

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

EL JUEGO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS JUGADORES.

Una investigación para la didáctica del jugar en educación física

Director: Dr. Gustavo Ortíz (UNRC-CONICET)

Co-directora: Dra. Cristina Di Gregori (UNLP)

Doctoranda: Ivana Verónica Rivero (UNRC)

Diciembre de 2011

RESUMEN

La presente tesis doctoral remite a una investigación cualitativa cuyo objetivo es conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros desde la perspectiva de los jugadores, con la expectativa de ofrecer una lectura apropiada para lo que pueda entenderse por didáctica del juego y el jugar en el ámbito de la educación física.

A los efectos del desarrollo del trabajo se recurre al estudio y análisis de casos constituidos por grupos de niños de 5 y 6 años de edad que participan de situaciones de juego motores con otros. Se accede a la trama de sentido que construyen los jugadores, analizando lo que hacen y dicen mientras juegan. Las situaciones de juego estudiadas se caracterizan por ser iniciadas voluntariamente por los niños, y por acontecer en tres contextos de intervención profesional del docente de educación física: escuela, club y colonia de vacaciones. Estos contextos se pueden ordenar en diferentes grados de formalidad de acuerdo a las exigencias que demandan en la elaboración, implementación y justificación de la propuesta docente. Para activar las discusiones sobre la didáctica del juego y el jugar se estudian también lo que dicen once docentes de educación física que durante 2010 trabajaron en los tres contextos intencionalmente seleccionados.

A partir del análisis de las acciones de los jugadores y de las entrevistas a aquellos que ganaron protagonismo, se identificaron los procesos de montaje de la ludicidad a partir de la sorpresa y el desafío, y de sostenimiento de la diversión a través de la creación y transgresión de reglas de juego. Teniendo en cuenta las entrevistas a los docentes de educación física se identificaron las estrategias que ellos mismos diseñan para resolver las tensiones que se generan entre la libertad que debe reinar para que los jugadores reconozcan estar jugando, y la pretensión educativa que justifique la intervención docente.

Las conclusiones de la investigación se resumen en: 1- Desde la perspectiva de los jugadores, lo que define al juego motor con otros es lo lúdico. 2- Lo lúdico excede al juego. Es diversión, es realidad aparente, es

acción colectiva. 3- Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones, es el lenguaje el sello que marca la intención de empezar un juego. 4- La generación del clima de juego y el manejo de la tensión son las dos tareas a las que se abocan los jugadores para vivenciar lo lúdico. 5- Entre la dinámica de lo lúdico y las pretensiones educativas se generan tensiones. Estas tensiones pueden ser resultas si el docente se propone enseñar a sus alumnos a divertirse jugando con otros. Esta postura implica reconocer la importancia educativa de entenderse con otros y concatenar las acciones para alcanzar un fin común. El valor educativo de lo lúdico radica en la experiencia de jugar. 6- En el campo de la Educación Física se podría justificar el enseñar a montar y sostener la ludicidad en juegos motores con otros a partir de la enseñanza de la recreación.

INDICE

INTRODUCCIÓN..... 7

PRIMERA PARTE: 19

ENCUADRE TEÓRICO METODOLÓGICO

Capítulo 1 21

Antecedentes

1.1. Antecedentes sobre el juego..... 22

1.2. Incorporación del juego a la intencionalidad educativa 29

1.2.1. El juego educativo, el vínculo existente 33

1.3. Incorporación del juego a la Educación Física 37

1.3.1. El juego motor con otros 49

1.3.2. Intervención docente en el juego motor con otros 54

1.2. Antecedentes sobre lo lúdico 59

1.2.1. Lo lúdico en las Ciencias de la Educación 65

1.3. Lugar entre los clásicos. Punto de inserción de la tesis 80

Capítulo 2 98

Sobre la tesis

2.1. Supuestos ontológicos. Lo lúdico como objeto de estudio 100

2.2. Supuestos epistemológicos 111

2.3. Supuestos metodológicos 116

2.3.1. Decisiones metodológicas	119
2.3.1.1. Aproximación al campo	119
2.3.1.2. Recolección de los datos	122
2.3.1.3. Análisis de los datos	129

SEGUNDA PARTE:	133
-----------------------------	------------

DESARROLLO DE LA TESIS

Capítulo 3	135
-------------------------	------------

Iniciar lo lúdico – Despegarse de la literalidad

3.1. Sorpresa y desafío	140
3.2. Risas, gritos y disponibilidad corporal como indicios del estar jugando	145

Capítulo 4	148
-------------------------	------------

Sostener lo lúdico durante el juego – Divertirse jugando

4.1. Conocerse, entenderse y acordar	152
4.2. La creación y transgresión de reglas	158
4.3. Los excesos atentan contra la diversión	162

Capítulo 5	167
-------------------------	------------

El docente de educación física y lo lúdico

5.1. El docente que juega	174
5.2. Presentar las reglas o contar un cuento para jugar	178

TERCERA PARTE: 182

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Capítulo 6 184

Conclusiones

6.1. Lo lúdico es diversión..... 188
6.2. Lo lúdico es apariencia 194
6.3. Lo lúdico es acción colectiva..... 200
6.4. Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje 217
6.5. El valor de lo lúdico radica en la experiencia de jugar..... 225
6.6. Clima de juego y manejo de la tensión: estrategias para vivenciar lo lúdico ... 235

Capítulo 7 240

Discusiones

7.1. Lo lúdico excede al juego..... 243
7.2. Tensiones alrededor de la enseñanza de lo lúdico..... 249
7.3. Reflexiones sobre la Educación Física a partir del estudio de lo lúdico 262

BIBLIOGRAFÍA..... 278

INTRODUCCIÓN

Tres preguntas parecieran relampaguear a lo largo de toda la tesis; tres preguntas que marcan tres niveles de reflexión que constantemente oscilan en las decisiones teórico metodológicas que permiten el avance de las ideas que aquí se presentan. ¿Por qué una tesis doctoral sobre lo lúdico?, ¿por qué una tesis doctoral sobre lo lúdico en un doctorado en Ciencias de la Educación?, ¿por qué una tesis doctoral sobre lo lúdico desde y para el campo de la Educación Física?

La lectura, el intercambio personal con otros, la posibilidad de acceder a diferentes formas de ver y entender el mundo, permiten edificar nuevas asociaciones.

En el estudio del juego no se puede desconocer a Huizinga, filósofo holandés que a comienzos del siglo XX se lanza al vacío publicando *Homo Ludens*, una obra sobre el juego que constantemente abre discusiones.

El autor se propone mostrar la existencia de elementos lúdicos en la raíz misma de las manifestaciones humanas de diferentes épocas. A pesar de que a lo largo de la obra se puede apreciar su esfuerzo por caracterizar (frente a la dificultad por él ya percibida de conceptualizar) la noción de juego, su preocupación central radica en lo lúdico. Aunque hace explícita la imposibilidad de describirlo, se puede percibir en el texto su constante preocupación por hacerlo comprensible.

Huizinga define al juego en tanto *acción*¹, que remite rápidamente a un jugador, es decir, a un sujeto activo, a un agente, con al menos el propósito deliberado de participar en el juego. Al incorporar en la definición sensaciones que despierta la experiencia de jugar, opera un corrimiento en la enunciación que se constituye en una huella fundamental de la perspectiva elegida para la construcción de esta tesis, pues Huizinga asume el lugar de jugador.

‘Sentido’, ‘tensión’, ‘intensidad’, son conceptos que Huizinga utiliza para referirse a la esencia del juego, aquello que en su obra explícitamente comunica que no analizará. Conceptos que escapan a la razón para vincularse fuertemente a la estética, y que presenta como amarrados a la posibilidad de desprenderse del esquema lógico de la vida cotidiana.

Tampoco se puede desconocer a Caillois (1994, 1958), a quien se le pueden adjudicar tres grandes aportes en el estudio del juego: el haber ensayado la primera teoría sobre los juegos, el reconocimiento de los jugadores para definir la existencia de juego y el haber rescatado de Huizinga la idea de juego primitivo y juego avanzado para hablar de los polos del continuo evolutivo del juego, a los que llamará *paidia* y *ludus*.

En este sentido, es de extrañar que aun habiendo reclamado a Huizinga el haber considerado al juego genéricamente, como si todos respondieran a las mismas necesidades y tradujeran la misma actitud psicológica, Caillois haya generalizado a los jugadores. Caillois da por descontado que la participación en un mismo juego (o en un mismo tipo de juegos) despierta las mismas actitudes a todos los jugadores. Se desentiende de las experiencias previas de cada jugador, sus sensaciones, el modo personal de procesar el mundo, incluso la riqueza única e irrepetible de la situación, del instante. Precisamente en esta tesis se pretende acceder a la riqueza contenida en ese instante que se construye y desmorona al mismo tiempo, estudiando el juego desde la perspectiva de los jugadores.

¹ Según Huizinga el juego es “...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).

Dicho esto se hace evidente que la tesis se enmarca en la teoría antropológico-cultural sobre el juego y encuentra su inserción en un hiato que queda constituido en el entrecruzamiento de las reflexiones de los dos primeros y más representativos exponentes de la perspectiva: Huizinga y Caillois. Se analizan a continuación aspectos de sus obras que resultan relevantes.

Huizinga (2000), afirma que el juego tiene finalidad en sí mismo (los jugadores juegan porque sí, responden a la creatividad humana que les impulsa a producir cultura), pero al evitar abordar explícitamente el objeto de estudio, es decir, lo lúdico, complejiza innecesariamente la comprensión de su texto utilizando por momentos indistintamente los conceptos juego y lúdico. Caillois (1994), le señala la limitación de suponer que todos los juegos responden a la misma actitud, y aunque describe cuatro actitudes que se corresponden con cuatro tipos de juego, cae en una nueva limitación: toma como parámetro un jugador idealmente pensado. Caillois da por supuesto que, frente a un mismo juego, todos los jugadores tienen la misma tendencia; descuida la dialéctica entre el sujeto y el entorno social que acontece inédita en la situación particular. Es precisamente en este punto de inflexión donde encuentra inserción esta investigación.

Del mismo modo en que Caillois se preguntó hacia dónde se dirige el proceso de organización y complejización del *paidia*, de lo lúdico, y para ello estudió los impulsos serios (*agon, alea, mimicry e ilinx*) que marcan la dirección del proceso de civilización (del ludus o juego falso), esta tesis parte de una pretensión menor. No se intenta descubrir hacia donde se orienta la evolución de lo lúdico, del juego primitivo, del *paidia*, sino que se busca conocer cómo evoluciona lo lúdico sin dejar de serlo para transformarse en *ludus* (cercano al no-juego). Es más, el reconocimiento de lo lúdico como objeto de estudio fue ya un resultado del estudio, pues para los jugadores es la actitud compartida lo que define al juego (ver Pág. 132 y siguientes).

La investigación a la que remite esta tesis surge como expresión de la preocupación por el modo en que el adulto irrumpe con pretensiones educativas las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, acentuando la seriedad y despreciando la sensación de plenitud vivenciada en

la gratuidad. Esta irrupción lleva consigo la desatención del derecho del niño a disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, pronunciado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1959, y escapa a la responsabilidad de bregar por su provecho reflexionando sobre los fines perseguidos por la educación.

Los docentes no solo deberían dejar jugar a sus alumnos sino, en términos de Pavía (2006), deberían enseñar a ‘jugar de un modo lúdico’ a aquellos que por distintas razones solo tienen experiencias de ‘juegos falsos’ (Huizinga, 2000) o ‘juegos no juego’ (Huizinga, 2000; Rivero, 2011). Favorecer el disfrute de los juegos implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego en el niño sin más pretensiones que divertirse con otros, y no complejizando los niveles de racionalización del juego². Esta preocupación coincide con la percepción de Lucía Mantilla de una cierta “evolución unilineal de un tipo de juegos a otros (de reglas implícitas a reglas explícitas) hasta llegar a la edad adulta, edad en la cual apenas si existen remanentes de la práctica y la experiencia lúdica” (1991: 104).

En este sentido, es interesante recuperar la demanda que Humberto Eco hace a Huizinga, al reclamarle una reflexión más: “Si la cultura es juego, entonces, o la cultura es pura gratuidad o la característica última del juego es la seriedad y la funcionalidad absoluta y constitutiva” (Eco, 1988: 318).

Para escapar a esta encrucijada se propone aquí pensar en la inexistencia de las caracterizaciones puras, de modo que, tanto al juego como a la cultura les sea posible evolucionar tanto hacia la seriedad y funcionalidad absoluta (esto es lo que ha estudiado Caillois y ha seguido Norbert Elías y Eric Dunning) como hacia la gratuidad más sentida. Esto último es lo que se busca en esta investigación desde una amalgama de autores, entre ellos, Pavía (2006, 2010, 2011), Mantilla (1991), Scheines (1981, 1998a, 1998b, 1999), Ambrosini (2004, 2007). Parafraseando a Nietzsche (2007), Dionisos (el dios

² Los resultados de una investigación recientemente realizada y que fuera presentada como tesis de maestría (Rivero, 2011) muestran que, durante su formación docente inicial, los docentes de educación física aprenden a intervenir en el juego y en el jugar complejizando los niveles de racionalización.

del juego) absorbe los caracteres del ser al punto de concebir a Apolo (dios del orden) como un momento de su desarrollo. En este sentido, dice Scheines: “En el caos no se puede jugar, pero es sólo a partir del caos que realmente se juega” (1999: 3).

Así, cobran sentido los interrogantes que inspiran esta tesis: ¿es posible una complejización del paidia, de la esencia del juego, de lo lúdico evitando el desplazamiento de la ética del juego (que instala un orden desordenado que se disfruta) a la lógica (que instala un orden extrínseco al juego que lleva a padecer la incertidumbre)?, ¿puede ser eso enseñado?. En otras palabras, ¿es posible enseñar a complejizar lo lúdico buscando simplemente divertirse con otros (evitando la irrupción de la seriedad, ligada a la utilidad, que lleva al ludus, al juego falso, al no juego)?

De aquí que se pretenda descubrir cómo se expresa la contradicción intrínseca al juego entre lo lúdico y la realidad, poniendo especial énfasis en el primero. Se persigue el objetivo de conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros desde la perspectiva de los jugadores, para abrir la discusión sobre la didáctica del jugar en el ámbito de la Educación Física. Dicho de otro modo, conocer y comprender lo lúdico escuchando y observando a los jugadores para abrir la discusión sobre la posibilidad de enseñar a divertirse con otros que, seguramente, tienen un modo diferente e igualmente válido de procesar el mundo. Esto implica pensar en la posibilidad de enseñar lo que Derrida (1989) entiende como cara afirmativa de la noción de juego (que se corresponde con la noción nietzscheana de la existencia de un mundo sin origen que se ofrece a la interpretación activa), es decir, a enseñar a disfrutar de la incertidumbre, de crear un orden desordenado a los ojos de la rigidez adulta, encontrando en él la posibilidad que deja la huella, lo cual genera risa (en lugar de la náusea que provoca en el pensamiento cartesiano el descubrimiento del caos, de la ausencia de centro).

