies juntos. Uno de los equipos comienza a hacer hinchada. La docente dice que no hay que apurarse y que: “<i>los otros me gritan, pero ¡no sirve de nada eso!, no es un juego, sino una actividad</i>” • Docente: “<i>Escucho: ¡ganamos señorita! ¿Acaso alguien dijo que era carrerita? Hay que hacerlo bien, ¡no rápido! El próximo trabajo es...</i>” [continúa explicando la siguiente actividad]. Los chicos siguen 	<p>Proposición de actividades por el docente que los alumnos las consideran juego</p> <p>(Clase EF)</p>	

<p>fijándose a sus lados cuando les toca correr, para ver lo cercano que están sus adversarios.</p>		
<p>• “E: <i>¿Qué hicieron al principio de la clase?</i> Valentina: Calentamos. E: <i>¿Calentaron? ¿Cómo calentaron?</i> Valentina: Ehhh...corriendo. E: <i>¿Y cuándo calentaron?</i> Rocío: Cuando empezamos. Valentina: Al principio de la clase. Iván: A correr a la mancha. E: <i>Pero...cuando jugaron a la mancha, ¿estaban calentando o estaban jugando?</i> Iván: Calen...[se autointerrompe] [Murmullo entre todos] Valentina: Jugando y calentando, las dos cosas”.</p> <p>• “E: <i>Y de todas esas cosas que hicieron en la clase, ¿cuáles te gustaron más?</i> Zoe: Hacer las actividades con colchonetas. E: <i>¿Y eso es un juego, lo que hacen con las colchonetas?</i> Zoe: Algunas veces sí, y algunas veces no. E: <i>¿Cuándo si y cuándo no?</i></p>	<p style="text-align: center;">Entre actividad y juego (Clase EF)</p>	

<p>Zoe: Cuando sí, es cuando la seño pone un cono, la colchoneta, y otro cono. Vos tenés que correr, dar la vuelta por un cono, correr para adelante, ir hasta el otro cono y venir y darle la pelota a tu compañero.</p> <p>E: <i>¿Y cuándo no?</i></p> <p>Zoe: Y cuando no, nos pone las colchonetas así, una al lado de la otra, y tenemos que hacer rol para adelante, rol para atrás, eh...la medialuna, la tumba carnera”.</p> <p>• E: <i>En el recreo, ¿qué sabés hacer?</i></p> <p>Zoe: ... juego a la mancha y también jugamos con los chicos, hacemos que nos tienen que atrapar, y si nos atrapan, nosotras los tenemos que atrapar a ellos.</p> <p>E: <i>¿Y alguna vez jugaron alguno de esos en la clase de Educación Física?</i></p> <p>Zoe: No, porque tenemos que hacer gimnasia en vez de jugar.</p> <p>E: <i>Entonces, en la clase de Educación Física, ¿no juegan?</i></p> <p>Zoe: Ehhh...si, jugamos, pero no nos dejan hacer esas cosas”.</p>		
<p>• E: <i>Vení, contame, ¿qué hiciste en la clase hoy?</i></p> <p>Fabricio: Ehhh, jugué, y jugué al fútbol, y me porté mal una vez”</p> <p>• Zoe: ...porque la señorita nos reta, porque tenemos que hacer gimnasia en vez de jugar.</p> <p>E: <i>Entonces, en la clase de Educación Física, ¿no juegan?</i></p>	<p>Instancias de disciplinamiento</p>	<p>Cuerpo disciplinado</p>

<p>Zoe: Ehhh...si, jugamos, pero no nos dejan hacer esas cosas.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Y después de eso (...) tuvimos que jugar a que cada uno tenía una pelota...” 		
<ul style="list-style-type: none"> • Lucía viene corriendo y se desliza por el banco [juego que estaban jugando]. La que está sentada en la punta del mismo, se cae. Se miran entre todas y comienzan a reírse... • Braian mete un gol, todos los del equipo se agrupan para festejarlo. Se abrazan y se escuchan cánticos y gritos... • Toca el timbre. Todos salen corriendo del aula al patio descubierto. Zoe toca a una de sus compañeras por atrás, esta la empieza a perseguir. Pareciera que comenzaron a jugar a la mancha • “E: Y cuando juegan a la mancha en el recreo, ¿cómo hacen para empezar a jugar?” Zoe: Ehh..., empezamos a jugar. Yo no le digo nada a mis amigas, y las toco así [seña] y entonces me salen a correr y todo. E: Entonces ahí se dan cuenta que están jugando... Zoe: [me interrumpe] ¡De que estamos jugando a la mancha!” • “Porque decimos ‘carrera’ y nos ponemos en fila” [para empezar el juego] • El equipo de Juan Segundo e Iván empieza a entonar cantos de ‘hinchada’ para su equipo. • Ahora es el turno de Lara. Empieza a correr con la pelota en sus 	<p style="text-align: center;">Fases de juego (Para ambas situaciones: recreo y clase)</p>	<p style="text-align: center;">Cuerpo y palabras en juego</p>

<p>manos. Braian comienza a gritar: “¡Lara, Lara...!”. Todos los otros niños de ese equipo se unen al cántico de Braian.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juan Segundo está esperando que llegue el compañero que se encuentra corriendo. Iván se encuentra atrás de Juan Segundo. Ahora le toca a Juan Segundo, Iván lo empuja de la espalda cuando le toca salir. • “E: ¿Cómo te das cuenta cuando alguien está jugando en serio y cuando alguien está jugando de mentirita?” Braian: Porque cuando los toco y salen corriendo, cuando estamos jugando en serio, salen corriendo fuerte, sino corren despacito, porque no tienen ganas [de jugar]”. • “E: Y cuando juegan a la escondida, ¿cómo te das cuenta cuál de ustedes está jugando y cuál no?” Lucía: Ehh..., porque por ejemplo una vez la Nair quería jugar a la escondida, pero se hacia la graciosa, porque le decía ‘pica Nair’, y no salía, ‘pica Nair, pica Nair, pica Nair, pica Nair’, ¡y no salía! Y nosotras nos dimos cuenta que ella no quería jugar más (...), entonces dijimos que ella no juega más, ¡y punto!” • “E: ¿Cómo te das cuenta cuando alguien deja de jugar?” Braian: Les digo: ‘¿van a seguir jugando ustedes?’, y dicen: ‘no, ya dejo...’” • “E: Y si hay alguna que justo ese día no quiere jugar, ¿cómo te das cuenta?” Zoe: Ellas me dicen. E: Por ejemplo, ¿qué te dicen? 		
---	--	--

<p>Zoe: Me dicen: 'Zoe, ¡no quiero jugar!' o, 'yo no quiero jugar porque estoy muy cansada o me duele algo'".</p> <ul style="list-style-type: none">• Fabricio y otro compañero abandonan el juego y se van a sentar al mástil. Braian dice al resto de los jugadores: "<i>son unos amargos...</i>"		
--	--	--