En esta tesis se abandona la seguridad que ofrece el estudio del juego en tanto actividad observable no sólo en la disponibilidad espacial y material (marcas, elementos, accesorios, juguetes) sino en las reglas de juego que se cristalizan en el movimiento corporal de los jugadores (todos persiguen a uno,

algunos disputan un objeto a otros) para sumergirse en el torbellino del jugar, del decirse jugando, del estar tomándose lo que se hace y dice como si fuera un juego.

Aunque el jugar es una acción que excede todo campo epistemológico que pretenda estudiarla, el planteo se lleva específicamente al campo de la Educación Física por tres razones. En primer lugar, porque los docentes de esta área de conocimiento tienen la particularidad de insertarse laboralmente y con fines educativos en todos los niveles del sistema educativo argentino (desde jardín de infantes hasta la formación universitaria de docentes y posgraduandos). También en instituciones educativas no formales (como los clubes y colonias de vacaciones), lugares de encuentro para los niños, que facilitan la organización voluntaria de situaciones de juego, que el barrio ya no siempre ofrece (al menos en ciudades de Argentina, como Río Cuarto).

En segundo lugar, porque en el ejercicio profesional de los docentes del área, se advierten prácticas, ligadas a proponer juegos y dejar que los alumnos disfruten, incluso jugar con ellos, que materializan la sospecha de que el jugar por jugar (el jugar porque sí) tiene valor para los jugadores. Los docentes de educación física toman estas decisiones a pesar de que debido al desmedro que la sociedad hace de la ociosidad, las expresiones de juego no son deseadas en instituciones educativas si no persigue una finalidad reconocida (al menos no parece deseable que se pague a un profesional para que deje jugar a los niños, o los entretenga).

Y en tercer lugar, porque la Educación Física como campo epistemológico incluido en las Ciencias Humanas no cesa de cuestionarse a sí misma. Y precisamente en este movimiento constante, es que ha tenido lugar el discurso de la Educación Corporal (en Brasil con Bracht, Fernandez Vaz, Taborda, Fensterseifer, Castellani Filho; en Argentina: Crisorio, Giles; en Colombia: Moreno Gomez y Gallo Cadavid, entre muchos otros), que propone una ruptura radical del campo, históricamente preocupado por una parte de la distinción cartesiana cuerpo-alma, para reposicionar la educación del cuerpo en tanto continua construcción vivida y sentida en cada experiencia. Esta decisión lleva a la profundización en el estudio de prácticas corporales, entre ellas el

jugar, que para comprenderlas se requiere del entrecruzamiento de argumentos provenientes de diferentes campos. La complejidad de estas prácticas excede la mirada parcial que un campo pueda hacer, de allí, la necesidad de acceder a ellas, de mirarlas, desde diferentes perspectivas.

Esta es una investigación sobre lo lúdico, y “Este elemento de tensión presta a la actividad lúdica... cierto contenido ético” (Huizinga, 2000: 24), que no necesariamente será correlativo a los intereses actuales que la educación formal tiene sobre el juego. Las Ciencias de la Educación, preocupadas por sugerir intervenciones docentes eficaces y eficientes para la construcción de saberes altamente cotizados en la vida real, y asistidas por áreas de conocimiento con pretensiones científicas (principalmente la Psicología), han olvidado alentar reflexiones sobre lo lúdico del juego que bien pueden nutrirse de las preocupaciones de la filosofía de la existencia.

Contrariamente a lo que afirman la mayoría de las tesis sobre juego elaboradas por investigadores del campo de las Ciencias de la Educación (Kishimoto, Ainzencang, Sarlé, Ofele, Brougere, Elkonin, Fornero), en esta tesis se plasma la idea de que los jugadores reconocen una actividad como juego si está gobernada por lo lúdico, y lo lúdico se opone a la búsqueda de un resultado o producto diferente a la diversión, al gusto de vivenciar con otros el juego.

Si en una situación de juego voluntariamente iniciada por los participantes interviene una persona con pretensiones educativas extrínsecas al enriquecimiento de la situación lúdica, los jugadores experimentan un cambio de coordenadas (ligadas al entendimiento de estar tomándose lo que se hace y dice como un juego) que corrompe la noción de *estar jugando* construida en la simple vivencia. En esta tesis se sospecha que ocurre aquello que Mantilla, en un estudio etnográfico realizado hace veinte años atrás y en un contexto mexicano, comprobaba: “El niño a través del juego aprende solamente una cosa: aprende a jugar, pero este aprendizaje no es nada irrelevante, significa... ejercer su facultad humana de operar en el mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptible de ser transformados” (1991: 117). A esto habría que agregar: y los docentes de lo inútil (Bracht, 1996)

pueden enseñar a hacerlo en comunión con su comunidad de juego a quienes por diferentes razones no han tenido la oportunidad de aprenderlo.

Ya a comienzos del siglo XX, Huizinga explicitaba la dificultad para reconocer la presencia de una situación de juego de una situación seria. En sus palabras, “La cultura moderna apenas si se juega y, cuando parece que juega, su juego es falso. Entretanto, a medida que nos aproximamos a nuestra propia época, se hace más difícil distinguir en las manifestaciones culturales el juego de lo que no lo es” (2000: 262). Hoy, la dificultad continúa. Inaugurando el siglo XXI, no se puede evitar pensar en aquello que una comunidad llama juego y descubrir si en el sentido que allí adquiere está presente el elemento lúdico, o si por el contrario, se lo utiliza como estrategia de despiste para encubrir un propósito. Habilidad que se aprende y que las Ciencias de la Educación han reforzado con el transcurrir de los años, movilizadas por los resultados de investigaciones sobre el impacto que la aplicación de juegos tiene en el desarrollo de la persona (ya sea, intelectual o cognitivo, como social).

Con todo, la investigación a la que remite esta tesis atiende a las palabras de Mantilla, que ubica el estudio del juego de los niños en una condición privilegiada para analizar el juego en sí mismo; para descubrir la significación del jugar, reivindicando la perspectiva de los jugadores en la construcción de la situación.

Esta investigación cualitativa supone y analiza los presupuestos del paradigma interpretativo (Vasilachis 1992) o constructivista (Guba y Lincoln, en Denzin y Lincoln, 1994). Se estudian las prácticas cotidianas en su situación natural para reconstruir la trama significativa de la realidad social y comprender el significado que los actores involucrados le otorgan. Se describe una realidad para clasificar los acontecimientos en un ordenamiento conceptual que permita construir un esquema descriptivo: la teoría emerge de los datos, de aquí que, “no se puede comenzar la investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe o un diseño muy bien determinado” (Strauss y Corbin, 2002: 38).

La investigación consta de dos momentos. En el primer momento, el objetivo es conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando

desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Se seleccionan situaciones de juego voluntariamente iniciadas, en contextos de intervención profesional del docente de educación física, donde las instalaciones y condiciones materiales pueden estimular un jugar ya pensado, pero donde la decisión de jugar no es inducida por un docente.

Las exigencias que estos contextos demandan al docente en la elaboración e implementación de la propuesta, permiten ordenarlos en diferentes grados de formalidad: una escuela, un club deportivo y una colonia de vacaciones. Las instituciones representativas de cada contexto son de la ciudad de Río Cuarto, y la selección se realiza según los criterios popularidad (confluencia de sectores) y posibilidad de acceso. En ellas, se estudian situaciones de juego motor con otros³ iniciadas voluntariamente por los jugadores entre 5 y 6 años de edad (antes de entrar a clases y durante recreos o pausas), durante un lapso de dos semanas, distribuidas en dos momentos diferentes del ciclo anual. De la totalidad de niños de 5 y 6 años de edad que convergen en el mismo lugar, se seleccionan los casos colectivos a estudiar (Stake, 1994) por muestreo intencional, según los criterios tipo de juego elegido y relaciones entre los jugadores.

Porque no existen observaciones objetivas, sino observaciones socialmente situadas en los mundos del que observa y del que es observado, y ningún método puede plasmar las variaciones de experiencias, para la primera parte de la investigación, se propone una triangulación intrametodológica utilizando métodos interpretativos interconectados (Denzin y Lincoln, 1994). Las estrategias de recolección de datos que se utilizan son: grabación de las intervenciones verbales de los jugadores mientras juegan; observación directa pasiva con registro natural de gestos y movimientos de los jugadores (para complementar los datos obtenidos de las grabaciones), y entrevistas (Taylor y Bogdan, 1987), después de jugar, a jugadores seleccionados según el criterio

³ Como muestran los resultados de una investigación anterior (Rivero, 2011), el juego motor con otros es el juego que interesa a la Educación Física, es el recorte que este campo de conocimiento hace en el amplio universo del juego para llevar adelante su intencionalidad educativa.

participación de la construcción de sentido en el jugar (iniciadores del juego, transgresores, observadores que se decían jugando).

Para el análisis de los datos verbales recolectados (intervención verbal de los jugadores mientras juegan y entrevistas después de jugar) se utilizan elementos de la teoría de los actos de habla (Austin, 1982 y Searle, 2007), de aquí, la necesidad de participar de la situación para comprender el sentido construido. Para detectar indicios se buscan en las palabras de los jugadores los puntos más visibles de la subjetividad (Kerbrat Orecchioni, 1997), se recupera el gesto corporal que acompaña y se hacen comparaciones teóricas. Así se van redefiniendo las preguntas orientadoras de los registros siguientes. Los datos se van descomponiendo en unidades menores, que al compararlas entre sí, se podrán agrupar en categorías que, entre y dentro de ellas, se puede comparar, contrastar, maximizar y minimizar diferencias y similitudes. Por codificación abierta, se van depurando categorías y propiedades; luego se busca la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

En el segundo momento de la investigación se entrecruzan los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros en escuela, club y colonia de vacaciones (identificados en el primer momento), con las ideas de los docentes de educación física entrevistados. El objetivo es abrir la discusión sobre la enseñanza de la instalación y sostenimiento de experiencias divertidas para todos los jugadores (y no para algunos, como en caso de la enseñanza de los deportes). De aquí que, se realizan entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) a once docentes de educación física que durante 2010 trabajaron simultáneamente en los tres contextos seleccionados (escuela, club y colonia de vacaciones). Las entrevistas se concretaron en un lapso de media hora con cada docente, en un diálogo distendido que hizo posible el acceso al sentido de sus palabras.

Se pondera aquí la validez interna por sobre la externa. Las conclusiones a las que se arriba guardan relación con los casos estudiados, de modo que, podrán servir de referencia para otras investigaciones, podrán agudizar la sensibilidad de futuras búsquedas.

La tesis se presenta organizada en tres partes.

La primera de ellas está dedicada al encuadre teórico metodológico y está compuesta por dos capítulos. En el capítulo uno se profundiza en los antecedentes teóricos sobre el juego, la línea de investigación elegida, y el lugar de vacancia en que se inserta la tesis. En el capítulo dos se presentan los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en el estudio de lo lúdico y las decisiones metodológicas especialmente diseñadas para el trabajo de campo. La búsqueda de precisión en la mención del objeto de estudio se presenta como hilo conductor que atraviesa los dos capítulos que componen la primera parte. Al comenzar a desmenuzar los aportes encontrados en la línea de investigación sobre, pero principalmente desde el juego, se encontró que más allá de la forma de los juegos elegidos para divertirse, los jugadores asignan central importancia a la 'actitud de juego' (Caillois, 1994), al 'modo de jugar' (Pavía, 2010), a 'lo lúdico' (Huizinga, 2000). Este recorrido, signado por decisiones teóricas inspiradas en la sensibilización a partir del trabajo de campo, serpetea en el fondo del escrito de esta primera parte para darle continuidad e identidad.

La segunda parte está dedicada al desarrollo de la misma y está conformada por los capítulos tres, cuatro y cinco. Aquí queda plasmado el trabajo de campo para comprender el juego desde las voces, gestos y movimientos de los jugadores. Accediendo a la perspectiva de los jugadores se identifican dos procesos asociados al estar jugando. Uno de los procesos está relacionado a la situación de montaje de lo lúdico, a la creación del clima de juego, es decir, a las estrategias diseñadas y utilizadas por los jugadores para despejarse de la literalidad de las acciones y la creación de nuevo sentido (sorpresa y desafío) que se analiza en el capítulo tres. El otro proceso asociado al estar jugando está vinculado a cómo mantener lo lúdico, la diversión, la oscilación que mantiene alejada la situación del aburrimiento. En el capítulo cuatro se analizan las condiciones y decisiones de los jugadores para mantener elevada la tensión del juego, para sostener lo lúdico. Parece primordial la relación con otros, la dimensión social (conocerse, entenderse, acordar) y la estar divirtiéndose colectivamente, de aquí que surja la figura del transgresor de reglas como jugador sensible que se pone al servicio del grupo. En el

capítulo cinco se presentan algunas decisiones de los docentes de educación física al proponer juegos motores con otros a sus alumnos.

La tercera y última parte se presentan las conclusiones y discusiones de la tesis. En el capítulo seis se analizan las proposiciones que se constituyen en conclusiones. En el capítulo siete se presentan tres discusiones que retoman en un nivel de mayor complejidad los supuestos que orientaron la búsqueda.

El cursado del Doctorado en Ciencias de la Educación y la concreción de la investigación a la que remite esta tesis han sido posible gracias a la beca extendida por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, conjuntamente con la Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Pública Argentina de la cuál soy docente. A ambas instituciones y a los directores (de doctorado y beca), gracias.

PRIMERA PARTE:
ENCUADRE TEÓRICO METODOLÓGICO

Esta primera parte se estructura de dos capítulos. En el primer capítulo se profundiza en los antecedentes teóricos sobre el juego, la línea de investigación elegida, y el lugar de vacancia en que se inserta la tesis.

En el segundo capítulo se presentan los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en el estudio de lo lúdico y las decisiones metodológicas especialmente diseñadas para el trabajo de campo.

La búsqueda de precisión en la mención del objeto de estudio se presenta como hilo conductor que atraviesa los dos capítulos que componen esta primera parte. Al comenzar a desmenuzar los aportes encontrados en la línea de investigación sobre, pero principalmente desde el juego, se encontró que más allá de la forma de los juegos elegidos para divertirse, los jugadores asignan central importancia a la 'actitud de juego' (Caillois, 1994), al 'modo de jugar' (Pavía, 2010), a 'lo lúdico' (Huizinga, 2000). Este recorrido, signado por decisiones teóricas inspiradas en la sensibilización a partir del trabajo de campo, serpetea en el fondo del escrito de esta primera parte para darle continuidad e identidad.

Capítulo 1

Antecedentes

Aunque en el estudio de los antecedentes teóricos sobre el juego se podría describir la postura asumida por los autores de las denominadas teorías clásicas (como Schiller, Spencer, Lazarus, Groos, Hall) y contemporáneas (Claparede, Piaget, Vigotski, Freud, Winnicot, entre otros), se elige hacer un recorrido por aquellos autores que tomaron al juego como objeto de estudio y, al profundizar en él, han reconocido especial importancia al jugador.

Se hace esta aclaración porque la mayoría de las teorías que se reconocen como clásicas y contemporáneas del juego (en López de Sosoaga López de Robles, s/año; Elkonin, 1980; Munné, 1980; Garaigordobil Landazábal, 1995; Navarro Adelantado, 2002) nacen inspiradas en el estudio de un objeto que no es precisamente el juego, pero han encontrado en él una actividad voluntaria, gustosa, que expresa, muestra, promueve o refuerza ese objeto.

Este capítulo se estructura en tres grandes apartados; el primero de ellos dedicado a los antecedentes teóricos sobre el juego y cómo lo incorporan las Ciencias de la Educación en general y la Educación Física en particular. Al estudiar el juego desde la perspectiva de los jugadores la atención se centra en lo lúdico, aquél componente del juego que lo hace divertido, entretenido, y que oscila entre la libertad y la regla. Por esta razón, en el segundo apartado se presentan antecedentes sobre lo lúdico, y su presencia en las Ciencias de la Educación. En el tercer y último apartado de este capítulo se dedica a analizar a Huizinga y Caillois como los dos autores clásicos en el estudio del juego

identificados como la línea de investigación elegida; y se describe el área de vacancia que esta investigación intenta ocupar.

1.1. Antecedentes sobre el juego

Los autores que formularon las teorías clásicas y contemporáneas han escrito sobre el juego, pero se han dedicado a él subsidiariamente, pues el tema de interés es otro. Encuentran en el juego un medio de expresión de su objeto de estudio y, por ello, de comprobación de la verdad científica que defienden. Como dice López de Sosoaga López de Robles “El denominador común de estas teorías es que aceptan y defienden el fenómeno del juego por razones biológicas, antropológicas, psicológicas o pedagógicas” (s/año: 53). De aquí que resulten insuficientes para estudiar lo lúdico, un objeto que sólo existe a partir de la acción de los jugadores.

Entre las teorías clásicas se puede mencionar la *teoría del sobrante de energía formulada por Spencer* (Principios de psicología, 1855 en López de Sosoaga López de Robles, s/a) cuyo objeto de estudio es el influjo de energía en el sistema nervioso, de modo que, para este autor, el juego es un impulso natural que permite consumir aquél exceso de energía que el hombre no utiliza para la supervivencia. O en contrapartida, la *teoría de la relajación o el descanso de Lazarus* (Über die Reize des Spiels, 1883 en López de Sosoaga López de Robles, s/a) que, teniendo el mismo objeto de estudio, plantea que el juego es una actividad que permite descansar y recuperar energías consumidas en actividades útiles. La *teoría de la recapitulación de Hall* (Adolescence, 1904 en López de Sosoaga López de Robles, s/a) tampoco repara en el jugador, ya que estudia la conservación de la especie, y plantea que cada niño en su juego reproduce la historia de la raza. *Groos* formula la *teoría del preejercicio o de la anticipación funcional* (The play of man, 1899 en López de Sosoaga López de Robles, s/a), según la cual el juego es una práctica de las habilidades que serán necesarias en la vida adulta. *Gross* no será analizado directamente como antecedente para esta tesis, pues su objeto

de estudio es la adaptación del hombre al entorno. Sin embargo, se podrá percibir presencia indirecta de sus ideas en algunas discusiones puntuales; pues han sido retomadas por algunos psicólogos y pedagogos.

Como ya se ha dicho, las teorías hasta aquí descritas estudian el juego como un tema alternativo; su foco de interés es otro. Esta afirmación se hace claramente visible en la dificultad que se encuentra al intentar rastrear el estado de discusión *sobre* el juego entre las diferentes teorías.

Se puede apreciar que en la mayoría de los estudios dedicados al juego se hace una breve descripción de las llamadas teorías clásicas del juego, mencionando autores de referencia de cada una de ellas⁴. Sin embargo, no suelen explicitar las discusiones sobre el juego entre los autores clásicos y contemporáneos que se enmarcan en cada teoría. Tampoco se hacen visibles los puntos álgidos que abren la discusión sobre el juego entre los autores hacia el interior de cada teoría. Las discusiones centrales entre autores giran en torno a otro objeto, que no es el juego.

En el estudio del jugador, como unidad biológica, psicológica y social que se relaciona con el medio físico y social, la Psicología ha formulado distintas posturas (desde las más próximas a la Biología hasta las más cercanas a la Sociología) que explican por qué y para qué se juega; son las llamadas teorías contemporáneas.

Aunque han aportado la mayor parte de los avances en el tema y centran su atención en el jugador, ninguna de ellas constituye directamente el marco teórico de referencia para esta tesis, ya que nacen preocupadas en un objeto que radica en el sujeto devenido jugador y que puede ser promovido, estimulado, facilitado, expresado en las situaciones lúdicas. Estas teorías encuentran en el juego una situación en que se expresa su objeto de estudio; para ellas el juego deviene un escenario particular donde se puede identificar su objeto de interés, incluso reconocer sus particularidades. Estas teorías

⁴ Incluso hay tesis doctorales dedicadas a recoger las diversas miradas sobre el juego y que aquí se utilizan como referencia bibliográfica; entre ellas, López de Sosoaga López de Robles (s/a) y Garaigordobil Landazábal (1995).

reconocen al juego la utilidad de habilitar la puesta en marcha de elementos y procesos que forman parte de su universo de estudio.

Por esta razón, las teorías contemporáneas tampoco comparten el objeto de esta tesis dedicada a lo lúdico, aquél componente del juego que hace que el jugador elija jugar con la sola intención de divertirse, entretenerse. Además, las teorías psicológicas estudian situaciones de juego individual o a un jugador individualmente en una situación de juego colectiva. En esta investigación se parte de la idea que el juego es una construcción social, de modo que nace y se sostiene en y gracias a la interacción de los participantes. Aun cuando una persona elija jugar solitariamente, tendrá incorporada la noción de estar jugando y no haciendo otra cosa gracias a la vivencia de situaciones de juego con otros que le han permitido construir esta noción.

Entre las teorías psicológicas se puede mencionar la teoría psicoanalítica de Freud que, aunque marcó el inicio de una fuerte tendencia a entender el juego como manifestación humana, lo aborda como un medio para acceder al estudio del inconsciente. De modo que, tanto Freud como sus seguidores, Anne Freud, Melanie Klein, Winnicott, avanzan en el análisis de la situación de juego acompañando lo acontecido en la acción de jugar a la comprobación de conceptos teóricos construidos con pretensión científica (como estructura de la personalidad, objeto de transición, principio del placer).

Para la perspectiva sociocultural de Vigotski, “el niño satisface ciertas necesidades a través del juego... el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego” (2000: 142). Para el autor, el juego comienza en la edad preescolar, pues antes de esta edad, implica la fusión de los impulsos a actuar y la percepción, es decir, hace lo que la cosa le dicta que debe hacer.

Aunque Piaget hace valiosas observaciones acerca de los niños jugando, el interés teórico de la teoría psicogenética radica en analizar las conductas de los niños en tanto jugadores para descubrir cómo acontece el desarrollo cognitivo. Piaget reconoce que la reproducción de acciones cambiadas de contexto con el único fin de divertirse (pone como ejemplo, el

sonarse la nariz en la mejilla de la mamá) es un comienzo de lo que llama *asimilación lúdica* (el hecho de asignar a un significante un nuevo significado) que será punto de partida del símbolo. En este punto Piaget comenta que Groos ha extendido generosamente a los animales la función del 'como si'. Dice Piaget: "los gatos pequeños que se pelean con su madre y la mordisquean sin hierirla no hacen 'como si' lucharan, puesto que no pueden representarse lo que sería la lucha real" (1996: 141). Para el autor serían repeticiones gustosas de gestos conocidos cambiados de contexto⁵. En su perspectiva, una actividad se convierte en juego cuando a un significante se asigna un nuevo significado (es decir, cuando se usa simbólicamente un objeto) o cuando el sujeto tiene conciencia de estar haciendo 'como si' (Piaget, 1986).

De este modo, se puede percibir que el universo teórico respecto del estudio del juego se presenta como un conglomerado de ideas de grandes autores de filosofía, biología y psicología de distintas épocas, que explican el fenómeno de juego con vocabulario especializado. Con una terminología especialmente diseñada en ese marco teórico explican una situación que se comprende por el solo hecho de haberla vivido, pero que ofrece dificultades para ser dicha (los docentes entrevistados declaran saber de qué se trata lo lúdico, pero no encuentran las palabras para explicarlo). Para entender a los autores de las teorías psicológicas del juego, el lector necesita estar familiarizado con la terminología de la teoría en que se enmarca. Esta tarea requiere tiempo y esfuerzo, ya que a partir de la observación de una misma situación de juego, los representantes de las distintas teorías ofrecen su perspectiva particular; éstas actúan "como unas lentes cognitivas que dirigen nuestra percepción y nuestra representación mental del mundo" (Porlán, 1993: 71). Nadie mira con ojo inocente, dicen los epistemólogos. Así, quien pretende estudiar el juego, encuentra un escenario teórico complejo, donde se yuxtaponen diferentes explicaciones sobre el juego (válidas y excluyentes) que

⁵ Se sospecha que en esta repetición gustosa se inspira la actitud de tomarse las actividades como si fueran un juego, es decir, comienza a construirse la noción de estar jugando, de descubrir cuando una situación gana la cualidad de lúdica.

disfrazan con lenguaje científico un objeto sensible, un objeto para el cuál no resulta sencillo encontrar las palabras adecuadas que den cuenta de sus detalles, una complejidad que se vuelve perceptible a todo aquel que se entrega enteramente a un juego, pero al mismo tiempo resiste a una explicación acabada.

El rastreo, lectura y comprensión de textos de autores de diferentes campos de conocimiento que subsidiariamente han estudiado el juego y la profundización en las discusiones que sobre el juego han trazado distintos autores de una misma teoría, demanda un trabajo minucioso que implicaría un corrimiento teórico-metodológico de la postura asumida en esta tesis, que bien puede constituirse en otra. Razón suficiente para desistir de esa empresa. Entonces, esta investigación dedicada al juego desde la perspectiva de los jugadores, escapa al marco teórico que ofrecen las distintas teorías del juego cuya preocupación inicial no radica en la acción de jugar. Sin embargo, habrá que decir que de ellas se recuperan algunas ideas que permiten acceder al sentido que los jugadores asignan a sus acciones mientras se dicen jugando.

Se comparte con Huizinga la idea de que:

“Todas estas explicaciones tienen en común el supuesto previo de que el juego se ejercita por algún otro móvil, que sirve a alguna finalidad biológica. Se preguntan por qué y para qué se juega... La mayoría de las explicaciones sólo accesoriamente se ocupan de la cuestión de qué y cómo sea el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Abordan el fenómeno del juego con los métodos de mensura de la ciencia experimental, sin dedicar antes su atención a la peculiaridad del juego, profundamente enraizada en lo estético. Por lo general, no se describe la cualidad primaria ‘juego’. Frente a todas estas explicaciones podemos adelantar una pregunta: Muy bien, pero ¿dónde está el ‘chiste’ del juego?”

(Huizinga, 2000: 13)

Esta tesis se sensibiliza frente a la advertencia de Huizinga y asume el compromiso de comprender la cualidad primaria ‘juego’, de conocer qué significa para el que juega. Se considera que más allá de la apariencia que ganan algunas actividades que la sociedad reconoce como juegos, no basta la interpretación de un observador para garantizar que las personas involucradas están jugando. Esto sólo se consigue participando de la situación o preguntándoles si lo que están haciendo, está siendo interpretado por ellos como estar jugando o no. Esto es porque en la experiencia se cristalizan

fugazmente imágenes y sensaciones incapturables que se desvanecen en el mismo acontecer. Es decir, esta tesis abandona la seguridad que ofrece el estudio del juego (de aquella parte de la actividad que la hace perceptible aun cuando no hay jugadores, como el espacio, materiales, reglamento) para dedicarse a la acción de jugar, lo lúdico, sólo construible en el instante por los participantes.

El interés por estudiar la acción de los jugadores surge de la curiosidad que despierta el observar la manera en que los niños sumergidos en una instancia de juego ensayan estrategias para escapar a las convenciones impuestas por los adultos⁶. Este corsé que los adultos intentan ajustar en las acciones de los niños para enseñarles formas de actuar esperadas, deseadas por la sociedad, van restringiendo la posibilidad de crear que los mismos niños encuentran en las situaciones de juego voluntariamente iniciadas en el patio de sus casas o en la plaza del barrio. Así, los adultos parecieran olvidar el derecho de los niños a jugar para divertirse, e invaden con pretensiones educativas sus iniciativas lúdicas. En el contacto cotidiano con docentes, los niños redefinen la idea de jugar que han construido en sus experiencias caseras (caracterizadas más por la picardía y la armonía, que por la estrategia y la eficiencia); aprenden a poner atención en las consecuencias de sus acciones, a buscar la estrategia más adecuada para obtener un resultado favorable. Pasan de un jugar ingenuo a un jugar estratégico.

Esta discusión lleva a la incorporación del juego a las Ciencias de la Educación.

La incorporación del juego a las Ciencias de la Educación ha sido justificada por las teorías psicológicas, que reconocen los aportes de Groos. Como afirma Garaigordobil Landazabal, Groos es el “primero en ver en el juego un fenómeno del desarrollo del pensamiento y de la actividad” (1995: 24), cuestión que alentó la utilización del juego para la promoción de conocimientos.

⁶ Estas observaciones se realizaron durante las visitas a las instituciones seleccionadas para el estudio. Si bien los registros fueron tomados en situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los jugadores (como recreos en la escuela, al comienzo del entrenamiento en el club y los momentos de juego libre en la colonia) la espera de un recreo al siguiente permitió observar informalmente situaciones de juego propuestas por el docente. De aquí la curiosidad.

Al postular la teoría del preejercicio, según la cual, como ya se ha dicho, el niño juega practicando aquellas habilidades que serán necesarias para la vida adulta, presenta al juego como una disposición innata que permite la adaptación, la autoeducación. Esta postura inspiró la mayoría de las investigaciones psicopedagógicas sobre el juego, que dieron lugar a su incorporación en las Ciencias de la Educación como un medio de aprendizaje⁷.

Las investigaciones sobre el juego realizadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, se pueden ordenar en dos grandes grupos: por un lado, aquellas que toman el juego como un recurso para la enseñanza, postura que da lugar al llamado 'juego educativo' con fuerte presencia en la escuela; y por otro lado, aquellas que, inspiradas en los aportes de Huizinga, consideran al juego como actividad valiosa en sí misma, que da lugar a 'jugar por jugar', el 'jugar porque sí'.

Preocupada por los derechos de las personas no solo a disfrutar sino a aprender a disfrutar del tiempo libre jugando, esta tesis se compromete a trabajar en una propuesta alternativa a la del juego educativo o el juego para la enseñanza de contenidos⁸. Se coincide con Cañeque (en Bosch y otros, 1992) en que al reconocer al juego como una actividad adecuada, necesaria y educativa en el niño, se cercena su conducta lúdica. Esta intención de redefinir la ludicidad se cristaliza en la expresión 'dejá de jugar!', frase con la que habitualmente los adultos corrigen las actitudes de los niños.

Por esta razón, aunque se les reconoce el esfuerzo realizado para garantizar la presencia del juego en la escuela, no se considerarán como referentes teóricos aquellos autores que toman el juego con finalidad didáctica. Entre ellos, los textos de Brougere (1997, 1998), Kishimoto (1998, 2006), Baquero (2001), Aizencang (2005). Aunque su objeto de estudio es el diálogo en la enseñanza, Burbules (1999) lo piensa como un juego y se pregunta cómo jugarlo. En una suerte de juego de palabras (valga la redundancia de utilizar

⁷ Para mayor información remitir a apartado *El juego educativo, el vínculo existente*, pág. 32.

⁸ Esta postura se analiza en profundidad en la conclusión *El valor de lo lúdico radica en la experiencia de jugar*, Pág. 224.

este concepto con otro sentido) el autor plantea ideas interesantes que permiten pensar el lugar del docente en la acción de jugar.

Un amplio grupo de docentes investigadores de nivel inicial, dan fuerte impulso al estudio del jugar por jugar, y a pesar de la especificidad del contexto educativo en que centran su atención, sus aportes han sensibilizado la búsqueda de lo lúdico como Glanzer (2000), Calmels (2007), Baraldi (2005), Gussin Paley (2007), y en especial los textos de Cañeque (en Bosch, 1992), de Ortega (1995) y los textos de Sarlé (2001, 2006, 2008). En este sentido, preocupada por las discusiones que se pierden y ganan en los intersticios entre cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial (lugar de confluencia de la educación física y la psicomotricidad), Porstein (2009) avanza en el diseño de propuestas para el trabajo de la expresión corporal y la competencia motora, al tiempo que Milstein y Mendez (1999) denuncian el uso que del juego hace la escuela para la construcción del orden escolar.

1.2. Incorporación del juego a la intencionalidad educativa

Con una historia que le reconocía como única utilidad la distracción y el recreo, cuestión que inspiró la desestimación sufrida durante la edad media, el juego ingresa en la agenda de preocupaciones de la educación recién en los albores de la modernidad. Esta incorporación se ve facilitada por la noción de infancia que comienza a edificarse en las discusiones sobre la utilidad de las actividades del hombre.

Justamente, a fines del siglo XVIII la búsqueda de eficacia y eficiencia en las actividades realizadas a diario y la pretensión de aprovechar productivamente cada minuto, despiertan la preocupación por optimizar las condiciones de producción del conocimiento. Inmersa en pretensiones científicas para el estudio de la conducta de las personas, la Psicología escapa a las explicaciones metafísicas aproximándose a la Biología, y encuentra en la educación un ámbito de intervención donde expandir su dominio (Vigotski, 2005).

La Psicología facilita la incorporación del juego en las experiencias educativas y ensaya las primeras justificaciones en su valor como conducta propia de la especie, es decir, encuentra basamento biológico. En principio, como entrenamiento de los instintos heredados (de aquí, la teoría del juego de Groos), luego como conducta de adaptabilidad al entorno garantizando la supervivencia (teoría de la recapitulación con base en el darwinismo), el juego ingresa al temario educativo como una actividad natural, placentera, que facilita la adaptabilidad del hombre al entorno físico y social circundante.

Esto explica por qué los estudios sobre el juego han avanzado en su presentación en tanto instrumento útil para el desarrollo de las personas, postura que podría asociarse a la idea expresada por Platón de 'educar jugando' que pareciera persistir con consistencia en las aulas con la noción de 'juego educativo'. También se manifiesta en la legitimidad que ganan algunos juegos en los momentos de recreación en instituciones como la escuela y el club (pudiendo identificarse aquellos juegos prohibidos). Incluso en algunas decisiones que los niños aprenden a tomar mientras juegan que, por racionales y racionalizantes (peleas por posesión de juguetes, de la pelota, deseos de mostrar superioridad), fuerzan demasiado la frescura que caracteriza el jugar⁹.

En nuestros días, los docentes refuerzan con sus decisiones usos del juego históricamente contruidos en el ámbito educativo. Con frecuencia presentan a sus alumnos tareas que disfrazan de juego poniendo énfasis en el desafío de alcanzar un resultado que, una vez obtenido, arrastra un beneficio al jugador (una buena nota, salir antes al recreo, aprobación del docente, refuerzo de liderazgo). Se preocupan por lo que pueden enseñar a través del juego, de modo que, la intención educativa radica en contenidos valorados en la sociedad por su utilidad (en este sentido, los padres de los niños reconocen al docente de educación física el valor de enseñar a respetar reglas). Estas

⁹ Si se observan con atención los encuentros de niños pequeños que llegan a las plazas con sus mamás, se puede apreciar que las disputas por el juguete suelen ser resueltas por las madres invitando a compartir el material, a poseer el juguete 'un ratito cada uno'. Sin embargo, no se puede desconocer que a veces alzan a su bebé con el juguete y se van a otra parte. Algo similar ocurre cuando los docentes deciden poner en grupos diferentes a niños que no consiguen entenderse para jugar.

decisiones consiguen justificación en los planteos de la educación tradicional y dan lugar a lo que se conoce como 'juego educativo en sentido restricto' o 'juego didáctico' (en Kishimoto, 1998), frecuentemente utilizado para enseñar contenidos de cualquier asignatura como matemáticas o lengua, incluso de contenidos transversales como la adquisición de normas sociales (generalmente asociadas a lo permitido y lo prohibido). En este sentido, los docentes de educación física aprenden a proponer actividades o deportes como juegos y a intervenir para corregir a sus alumnos en la realización de los movimientos requeridos por la forma del juego. Interrumpen así el esfuerzo que hacen colectivamente los jugadores para crear el círculo mágico del juego. Invaden los pocos momentos en que los niños pueden encontrarse y decidir qué hacer.

Más frecuente en el jardín de infantes y en la hora de educación física, los docentes dejan jugar a sus alumnos como libre expresión de los intereses de la infancia. Esta intervención (de no intervención) es justificada desde los planteos de la escuela nueva y habilita lo que se conoce como 'jugar por jugar', postura que encuentra dificultades para identificar las decisiones docente adecuadas¹⁰.

Como ya se ha dicho, un amplio grupo de docentes investigadores de nivel inicial, dan fuerte impulso al estudio del jugar por jugar, y a pesar de la especificidad del contexto educativo en que centran su atención, sus aportes han sensibilizado la búsqueda de lo lúdico. Así, investigadores del nivel inicial han avanzado en el diseño de intervenciones para andamiar la construcción del aprendizaje deseado sobre el formato del juego propuesto, como Patricia Sarlé quien propone enseñar el juego y jugar la enseñanza (2006).

¹⁰ Es que al propiciar espacios de juego libre para los niños puede ocurrir cualquier cosa, y cualquier cosa no es admitida en contextos educativos. Entonces cobran fuerza instituyente algunas frases como 'el grupo se le va de las manos', 'no se hace respetar como docente', que expresan la censura a la falta de control de lo que acontece en esos contextos.

En educación física, las propuestas de *jugar por jugar* se caracterizan por presentar juegos y dejar jugar a los niños¹¹. Si bien el docente justifica la presentación de este tipo de propuestas amparado en la sospecha de un beneficio para los niños asociado a la diversión (que él mismo desconoce), arriesga la necesidad de su presencia en la escuela pues, simplemente, deja jugar a sus alumnos. Al no estar inspiradas en la intención de enseñar a sus alumnos a divertirse y divertir a sus compañeros, tanto las intervenciones diseñadas en ámbito del nivel inicial como en educación física, pueden resentir la idea de jugar que los niños construyen en sus experiencias caseras.

En tanto acción de las personas involucradas, el jugar arrastra decisiones que aunque personales poseen una densa carga comunitaria, decisiones únicas e irrepetibles que intuitivamente se aprenden a tomar para sostener el sesgo de incertidumbre, de desconocimiento y de imprevisibilidad que caracteriza la acción como estar jugando (y no haciendo otra cosa, como trabajar, competir o pelear). Sin embargo, pareciera que hoy no todas las personas tienen la posibilidad de aprender en sus entornos cotidianos a vivenciar esta suspensión momentánea y voluntaria de la conciencia reflexiva para dejar todo en manos del devenir, de lo por venir, de lo novedoso. La menor disponibilidad de espacios y momentos apropiados para jugar con otros y el bombardeo mediático de juegos virtuales individuales, obligan a cuestionar la ética que subyace en las decisiones aprobadas, esperadas y hasta estimuladas en contextos educativos. Obligan a pensar en el diseño de intervenciones docentes que enseñen algo que hasta ahora se descontaba aprehendido (incorporado a la práctica): divertirse jugando con otros, jugar de verdad; en términos de Pavía (2006): 'jugar de un modo lúdico'. Dice el etnógrafo argentino:

En regiones poco desarrolladas como la nuestra, la escuela es valorada no sólo por el estudio, sino como espacio público protegido (de los pocos disponibles) para el juego con un otro real. Ante este panorama no alcanza con disponer mejor sólo escenarios y tiempos. Los jugadores y jugadoras demandan, además, que ese otro real sea un otro significativo. Son pocos los que dudan de que en los primeros años de la educación

¹¹ Resultado de tesis de maestría: *El juego y el jugar en la Educación Física que viene siendo*. Rivero. UNRC. 2008. Publicada por Novedades educativas en 2011 con el título *El juego en las planificaciones de educación física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*.

infantil básica, entre esos «otros significativos» se encuentran maestras y maestros que, sin disputar el papel principal, se asumen jugadores expertos en los secretos de, parafraseando a Caillois (1958) el ludus y la paidia. Un mediador más interviniendo en la zona de desarrollo próximo donde se aprehenden no sólo nuevas formas de juegos, sino modos determinados de jugar. En la práctica esto no significa más que propiciar un ligero cambio de perspectiva en las líneas de formación magisterial: de un/a docente que enseña a través del juego, a un/a docente que también enseña a jugar.

(Pavía, 2009: 175-176)

Así, se cuestiona el supuesto del que partieran reflexiones como las de Fröebel, según el cual, “A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza¹²” (en Brougere, 1994: 91). Se dirá que en la mayoría de las experiencias de juego educativo, los niños aprenden a participar de situaciones colectivas con acciones estandarizadas que se enmarcan en lo permitido por la regla (es decir, lo esperado) y que facilitan la comparación entre jugadores (competencia); aprenden a participar con acciones imprevisibles pero el marco de confianza necesario para la entrega de sí al acontecimiento se vuelve difuso, dificultando la diversión colectiva (es el caso de la burla, o del encubrimiento de una agresión bajo la justificación de estar jugando). El juego educativo como vínculo trazado entre juego y educación que se sostiene en el tiempo, es el tema a tratar a continuación.

1.2.1. El juego educativo, el vínculo existente

El juego educativo es una expresión que surge a partir de estudios basados en los textos fröebelianos y decrolyanos interesados por la educación infantil¹³ y designa un modo particular de relacionar juego y educación haciendo del juego libremente elegido por los niños un medio para educar, un

¹² “El jugar es bueno porque la naturaleza pura, representada por la infancia, es buena. Volver el jugar un soporte pedagógico es seguir la naturaleza”

¹³ Según Brougere (1998) el término ‘juego educativo’ es utilizado por primera vez en un texto de 1911 de Jeanne Girard, quien fuera entonces inspectora de escuelas maternas francesas. Sin embargo, en 1907 Decroly ya concebía el juego educativo, como una intervención de la actividad educativa en la naturaleza para enderezar aquello que se desvía y para llamar la atención hacia aquello que no se encuentra en el ambiente.

soporte educativo controlado. El juego educativo remite a una ocupación que tiene la apariencia de juego, una ocupación que satisface la necesidad infantil de jugar al tiempo que cumple un papel educativo (Brougere, 1998).

Sin ánimos de resumir la construcción de la noción de juego educativo, será importante destacar que autores dedicados al estudio de la incorporación del juego a la educación (como Rabecq-Maillard, 1969; Brougere, 1987 y Kishimoto, 1994; entre otros) coinciden en sostener que, aunque la relación entre juego y educación es compleja por haberse construido sobre la oposición juego y seriedad, es posible descubrir en el juego valores educativos que hacen de él una actividad seria, al menos para los niños. Sería precisamente su frivolidad la que hace del juego un lugar posible de educación, pues la ausencia de consecuencias propia de la actividad lúdica lo convertiría en un entorno de excelencia para la exploración. De aquí que justifican el uso que el docente hace del juego para mejorar su intervención pedagógica, proponiendo materiales o situaciones que exigen acciones orientadas a la adquisición o entrenamiento de contenidos específicos o de habilidades, lo que también se conoce como juego educativo en sentido restricto o 'juego didáctico' (Kishimoto, 1994) trabajado por Chateau (1987) entre otros.

Esta postura recupera la concepción de juego de la Roma clásica, según la cual el juego es visto a partir del espectador y no del participante (Brougere, 1998). El descubrimiento de un valor en las decisiones de los participantes lleva consigo un *alguien* que previamente toma distancia, observa panorámicamente los acontecimientos y los interpreta a la luz de un marco conceptual prefigurado (esfuerzo que nunca haría quien que se entrega al devenir del juego). Esta concepción sería compatible con la idea de 'educar jugando' ampliamente utilizada por estudios educativos con fundamentación psicológica.

Así, la historia oficial de la incorporación del juego a la educación se traza de la mano de la psicología pedagógica. Sin embargo, la pedagogía no agotó su potencial en la relación con la psicología, sino que siguió recibiendo reflexiones, a partir de las cuales hoy es posible recorrer un camino alternativo: intervenir en el juego con el único objetivo de enseñar a disfrutar el jugar con

otros. Este camino habría sido inaugurado por Huizinga¹⁴ al interesarse por describir la cualidad primaria 'juego', por ocuparse del juego en sí mismo, por intentar descubrir dónde está chiste del juego.

Este es el camino que se elige, razón por la cual, los antecedentes teóricos aquí presentados no siguen la huella marcada por Platón, Schiller, Fröebel, Vigotski, Piaget y Bruner. Huella recorrida por la mayoría de las tesis del siglo XX dedicadas al estudio del juego en el ámbito de la educación en general, y de la educación inicial en particular, al menos en Argentina.

Pensar el juego como instrumento de persuasión para la formación de conocimientos socialmente considerados valiosos, y por ello seleccionados para ser transmitidos de generación en generación, implica hoy abandonar la potencialidad de incertidumbre y contingencia propias de lo lúdico, encauzando las decisiones de los jugadores en acciones previsibles que hacen posible centrar la atención en los conocimientos (muchos, justificados científicamente). Pensar el juego como instrumento para la construcción de conocimientos, implica replicar en las nuevas generaciones los aciertos de las anteriores, poner el acento en las pretensiones de quienes poseen los conocimientos a construir con el juego, vulnerando no solo la posibilidad de innovar que cada nueva persona encarna sino la oportunidad de vivenciar la incertidumbre y aprender de esta experiencia.

Ameritan un párrafo especial aquellos estudios que, aun cuando superan la miopía que solo reconoce la instrumentalidad del juego en la enseñanza de contenidos, dan pistas al docente para intervenir en la generación de una situación de enseñanza respetando algunos rasgos del juego. Es el caso de autores especialistas, como Sarlé (2001, 2006), Aizencang (2005), Cañeque (en Bosch y otros, 1992), Ortega (1995); en el ámbito de la Educación Física Navarro Adelantado (2002), Lavega Burgués (2000), Linaza y Maldonado

¹⁴ Ver cita textual del autor en página 25.

(1987); autores comprometidos en el diseño de intervenciones docentes para asegurar la bidireccionalidad de la relación juego y enseñanza¹⁵.

Aunque en esta tesis se trabaja en la construcción de argumentos que sostengan el juego desde la perspectiva de los jugadores (iniciada por Huizinga) se reconoce en los textos de los autores arriba mencionados una bocanada de aire oxigenado para los docentes que encuentran valiosas las situaciones lúdicas voluntariamente iniciadas por los jugadores, pero que habitualmente se nutren de la lectura de textos dedicados al tratamiento del juego en la escuela. Aun cuando se argumenta el diseño de una nueva conexión entre juego y educación que priorice y bogue por enseñar lo lúdico del juego, esta tesis doctoral celebra la franca lucha que estos autores abren por la permanencia del juego en un ámbito educativo constantemente acechado por las exigentes demandas de la escuela.

Más allá de este reconocimiento, la preocupación por los derechos de las personas a probar, ensayar, proponer, experimentar, vivenciar el estado de oscilación que caracteriza el simple estar jugando, y el reconocimiento del patio de la escuela, del club deportivo o escuelas de verano como espacios predilectos para el encuentro con el otro, obliga a trabajar en el diseño de una mirada pedagógica que ofrezca una resolución alternativa en esa fricción que se da en las propuestas de juego en el ámbito educativo. Una mirada que asigne prioridad a los jugadores por sobre el espectador, que piense la enseñanza al servicio del jugar. Una mirada que haga foco en los jugadores como hacedores del juego, que se concentre en la imprevisibilidad de la acción de los participantes, que recupere la experiencia de jugar como situación humanamente rica con valor estético que justifica ser enseñada. Mirada que enseñe a iniciar y sostener la tensión que se vivencia mientras se está jugando. Porque se siente la mirada inquietante, expectante de los niños que hace temblar las certezas sobre el juego en ámbitos educativos, nos sentimos responsables, como dice Larrosa: “ante su mandato: debes abrirme un hueco

¹⁵ Este planteo se analiza en profundidad en el apartado *Lo lúdico en las Ciencias de la Educación*, pág. 64.

en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz” (2000: 174).

No ajena al modo en que el juego se incorpora a las Ciencias de la Educación, en el campo de la Educación Física se da un proceso similar. El juego comienza a ser utilizado en las clases de esta especialidad para la enseñanza de la gimnasia y el deporte, prácticas corporales sedimentadas e históricamente arraigadas al campo.

1.3. Incorporación del juego a la Educación Física

Al ser reconocido como un producto cultural que, al mismo tiempo, produce cultura (Huizinga, 2000), el juego ha ganado presencia en los estudios provenientes de los más variados campos disciplinares para responder a múltiples intenciones. 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.

No exenta de esta realidad, la Educación Física se ha ido conformando alrededor de propuestas colectivas de prácticas corporales que la acercaron al juego. En su constitución como práctica pedagógica que toma como tema el movimiento corporal con sentido y significado otorgado por el contexto histórico cultural, la Educación Física se ha ido apoderando de formas culturales de movimiento pedagogizándolas (Bracht, 1996). Así, quienes han ido construyendo el campo con su hacer cotidiano, eligieron vincularse al juego, a los ejercicios gimnásticos, la danza, el deporte y la vida en la naturaleza para intervenir en la sociedad. De allí, el nacimiento de un vínculo sesgado por el sometimiento del juego a la lógica constitutiva de la Educación Física, fuertemente marcada por el momento histórico en que se posiciona en el ámbito escolar argentino (mediados del siglo XX).

Si se revisan producciones académicas que mencionan al juego, se puede advertir que es un concepto que excede el recorte que hace la

Educación Física, pues se hace presente en textos de diferentes campos de conocimiento para designar diferentes objetos. Sin embargo, ajustado a algunas consideraciones básicas que responden a los intereses de quienes hacen cotidianamente el campo, el juego facilita la intervención profesional del área.

El juego se hace presente en la vida social de las personas como un conocimiento cotidiano que se aprehende en el intercambio con otros, mientras que la Educación Física es a partir de propuestas concretas de prácticas corporales promovidas por un docente, que involucran sujetos produciendo y reproduciendo cultura de movimiento, entre ellas, el juego. Sin embargo, no se aboca a cualquier juego sino a aquel que operativiza la función pedagógica que se espera cumpla el campo de conocimiento. Por esta razón, se considera necesario pensar cómo se ha ido construyendo la idea de juego hacia el interior del campo de la Educación Física.

Grupe (1976 en Pedraz, 1988), desde la antropología filosófica, plantea la existencia de una relación directa entre la Educación Física y el juego, al definirla como aquella parte de las Ciencias de la Educación cuya legitimación resulta de dos principios fundamentales: el hecho de que el hombre es un ser corporal en el mundo y que el juego pertenece a las formas originales de la existencia humana. El autor destaca el valor comunicativo del juego, pues, a su entender, es una forma de comunicación del hombre con el mundo que compete a la Educación Física.

A pesar de que aparentemente la gimnasia y el deporte han sido las formas de movimiento más representativas del modo de estar de la Educación Física en la Universidad Nacional Argentina, perpetuando en las prácticas docentes sus lógicas internas y procesos asociados¹⁶, el juego se ha hecho presente en las prácticas docentes del campo en diferentes momentos históricos con distintas intenciones. Como un atenuante a la rigidez de las

¹⁶ Para mayor información ver Rivero, I. 2006. *Concepciones sobre la práctica docente universitaria en educación física desde huellas en la escritura institucional*. Tesina de carrera Especialización en Prácticas Redaccionales que coincide con la descripción que Bracht (1996) hace del proceso de legitimación de la disciplina en el currículo escolar brasileiro.

propuestas didácticas de la gimnasia, el juego-ejercicio ganó protagonismo encerrando una intención de refuerzo y perfeccionamiento motor ligado a la salud y el bienestar físico que permite optimizar las acciones vinculadas a las tareas laborales. Con la rápida expansión del deporte como forma de movimiento con un alto contenido educativo, orientado a la adecuación de las conductas de las personas a la vida social instalada, los juegos predeportivos, fundadores y de iniciación deportiva adquirieron permanencia en las prácticas del área. Así como la gimnasia y el deporte formularon un tipo de juego que fuera funcional a sus intereses, la vida en la naturaleza y la danza hicieron lo suyo, el juego funcional para ellas se manifiesta sin máscaras; los juegos nocturnos, juegos para el fogón, juegos de expresión, de desinhibición, son tipos de juego que no modifican la característica esencial de improductividad del juego, en el sentido de que no producen bienes intercambiables, sólo producen diversión.

La intención educativa situada principalmente alrededor de los contenidos propios de la gimnasia y el deporte, explica que los formadores de profesores de educación física hayan seleccionado, durante la segunda mitad del siglo pasado (primeras décadas de la carrera en el ámbito universitario) bibliografía correspondiente a autores que comparten su preocupación por la didáctica de la disciplina. Esta cuestión les lleva a mencionar directa o indirectamente al juego, pero no porque hayan interesado las conductas que el juego estimula sino porque facilita el encubrimiento del objetivo real de la tarea asignada. Es el caso de Seybold, una de las autoras más utilizadas en la formación docente inicial por aquellos años, quien reconoce que "el movimiento (es) la primera característica típica que distingue la Educación Física... La segunda característica... es el juego" (1974: 174, 175). Con esta afirmación justifica la definición de los *Principios didácticos para el juego en la Educación Física* (Seybold, 1980), que han guiado el hacer cotidiano del profesor en el patio escolar durante un largo tiempo. En esta obra, la autora advierte el empleo de formas de juego que, más que juegos, son formas de ejercitación por respetar únicamente la característica de resultado incierto entre grupos adversarios de igual potencia que sean capaces de jugar esos juegos. Así, evidencia la distinción entre el juego como actividad lúdica que resulta una

función estéril para la pretenciosa mirada educativa y el juego deportivo, que suma seriedad al juego acercándolo al trabajo. En consonancia, García-Fogeda afirma que la Educación Física “es la actividad más adecuada para utilizar el juego” (1989: 9) y reconoce la distinción entre juego simple y predeporte, definiendo al primero como “una actividad motriz lúdica de corta duración, con reglas simples, y que moviliza las capacidades del practicante sin grandes exigencias físicas ni complejidades técnicas” (1989: 11).

En este sentido, en el primer escrito oficial de Argentina sobre Educación Física Infantil (se dice oficial porque fue elaborado por una comisión especialmente designada por el Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación), Sánchez y otros afirman que “El juego es un medio con el cual pasa de lo conocido a lo no probado y desconocido” (1967: 15). En la actualidad, Döbler y Döbler sostienen que “Los juegos menores cumplen indirectamente con su cometido en la solución de las tareas educativas... Los movimientos elementales se aprenden jugando (2003: 9)”.

Movilizada por los planteos centrales de la psicomotricidad, que permite pensar el movimiento corporal en función de la maduración y el aprendizaje de la persona, Puig Roig (en Alonso Marañón, 1994) presenta al juego como un medio de la Educación Física, como un recurso didáctico que favorece el desarrollo integral de la persona. Esto es porque entre los múltiples beneficios del juego acordes a la intención escolar, se reconoce que facilita la interacción, que estimula la práctica de conductas aprobadas por el grupo social, sobre todo en la infancia. La autora advierte dos intencionalidades docentes que describen dos tipos de juego: el juego intrínseco o jugar por jugar y el juego extrínseco o jugar para alcanzar un objetivo externo al juego, ubicando el núcleo problemático en cómo hacer uso educativo del juego como fuente natural de conocimiento. En el estudio de los *Fundamentos sociales de la Educación Física*, Ulrich (s/año) hace una relación directa entre el juego como comportamiento natural del hombre y las competencias deportivas como reflejo y forma de estructuración de la cultura; de este modo, subyace la idea de que es el juego deportivo el que facilita la intervención profesional del docente de educación física, y el jugar por jugar sigue siendo una incógnita para su

utilización en la clase. En esta dirección Devís Devís afirma que hay tres discursos que justifican el juego en el currículum de la Educación Física, el “discurso socializador”, que atribuye al juego utilidad social y moral, el “discurso funcional”, que reconoce que el juego favorece el aprendizaje de aspectos que por considerarse valiosos se incluyen en el currículum; y el “discurso autotélico” que reconoce el placer, el disfrute y el conocimiento de sí mismo como los ingredientes tradicionales del juego (Devís y Devís, 2008: 80). El autor reconoce que los dos primeros discursos están íntimamente relacionados.

En la misma dirección, Trigo Aza (1997) encuentra que la utilización del juego en las clases de educación física se pueden resumir en dos: “como instrumento”, es decir, como medio para conseguir otros fines y se usa cuando se pretende hacer divertido el aprendizaje; y “como fin en sí mismo”, en el que se pretende que los niños aprendan a jugar. Según la autora, “La Educación Física debe retomar ese juego ‘inocuo’, el juego entendido con mayúsculas” (1997: 48).

Algunos autores argentinos han reforzado esta dicotomía entre el ‘juego para’ y el ‘jugar por jugar’. Giraldes (1988) entiende que el juego es una forma de enseñar la gimnasia sumando alegría a la participación en la clase, facilitando la ejercitación y la exigencia. Por su parte, Cutrera (1987), en su texto *Técnicas de Recreación*, poco contribuye al esclarecimiento de la distinción jugar por jugar y juego-deporte porque presenta al juego competitivo como juego de entretenimiento, incluso menciona el premio a los ganadores como un paso fundamental a respetar en la enseñanza y conducción de juegos. Una década más tarde, González de Álvarez y Rada de Rey (1997) plantean, en consonancia con Trigo Aza (1997), la necesidad de situar la atención en el tipo de juego históricamente relegado; en otras palabras, consideran que el enseñar a jugar constituye una característica medular del campo. Precisamente esta tesis atiende a este llamado.

Así, en la interpretación de distintos autores que han modelado las prácticas docentes durante muchos años, se puede advertir una dicotomía en el diseño del juego hacia el interior de la Educación Física. En función de la intencionalidad del docente, se distingue el ‘jugar por jugar’, que ofrece

escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que el jugar es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre, y el 'juego como dispositivo' que permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas de movimiento que estuvo aprendiendo en otras instancias de la clase.

Además, los autores aquí mencionados coinciden en considerar al juego y al movimiento corporal como elementos centrales en la construcción de la identidad de la Educación Física. Durante el siglo pasado, en Argentina, la Educación Física buscó legitimación en el ámbito escolar. Por esta razón, el juego ha ganado espacio en la constitución del campo porque la psicología y la pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa. Sin embargo, los docentes de educación física no abandonan la sospecha de que el juego ofrece 'algo más', y piensan, y aplican en el aula, el jugar por jugar como una alternativa posible. Es común ver que los docentes ceden parte de su clase para que sus alumnos se diviertan jugando. Aunque con estas decisiones ponen en riesgo la necesidad de su presencia en la escuela, apuestan a la creatividad de sus alumnos y se constituyen en puerta de acceso al respeto del derecho de los niños al juego.

La tranquilidad de reconocer que los alumnos han salido de la clase contentos, alegres, con ganas de seguir haciendo, o repetir lo hecho, hace pensar al docente que el jugar por jugar es bueno 'para algo'. Como ese 'algo' no tiene valor en las justificaciones escolares, los docentes ubican al juego como un recurso didáctico para marcar momentos de la clase. También para la enseñanza de un contenido que puede corresponder a otra configuración de movimiento, como la gimnasia o el deporte, que sí ofrecen un para qué reconocido en el espacio curricular de la asignatura. Incluso para enseñar un saber cultural, factible de ser abordado por otras asignaturas (como la integración social; los valores socialmente aprobados).

De este modo, se han ido suspendiendo las reflexiones que se desprenden de posibles conexiones con el juego en otros espacios de intervención profesional, como la colonia de vacaciones o el pelotero, que podrían haber orientado una relación diferente entre el juego y la Educación Física, y desde allí pensar esta relación en la escuela.

En este sentido, los docentes reconocen que tanto el contexto escolar como el deportivo, de algún modo restringen los momentos permitidos para jugar, mientras que en la colonia de vacaciones al ser un espacio de intervención profesional para la recreación de los niños, goza de cierto margen de libertad que les permite proponer juegos.

Hoy, la saturación de los espacios de trabajo en el ámbito escolar y el requerimiento de profesionales en ámbitos no formales (que van desde el club para enseñanza de algún deporte o danzas, hasta la coordinación de actividades recreativas en centros hoteleros, animación de fiestas) llevan a reformular la relación, descubriendo los alcances de lo que han llamado jugar por jugar. Esto no desmerece los avances en el juego deportivo, aunque sí los ubica en su lugar, o sea, en el vínculo entre dos configuraciones de movimiento, juego y deporte.

Esta dicotomía en el diseño del juego para la Educación Física en jugar por jugar y el juego como dispositivo pedagógico que se advierte en la bibliografía del campo, coincide con los usos que los docentes reconocen al juego en el ejercicio de su profesión¹⁷. Coherente con la idea de juego como dispositivo pedagógico que permite el aprendizaje, refuerzo, ejercitación de habilidades, los docentes de educación física que trabajan simultáneamente en escuelas, colonias de vacaciones y clubes deportivos entienden que el uso educativo del juego les permite predisponer al alumno para la clase (de modo que lo usan en la entrada en calor de sus clases escolares y deportivas), hacer ameno el entrenamiento (buscan estrategias que vuelvan más atrapante a los ejercicios), incluso integrar aprendizajes (generalmente proponen juegos al final de una unidad temática en la escuela). Mientras tanto, reconocen que el uso recreativo del juego les permite entretener a sus alumnos, facilitarles diferentes vivencias corporales y estimular la socialización con sus compañeros, ideas que concuerdan con el jugar por jugar.

¹⁷ Estas afirmaciones son resultados de esta investigación y se muestran en el capítulo 5. Ver Pág. 166.

De este modo, si se observa con detenimiento los dos usos que los docentes de educación física reconocen al juego, se puede percibir la discusión planteada en el apartado anterior: a medida que el juego fue ganando protagonismo en las Ciencias de la Educación (entre ellas en la Educación Física), fue perdiendo al mismo tiempo lo que Huizinga reconoce como su esencia, fue perdiendo su encanto, lo divertido, la inutilidad, lo lúdico.

En este sentido, dice Santin:

“De fato, a realidade na qual vivemos se apresenta como a negacao do lúdico. A nossa cultura e a nossa educacao em nada contribuem para as práticas lúdicas; ao contrário, tendem a transformá-las em práticas racionalizadas, seja no desenvolvimento da racionalidade lógico-matemática, seja em técnicas productivas”¹⁸

(Santin, 2001: 10)

El filósofo brasileiro alienta el estudio de las expresiones lúdicas de los niños en el patio escolar (como espacio institucional al que tienen acceso la mayoría de los niños) y reconoce el trabajo realizado por Pavía, cuya perspectiva de estudio del juego (desde los jugadores) esta investigación asume.

Así gana relevancia el reconocer el valor educativo del juego en la experiencia, en la oportunidad de vivenciar la evanescencia pero al mismo tiempo la potencialidad del instante, de sentir la responsabilidad de construir y sostener colectivamente un sentido diferente al habitual, en el que todos los participantes están a gusto y pueden disfrutar.

Como afirma Lyotard (1994), a diferencia de lo que ocurría durante la modernidad, hoy se sospecha de la asepsia del pensamiento científico y hasta se teme el impacto que en la sociedad pueda tener. Traducida al campo del juego en Educación Física esta afirmación se transparenta, por ejemplo, en la preocupación por las muertes de jugadores en las canchas deportivas (que lleva a cuestionar ¿hasta qué punto están jugando?), la cantidad de niños deshechados por un tipo de juego rígidamente reglamentado (se remite al

¹⁸ “De hecho, la realidad en la cual vivimos se presenta como la negación de lo lúdico. Nuestra cultura y nuestra educación en nada colaboran con las prácticas lúdicas; al contrario, tienden a transformarlas en prácticas racionalizadas, ya sea en el desarrollo de la racionalidad lógico-matemática, o en técnicas productivas.

deporte) por no reunir las condiciones elementales para convertirse en medallista olímpico, niños marcados con experiencias corporales frustrantes que quizás lo alejan de la actividad física de por vida (en este sentido, es preocupante ver como en ámbitos locales se sobreexige a los niños aun sabiendo de la imposibilidad de ofrecerles la oportunidad de representación en el alto rendimiento). Estos hechos obligan a pensar en la ética que subyace en los avances con pretensiones científicas producidos en las Ciencias del Deporte, y a valorar aquellas investigaciones en el campo de la Educación Física que procuran avanzar en hacer al hombre más humano (en consonancia con las ideas nietzscheanas).

En el fondo, estos hechos sostienen los intensos debates actuales sobre las diferentes alternativas de Educación Física para justificar su pertenencia al campo académico. Algunos autores, principalmente aquellos que trabajan en la constitución de la Ciencia del Movimiento Humano (Go Tani, 1996), de la Ciencia de la Motricidad Humana (Sérgio, 1994), o de las Ciencias del Deporte (Prohl, 1991 en Bracht, 1999), están convencidos de la necesidad de ajustar los intereses de la Educación Física a los requerimientos de la racionalidad científica. La práctica corporal que mejor se ajusta a ese discurso es el deporte, forma evolucionada por el proceso civilizatorio de los juegos de *agon* en la lógica de complejización de impulsos lúdicos reconocidos por Caillois (1958). En estos marcos configurados en y desde la Educación Física, el juego ocupa un lugar de privilegio como forma menos evolucionada del deporte, que favorece su enseñanza y hace más ameno el esfuerzo implicado en el trabajo. No gana relevancia por su naturaleza lúdica, más cercana al ejercicio de la libertad, sino por su capacidad estructurante más próxima a las reglas que marcan lo permitido y lo prohibido. La Praxiología Motriz ocupa un lugar especial, pues se constituye en una disciplina científica que toma por objeto las prácticas motrices, “de las que los deportes y los juegos son las de mayor relevancia social” (Lagardera y Lavega, 2003: 14). Aun cuando centra su atención en los juegos, y reconoce que en el estudio de las prácticas corporales necesariamente se da un doble punto de vista, “la ciencia del actor y la ciencia para el actor” (Parlebas, 2001: 356) que justifica el enfoque de esta

tesis, no se asume como marco de referencia ya que se reconoce como un campo paralelo a la Educación Física y no un modo de entenderla.

Mientras tanto, otros autores del campo (como Bracht, Fensterseifer, Fernandez Vaz, Taborda) defienden la idea de la Educación Física como práctica (que hace posible una dimensión estética) que por ser pedagógica involucra una dimensión ética. Esto es porque siempre hay un alguien que hace una valoración sobre lo enseñable, lo enseñado, lo que se desea enseñar. Sintonizando con la percepción de Lyotard (1994) de que el discurso de la ciencia es un juego del lenguaje con reglas propias que pretende reglamentar el juego práctico instalado por la ética y la estética, estos autores afirman que para la construcción de una teoría en Educación Física es necesario contemplar la complejidad del hombre moviéndose corporalmente, tanto los aspectos más visibles, objetivables y medibles, como aquellos más subjetivos, lábiles y escurridizos. Dice Bracht: “sugerimos entao que o teorizar em EF precisa ultrapassar o próprio teorizar científico, contemplando o biopsicosocial, o ético e o estético, numa perspectiva de globalidade, portanto uma nova construação do nosso objeto”¹⁹ (1999: 121). Esto sólo es posible partiendo de una idea de racionalidad que supere la distinción sujeto-objeto (Bracht, 1999), de modo que la teoría a construir en Educación Física debería complementar y acompañar lo que acontece en las prácticas pedagógicas que involucran el movimiento del hombre y sus objetivaciones culturales (como los juegos y la danza).

Los docentes de educación física entrevistados en esta investigación reconocen al juego un uso educativo y un uso recreativo, coincidiendo con textos de amplia difusión durante la formación docente del campo. El uso educativo del juego queda plasmado en discursos como el de las Ciencias del Movimiento Humano o las Ciencias del Deporte, en los que el juego aparece como un facilitador de la tarea del profesional del campo. Algunas veces como estrategia metodológica para la enseñanza o ejercitación del deporte o de las

¹⁹ “sugerimos entonces que el teorizar en EF precisa superar el propio teorizar científico, contemplando lo biopsicosocial, lo ético y lo estético, en una perspectiva de globalidad, por lo tanto una nova construcción de nuestro objeto”

habilidades corporales requeridas en él, otras veces como un medio para predisponer anímicamente a los alumnos para la clase o el entrenamiento.

El uso recreativo del juego podría tener asidero en los planteos de la Educación Corporal, puesto que cuando la finalidad es recrear o educar para la recreación cobra valor la acción de jugar. El jugar expone, y al mismo tiempo, se asienta sobre dimensiones del hombre que hacen a su complejidad. Entre ellas, las costumbres, hábitos, preferencias, influencias del entorno social, incorporados silenciosamente pero profundamente en la forma de pensar, hacer, decir de las personas mientras dicen estar jugando con otros. Esta tarea se convierte en un verdadero desafío pues, más allá de la verificación de la participación de las personas en una actividad llamada juego (que puede percibirse en la proximidad corporal entre los participantes o en la coordinación de sus movimientos corporales), remite a la construcción de un saber que nace y perece en el acuerdo entre las personas, sólo perceptible al participar de la situación. En otras palabras, aunque en el entrecruzamiento entre cuerpo, juego y formación, puede estudiarse el juego como actividad producida por el hombre a partir del tiempo, espacio, movimiento corporal de los jugadores (más cercano a la Praxiología Motriz parlebasiana), aquí se elige profundizar en el acuerdo precedido entre los participantes en asignar a los movimientos corporales un sentido diferente al reconocido habitualmente con la única intención de simplemente hacerlo, de entretenerse, perder el tiempo, divertirse (más cercano a la pragmática de la acción), se elige estudiar lo lúdico.

En esta dirección varios son los argumentos que sostienen la necesidad de estudiar lo lúdico reivindicando el valor de su inutilidad, de la diversión. Por un lado, los docentes de educación física tienen la sospecha del valor formativo de divertirse jugando e incorporan a sus prácticas en la escuela, en el club y en la colonia de vacaciones la generación de espacios en los que los niños simplemente juegan. Sin embargo, no saben cómo intervenir para no arruinar (y menos aún para estimular) la diversión del juego voluntariamente iniciado por sus alumnos. Por otro lado, se hace visible la demanda que la sociedad hace de espacios para entretenerse, para divertirse con otros, para compartir situaciones que, por emocionantes (y no por el producto que se obtiene),

quedan grabadas en el recuerdo (por ejemplo, los viajes de adultos mayores, los té solidarios, la organización de murgas, el auge de las prácticas circenses, la organización de caminatas colectivas, bicicleteadas familiares, festejos institucionales) y generalmente los docentes de educación física son requeridos para intervenir en estos espacios.

De este modo, el juego no solo es una configuración de movimiento de la que la Educación Física se ha apropiado para intervenir profesionalmente en diferentes entornos, sino que es un concepto cuyo análisis teórico y estudio fenomenológico pueden ofrecer posibilidades de legitimación al campo en diferentes contextos de intervención, ya que se constituye en una de las formas más primitivas de movimiento corporal.

Aun cuando la tesis de Huizinga (primer filósofo en asignar al juego un espacio autónomo en las reflexiones académicas) se afirma en la profundidad del arraigamiento del juego al hombre, al punto de entender que no sólo es producto cultural sino que produce cultura, la ambición productiva del hombre le ha llevado a desdibujar la finalidad de la práctica de jugar. Se ha abandonado el jugar por jugar, el jugar porque sí (Huizinga dirá que el juego tiene finalidad en sí mismo) con intencionalidad estética, para buscar una finalidad extrínseca a la propia práctica asentada en la intencionalidad productiva.

Ahora, al descubrir la encrucijada epistemológica que el investigador de educación física debe resolver al decidir estudiar un objeto que no es exclusivo del área (como lo es el juego) desde el entrecruzamiento de diferentes campos de conocimiento tal como sugiere la Educación Corporal: ¿qué campo laboral se ayuda a construir investigando lo lúdico?. Si se asume la complejidad de lo lúdico y se toma postura en el juego, ¿qué gana, qué pierde la Educación Física?, ¿cómo hacer para estudiar un objeto no exclusivo de la Educación Física, y al mismo tiempo, canalizar el esfuerzo realizado para legitimar un campo que pretende consolidarse en la imposibilidad de reconocerse como ciencia?

Al descubrir que “É sobre um Corpo vivo, talvez visto como morto, que a pedagogia atua canalizando pulsoes, retendo paixoes e funcionalizando

desejos²⁰” (Fernandez Vaz en Moreno Gómez y Pulido Quinteros, 2009: 114) cobra relevancia la intención de esta tesis de conocer y comprender el sentido que los jugadores asignan a sus decisiones mientras juegan, para pensar en un modo de intervención docente que enseñe aquello del juego que la pedagogía da por sentado: aprender a jugar disfrutando del encuentro con el otro, aprender a *Jugar de un modo lúdico* (Pavía, 2006).

1.3.1. El juego motor con otros

La Educación Física va organizando sus prácticas alrededor de necesidades humanas que se desarrollan y afianzan en la sociedad. De este modo, prácticas como el juego se hacen presentes en algunas instituciones sociales, como el club deportivo, el gimnasio o la colonia de vacaciones, gracias a la intervención de un docente de educación física.

El juego es una actividad que va más allá del compromiso corporal, sin embargo, la Educación Física recorta intencionalmente aquél juego que implica movimiento corporal a los jugadores y supone interacción con otros. De aquí que, el juego que interesa a la Educación Física sea el juego motor con otros²¹. Este recorte no es casual pues, por un lado, el juego y el movimiento corporal aparecen como elementos constantes en la constitución de este campo de conocimiento. Y por otro lado, salvo contadas ocasiones (como trabajo en rehabilitación), las clases de educación física acontecen con un grupo de personas, de modo que las situaciones de juego que se presentan son colectivas.

²⁰ “Es sobre un cuerpo vivo, tal vez visto como muerto, que la pedagogía actúa canalizando pulsiones, reteniendo pasiones y funcionalizando deseos”

²¹ Las ideas expuestas en este apartado se afirman en la investigación presentada como tesis de maestría de mi autoría presentada en 2008 que lleva por título: *El juego y el jugar en la educación física que viene siendo*, y que ha sido publicada por la Editorial Novedades Educativas en 2011 con el título *El juego en las planificaciones de educación física*.

Precisamente porque encuentra inspiración en una problemática que se expresa en las prácticas de docentes de educación física, esta tesis encuentra en el juego motor con otros, la actividad de acceso al objeto de estudio.

Se entiende por juego motor con otros a aquella situación real (ocurre aquí y ahora) generada por un grupo de personas que se disponen enteramente, es decir, en todas las dimensiones de su corporeidad, a crear una apariencia divertida para todos.

Habría que señalar que esta decisión se corresponde con el primer resultado de una investigación previa en que se entrevistaron formadores de profesores de educación física, y entra en discusión con el juego que se suele vincular al campo, es decir, el juego motor.

Si se hace una revisión de los textos sobre juego que circulan en el campo de la Educación Física Latinoamericana, se puede apreciar una clara inclinación por los denominados juegos motores. Aquí se pueden hacer dos señalamientos. El primero de ellos refiere a la tendencia a describir beneficios reconocidos por la psicología y la sociología al juego en general (principalmente el de constituirse en una situación propicia para el ensayo de habilidades y la puesta en escena de valores) sin definir este tipo de juego. Se retoma este señalamiento más adelante. El segundo señalamiento refiere a que se suele omitir la dimensión social del juego motor. A pesar de que las prácticas en el campo acontecen con un grupo de personas, en los textos de alta circulación no se hace referencia al juego con otros. Esta omisión de la dimensión social de la definición del juego para la Educación Física ha llevado a la distinción entre juego cooperativo y juego competitivo para resolver las diferencias entre las actitudes de quien juega y quien compite. Dice Orlick:

“La idea que hay tras los juegos cooperativos es sencilla: jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego”

(1997: 16)

En la misma dirección, Giraldo afirma que:

“Aquí, los participantes juegan con otros y no contra otros. El matiz parece insignificante a simple vista, pero va mucho más allá: en los juegos cooperativos se

unen esfuerzos para superar un objetivo concreto, pero no a un equipo contrario o un rival. Al no existir ganadores ni perdedores, todos, sin excepción, se divierten”

(2005: 6)

Si se observa con detenimiento, los investigadores y docentes que avanzan en la línea de los juegos cooperativos, encuentran que el diseño de la actividad propuesta define la actitud de los participantes.

Esta idea (que se expresa con claridad en la segunda cita) pone en tensión la denominación de ‘deportes cooperativos’ (esta expresión se puede encontrar, por ejemplo, en el subtítulo del libro de Orlick), pues los deportes son una evolución de los juegos de *agon*, que, según Caillois, son juegos de competencia en los que se establece una rivalidad en torno de una cualidad y “Para cada competidor, el resorte del juego es el deseo de ver reconocida su excelencia en un terreno determinado” (1994: 45).

Más allá de la discusión que se establece a nivel de la ‘forma del juego’ (Pavía, 2006), los autores que avanzan sobre los juegos cooperativos pretenden promover en los participantes actitudes, que en esta tesis se definen como lúdicas. Parafraseando a Orlick, McNally y O’Hara, dice Velázquez Callado que los programas de juegos cooperativos pretenden “favorecer la diversión, potenciar las relaciones interpersonales positivas, promover la participación, incluso de alumnado con discapacidad, aumentar la empatía y desarrollar habilidades y destrezas motrices” (en Pavía, 2006: 85).

Precisamente en esta investigación se pretende avanzar en el reconocimiento de las condiciones para afirmar que lo que se está haciendo está siendo entendido por los participantes como un juego, es decir, en la distinción entre el estar jugando y el estar haciendo otra cosa. Distinción que, como se verá en el desarrollo de la tesis, no necesariamente se imbrica en el tipo de actividad sino más bien en el ‘modo de jugar’ (Pavía, 2006), en la ‘actitud del jugador’ (Caillois, 1994), en la construcción de ‘lo lúdico’ (Huizinga, 2000).

Retomando el primer señalamiento respecto de la tendencia de algunos autores del campo de la Educación Física de avanzar en la didáctica del juego

motor sin definirlo, se puede decir que el criterio para identificar un juego motor que subyace es el grado de motricidad involucrado.

Se podría pensar que un juego es motor cuando su estructura, es decir, cuando sus reglas y su sentido prescriben esfuerzo corporal a los jugadores. En este caso, los juegos de persecución, de manejo de pelota, serían fácilmente identificados como juegos motores. Sin embargo, habrá dos objeciones para hacer a esta conceptualización de los juegos motores. Por un lado, se piensa en la actividad, como una construcción que puede trascender particularidades contextuales y situacionales, antes que en la acción de las personas involucradas. De este modo, se vulnera la complejidad del juego como producto y productor de cultura. Por otro lado, se da por sentado que todo aquel que se asume jugador cuenta con las mismas posibilidades de movimiento corporal; se piensa en jugadores sanos, sin ninguna dificultad física o mental.

Durante mucho tiempo, la Educación Física intentó consolidarse a partir de prácticas que entendía transferibles, prácticas que eran pensadas y diseñadas para ser implementadas en cualquier contexto y con cualquier persona. De hecho, la inserción laboral inmediata de los primeros egresados universitarios de educación física ha sido la escuela y el club deportivo.

El reconocimiento de la diversidad, el descubrir que no todas las personas son iguales, que todos tienen diferentes habilidades y dificultades, que algunas personas tienen deficiencias que le ubican en desventaja respecto de los demás y aprenden a convivir de un modo particular con ellas, ha permitido a la Educación Física reconocer que su función social se extiende a todas las personas. Este hecho se ha reforzado con la incorporación de personas con discapacidad en las escuelas normales (tanto en la Ley Federal de Educación, Ley Nacional N° 24.195, y la Ley de Educación Nacional, Ley Nacional N° 26.206, como en la Ley de Educación Superior, Ley Nacional N° 25.573, se describen las consideraciones para la Educación Especial).

Así, la variedad de contextos de inserción laboral del docente de educación física, y la heterogeneidad de los grupos con que trabaja, ponen en evidencia la dificultad para marcar el grado mínimo de motricidad que permite

distinguir un juego motor. No solamente importa cuánto se mueven los jugadores en un juego sino cómo los jugadores ponen su cuerpo a disposición de la situación que se gesta y que divierte. Más allá de tener la intención de participar y tomar la decisión de hacerlo, lo importante es que los jugadores elaboran una situación aparente, creen estar en ella y se ponen enteramente al servicio de vivirla con intensidad.

La relación entre el juego y la motricidad no es solo de jugar para mejorar la disponibilidad motora del cuerpo, el juego al servicio del cuerpo (relación hegemónica en la Educación Física), sino también de poner el cuerpo a disposición de las incertezas del juego, modificándolo.

En cuanto al juego con otros se puede decir que, al docente de educación física que comparte los principios de la Educación Corporal le es imprescindible identificar quienes son sus alumnos-jugadores, qué los lleva a participar de esa situación educativa y qué implicancia tiene o puede tener esa experiencia corporal en su conformación como sujeto social. Esto es porque cada contexto laboral plantea un punto de partida diferente que obliga a pensar en propuestas seleccionadas de acuerdo a los sujetos intervinientes.

Con excepción de algunas intervenciones profesionales que demandan atención individualizada, como el entrenamiento personalizado, la recuperación de una patología o el trabajo con discapacitados mentales severos y profundos, en la práctica del docente de educación física el intercambio social más que resultante se vuelve necesidad. Esto es porque, por lo general, se solicita su profesionalismo frente a un grupo de personas. Esta situación didáctica obliga a pensar en estrategias que favorezcan la construcción de conocimientos sin la intervención exclusiva del docente en cada tarea para cada persona individualmente.

Generalmente cuando se presenta una situación de juego en las clases habituales de educación física, suele haber varias personas dispuestas a participar. A pesar de que es posible distinguir las personas que quieren jugar, de aquellas que simplemente participan porque entienden que así debe ser (o al menos, sería lo que el docente pretende), en el contexto de una clase de

educación física el juego se piensa como una construcción circunstancial que requiere de la participación activa de varias personas.

Hablar de juego motor con otro lleva a pensar en una situación creada entre varias personas que se disponen no solo a participar sino a colaborar en la creación y sostenimiento de la apariencia que entretiene. En el juego motor con otro es imprescindible la presencia de varios jugadores que colaboren con elementos personales a una construcción compartida, jugadores que aporten significantes para ayudar a instalar una forma distinta de estar y sentir la realidad, que se aleja de lo aburrido. Son los jugadores los que hacen que el juego sea divertido.

A pesar de que desde la Educación Física se piensa en juegos motores con otros, pocas reflexiones didácticas han reparado en cómo intervenir en la conformación de los grupos para jugar (entre ellas, Trigo Aza, 1997). Es que las decisiones de los docentes están atravesadas por el perfil de la institución en que la situación acontece y el grado de formalidad que alcanza su intervención profesional. Esto lleva al planteo central del próximo apartado.

1.3.2. Intervención docente en el juego motor con otros

Con la necesidad de encontrar herramientas prácticas que permitan dar solución a problemas concretos del dictado de clases, los docentes han encontrado en el juego voluntariamente iniciado por sus alumnos, una actividad factible de ser adaptada a las demandas institucionales que los libera de la exigencia de alentarlos en la realización de la tarea. Es así que los docentes de educación física suelen disfrazar algunas actividades, deportes y ejercitaciones que integran sus propuestas didácticas para que sus alumnos las descubran parecidas a sus juegos favoritos y elijan practicarlas. De este modo, una tarea escolar que hereda rasgos del trabajo, cambia su aspecto para que, simulando ser juego, los alumnos la realicen con gusto. Una especie de exquisito baño de chocolate a un amargo amaretti. Este tipo de propuesta puede ser identificada como “juego extrínseco, jugar para alcanzar un objetivo externo al mismo

juego, sirviendo de preparación para otras actividades” (Puig Roig en Alonso Marañón, 1994: 103), expresión de los “discursos socializador y funcional que justifican el juego en el currículum de la Educación Física” (Devís y Devís, 2008: 80).

En este sentido, Sarlé (2001) reconoce que, en el jardín de infantes, el juego se constituye en una ‘estructura o forma didáctica’²², en un espacio de interacción en el que la maestra puede negociar con los alumnos (o alumnos con diferentes niveles de consciencia pueden negociar entre sí) para facilitar la construcción de aprendizajes.

“La conformación de los formatos forma parte de los procesos de negociación entre el adulto y el niño. Los formatos regulan la interacción comunicativa entre el niño y la persona encargada de su cuidado... Un tipo de interacción social en el que aparece la idea de formato es el juego... Como formato, el juego puede ser concebido como si fuera una ‘estructura profunda’ y un conjunto de reglas de realización (estructura superficial)”

(Sarlé, 2001: 58-59)

Sin embargo, a los docentes de educación física no solo se les presenta la necesidad de encontrar herramientas que faciliten el dictado de las clases, para lo cual el juego se constituye en una excelente ‘forma didáctica’. Estos docentes pueden encontrar en el “juego popular” (Lavega Burgués, 2000) a su objeto, y plantear como objetivo de una clase que el alumno aprenda una estructura particular de juego. Precisamente porque el docente de educación física puede proponerse enseñar juegos (que cuando los alumnos ya los conocen suelen jugarlos voluntariamente) sin necesidad de disfrazarlos, además de reconocer al juego como forma didáctica, puede identificar el diseño de la actividad como contenido (su intención es que el alumno aprenda a jugar un juego particular, a reconocer lo que lo hace divertido, entretenido, lo que Sarlé llama ‘estructura profunda’, Pavía denomina ‘sentido del juego’), al cual se accede aprendiendo a tomar decisiones en el marco de lo permitido por las reglas de juego (‘estructura superficial’ tanto para Sarlé como para Pavía).

²² Expresión que, parafraseando a la misma autora, se inspira en el concepto de ‘formato’ presentado por Bruner, que refiere a aquellos espacios de interacción social entre participantes con diferentes niveles de consciencia que facilitan la construcción de aprendizajes.

Por esta razón, el concepto de 'forma didáctica' utilizado por Sarlé (2001) puede ayudar y orientar al docente de educación física cuando se propone presentar actividades, deportes y ejercitaciones con el nombre de juego, pero cuando se propone enseñar a jugar juegos con diferentes niveles de complejización, o juegos populares que arrastran contenidos culturales ligados al juego motor con otros, se vuelve necesario estudiar la organización general de la actividad: cantidad de personas involucradas, su distribución en el espacio, las expresiones comunes, movimientos corporales esperados, elementos presentes y el uso que de ellos se hace. Estos elementos materializan la apariencia externa del juego, que en palabras de Pavía sería la 'forma del juego' (2006: 41).

Si el docente de educación física se propone enseñar a jugar juegos, no solo tendrá que reparar en los indicios visibles que le permiten identificar una lógica global e impersonal (porque se observa distribución, movimiento, evolución sin importar las condiciones simbólicas de los jugadores) que la sociedad en que acontece la práctica reconoce como juego, sino que también tendrá que pensar en el reconocimiento de indicios del jugar que solo le son accesibles si comprende la realidad simbólica compartida por los jugadores (que no necesariamente se manifiestan en los comportamientos motores).

De este modo, en la relación didáctica basada en el juego entre el docente de educación física y los alumnos puede ocurrir que el profesor proponga actividades, deportes y/o ejercitaciones con el nombre de juego y que los alumnos jueguen o no, o que el profesor proponga juegos y que los alumnos elijan/puedan jugar o no.

Si el docente propone actividades, ejercitaciones o deportes con el nombre de juego, aunque el alumno decida jugar, la forma de la actividad es de "juego no juego" (Rivero, 2011) "juego educativo" (Decroly y Monchamp, 2006; Brougere, 1997, 1998; Kishimoto, 1998, 2006). El que simula ser juego se constituye en una "forma didáctica" (Sarlé, 2006), es decir, un escenario que facilita a los alumnos la construcción de aprendizajes deseados por el docente. En otras palabras, el juego es utilizado como una "estrategia metodológica" para la enseñanza de otro contenido que no es el juego (Rivero, 2011).

Porque el interés del docente radica en las consecuencias de las decisiones tomadas por los alumnos durante esa actividad que ambos reconocen inicialmente como *juego no juego*, esta situación queda descartada en esta tesis, pues, los docentes delegan en sus alumnos la responsabilidad de tomarse la tarea como un juego y jugarlo. Frente a esta situación de *juego no juego* al alumno se le puede pedir que juegue pero al demandar la presencia de consciencia que lo ata a la realidad, no siempre el alumno consigue divertirse. Sería lo que Pavía denomina situación de ‘ambigüedad paradójica’, es decir, “Una actividad que tiene forma de forma de juego pero cuya primera regla es: aquí no se juega” (2010: 95). Al depender exclusivamente del alumno, este planteo queda para otra oportunidad porque en la situación didáctica las posibilidades del docente se reducen a ayudar al alumno a reconocer en qué momentos y lugares puede jugar una actividad cualquiera dependiendo del contexto institucional.

En cambio, cuando el docente de educación física propone juegos, es decir, cuando la propuesta didáctica coincide con una estructura de actividad cuya dinámica tanto alumnos como docentes reconocen que es un juego genuino porque solo tiene sentido si algún sujeto juega, puede ocurrir que los alumnos puedan jugar si quieren o que no siempre ni todos puedan jugar algunos juegos (nuevamente una situación de ‘ambigüedad paradójica’ en palabras de Pavía). Este planteo abre la discusión sobre la diferencia entre querer y poder jugar un juego, cuestión que demanda una reflexión paralela entre las posibilidades de los jugadores y la forma del juego que el docente propone.

Si el alumno quiere jugar, se daría lo que Pavía llama ‘ambigüedad transparente’, es decir, “participa de una actividad socio culturalmente identificada como juego y que se la ha tomado como tal” (2010: 95). El querer responde a una decisión personal del jugador que parte de una situación posible, de modo que, al reflexionar sobre lo que suele ocurrir cuando el jugador elige jugar y juega (situación que demanda un estudio detallado y minucioso de los jugadores que se detalla en el desarrollo de esta tesis), se

debe pensar también en los saberes que se requieren para poder decirse jugando.

Para Freire (1990), el poder implica distorsionar a otro la vocación de ser más, de modo que, no solo refiere a la acción de unos sobre otros sino que se extiende a la manera en que algunos grupos interiorizan prácticas que los ubican en una situación de opresión en relaciones asimétricas de poder, que se convierte en necesidad y les impide pensar en otra posibilidad. De pensar en la situación de juego propuesta por el docente de educación física a un grupo de alumnos, la discusión del poder se sitúa tanto, en la lógica de la actividad propuesta por el docente a sus alumnos, como en el impacto que las intervenciones del docente tienen en las prácticas lúdicas de sus alumnos.

González de Álvarez y Rada de Rey (1997), entienden que al presentar juegos, el docente de educación física debe nombrarlo, describirlo brevemente, mostrarlo, ubicar a los jugadores en el espacio real y delimitar el espacio. Las autoras describen cómo poner en marcha el juego pero no detallan cómo intervenir durante el desarrollo. Porque parten de la idea de que los juegos son para jugar, se supone que el docente propone el juego y mira, vigila o controla.

Cuando el profesor enseña juegos, está enseñando a sus alumnos a reconocer prácticas que la sociedad a la que pertenece identifica como juego, promueve un aprendizaje cultural y enseña estructuras particulares de actividad que suelen recibir el nombre de juego, pero que demandan a los jugadores decisiones y acciones ajustadas a ellas. Cuando el docente de educación física enseña juegos motores con otros, enseña, en términos de Pavía (2006), formas de juego.

En el estudio de la raíz etimológica del concepto forma, la H del latín en el origen de la lengua hispana devino en F, de modo que, forma lleva implícito el sentido de horma o molde al que algo o alguien debe someterse para conseguir una apariencia externa deseada. Forma recupera así la idea de una estructura diseñada y aprobada por sujetos activos cuyas intenciones quedan atrapadas en el propio diseño, y es sostenida por sujetos pasivos que acaban sujetados por su intermedio a los intereses de los diseñadores. Forma es un sustantivo axiológico connotado positivamente por la sociedad (Kerbrat

Orecchione, 1983) porque, aunque encierra la noción de formadores y formados, implica una estructura organizativa que marca límites dentro de los cuales se hacen posibles acuerdos mínimos como ejercicio de la libertad ofreciendo seguridad.

Por su parte, Puig Roig (1993) reconoce dos tipos de intervención del docente de educación física en los juegos: una intervención directa, que consiste en iniciar y organizar el juego y señalar las posibilidades de un juego cuando los niños no son capaces de descubrirlas por sí mismos; y una intervención indirecta, que implica organizar el terreno, disponer los materiales, crear actitudes adecuadas y observar. La recuperación que la autora hace de la noción de marco lúdico, presentada por varios autores de las Ciencias de la Educación, lleva a reparar en los antecedentes sobre lo lúdico. Dice la autora: “Los marcos lúdicos no están cerrados a los adultos. Por el contrario, un adulto que verdaderamente quiera y sepa jugar es un compañero ideal” (Puig Roig en Alonso Marañón, 1997: 103). El contenido del capítulo cinco de esta tesis retoma esta idea a partir de las voces de los docentes entrevistados (ver Pág. 166).

Así, se puede apreciar que en las formas de intervención del docente de educación física aparece la necesidad de crear en el grupo las actitudes adecuadas. Esto lleva a buscar antecedentes sobre lo lúdico.

1.2. Antecedentes sobre lo lúdico

Si bien se pueden encontrar numerosa bibliografía sobre el juego, hay que agudizar la búsqueda para encontrar referencia sobre lo lúdico.

En este apartado se propone en principio un recorrido por autores (frecuentemente citados en textos contemporáneos sobre el juego y la educación) que, al escribir sobre el juego, han reparado en elementos que aparecen vinculados a lo lúdico.

La obra que Schiller escribe en 1862 (*Cartas sobre la educación estética*, 1990), aparece citada por la mayoría de los textos dedicados al

estudio del juego educativo como uno de los principales referentes teóricos, quizás porque como afirma Caillois (1994,1958) ha sido uno de los primeros en subrayar la importancia del juego en la vida de la cultura. En su teoría del recreo, Schiller (1990) plantea que el juego es una actividad placentera con finalidad estética que da origen al arte. Sin embargo, en esta tesis se coincide con Caillois en que Schiller estudia el juego subsidiariamente, pues “Preocupado, empero, en extraer del juego la esencia del arte, se olvida del juego en sí para presentar la teoría sociológica” (Caillois, 1958: 7-8).

Aunque las principales críticas radican en su tendencia demasiado biologicista, a los fines de esta investigación se rescata el reconocimiento que Groos hace del “placer y la alegría de ser causa” (en Garaigordobil Landazabal, 1995: 25) como concomitantes psíquicos de este preejercicio. Más allá de la función biológica del juego, Groos identifica a principio del siglo XX las sensaciones de los participantes mientras juegan. El ser causa muestra al jugador la posibilidad de hacerlo, hecho que, según Chateau (1973), le permite afirmar su personalidad, y que para Piaget, se convierte en juego una vez el niño comprende la acción. Dice Piaget en una observación:

“Gestos para erguirse para conservar un cuadro visual o un sonido, que son ejecutados primero con una gran seriedad y una atención ansiosa del resultado, se emplean enseguida en muchas ocasiones casi ‘para reír’... la mímica del niño muestra cuándo se divierte o cuándo busca reconocer el objeto”

(Piaget, 1996: 129)

A pesar de no compartir su mirada (por su detenimiento en la dimensión individual), se reconoce que Piaget asigna importancia a observar la mímica del jugador para reconocer si está jugando o no, cuestión que, según sus propias palabras, pareciera definirse con la presencia de la risa que se opone a la búsqueda de un resultado: “...el niño reproduce determinadas conductas simplemente por placer, con una mímica de sonrisa o de risa y sin la búsqueda de resultados característica de la reacción circular” (Piaget, 1996: 127). De este modo, Piaget vincula la aparición del juego a una expresión siempre presente en aquellas situaciones que los propios jugadores reconocen como juego: la

risa²³. Incluso recalca: “primero ríe (es de anotar el índice de simbolismo que representa)” (Piaget, 1996: 135).

También presenta una idea cercana a la relación entre realidad y apariencia al afirmar que los esquemas serios ya incorporados (como comer, dormir) suelen ser evocados simbólicamente y sacados de contexto (lo que llama ritualización lúdica) en una suerte de precedente de la conciencia de hacer ‘como si’ (que llama símbolo lúdico), que Huizinga define como característica del juego. Dice Piaget, “La reunión de estas dos condiciones (aplicación de un esquema a objetos inadecuados y evocación por placer) a nuestro juicio caracteriza el comienzo de la ficción” (1996: 135).

Del mismo modo en que Piaget diferencia la reacción circular (como asimilación para la acomodación inmediata) del juego (asimilación pura que cuenta con la disposición de las acomodaciones anteriores), Chateau (1987) distingue los pseudojuegos o juegos funcionales, de los juegos verdaderos. Mientras los primeros “proceden del empuje interno de las pulsiones primitivas” (1987: 117) y son divertidos por el logro de un resultado (hacer sonar el sonajero, tirar objetos), los juegos verdaderos son para Chateau aquéllos que son intencionales y en los cuáles la diversión radica no tanto en el resultado obtenido como en el hecho de ser quien lo ha producido (afirmación de sí mismo por el hecho de poder hacerlo). A pesar de que el autor reconoce que los niños gustan del orden como una forma de afirmación de sí mismo, situación que facilita la incorporación de las reglas en el juego (que lo ordenan, estructuran, complejizan), encuentra en la *tendencia al arrebató* un obstáculo para el sometimiento a las reglas tradicionales de la sociedad (Chateau, 1987). Idea compartida con Vigotski quien afirma que “la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego” (2000: 151)²⁴.

²³ Sobre ella se profundiza en el capítulo tres, apartado *Risas, gritos y disponibilidad corporal como indicios del estar jugando*. Ver Pág 144.

²⁴ Sobre esta cita habrá que decir que Vigotski piensa que el jugador consigue placer al someter sus impulsos a las reglas del juego, de modo que recae sobre el jugador la decisión de encontrar gusto en el juego a partir del ajuste que debe hacer a las reglas. Aunque esta sería la interpretación del autor, en el marco de esta tesis la cita lleva a pensar, en primer lugar, que el

Justamente la tendencia al arrebató, que para Chateau es un atentado al juego verdadero como instrumento para formar al niño en la medida en que lo somete a las reglas sociales (de aquí que entienda que el juego tiene significación humanizadora), es expresión de lo que en esta tesis se presenta como lo lúdico.

Es difícil hablar de lo lúdico; sin embargo, se sabe que tiene relación con el juego, con la diversión y el estar con otras personas. En principio, se puede decir que no tiene aspecto de sustantivo aunque se lo utilice como tal, pues la simple mención sin artículo hace que luzca incompleto (hablar de lúdico no alcanza para entender de qué se habla). El artículo que mejor le sienta es el indefinido, hecho que instala la sospecha de estar hablando de un adjetivo que califica, evalúa, considera que una situación reúne las condiciones necesarias para ser entendida como tal. Al intentar apresar con palabras su significado, todo intento resulta insuficiente. Reconociendo la dificultad para estudiar un objeto escurridizo, dice Huizinga: "...en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis" (Huizinga, 2000: 19-20).

A pesar de la existencia de numerosa bibliografía que utiliza indistintamente juego y actividad lúdica, se parte aquí de la idea de que lo lúdico aparece profundamente arraigado al juego pero no necesariamente es él mismo. La diferenciación entre lo lúdico y el juego se puede apreciar en las palabras de Huizinga, cuando afirma que ante la dificultad para analizar lo lúdico se esforzará en describir las características del juego en general y del juego social en particular. Precisamente entiende que con la sistematización y disciplinamiento del juego (característica propia del deporte) se pierde algo del contenido lúdico. Dice el autor:

gusto por ajustarse a pautas de comportamiento previamente diseñadas es una construcción social donde el docente hace su aporte (de aquí la importancia de cambiar la mirada sobre el juego, comenzando a considerar las voces de los jugadores). En segundo lugar, lleva a pensar que quizás el gusto por la actividad radica en el sometimiento de los impulsos individuales (que responderían a necesidades o intereses personales) a la construcción colectiva que tiene lugar en la situación lúdica, cuestión que engrosaría las nociones de acción colectiva y reglas del jugar.

“El grupo interesado en el juego separa a un lado a aquellos para los que el juego ya no es un juego y aquellos otros que, a pesar de su gran capacidad, se encuentran por debajo de los auténticos jugadores. La actitud del jugador profesional ya no es la auténtica actitud lúdica, pues están ausentes en ella lo espontáneo y lo despreocupado”

(Huizinga, 2000: 250)

La idea de espontaneidad lleva a Barreau y Morne a definir la dispersión lúdica. Parafraseando a Cotta afirman que:

“El ámbito de lo lúdico nunca está delimitado y cerrado. No solamente es la actividad, sino también el espacio del juego, e incluso el juguete los que llevan el sello de la subjetividad, que están llenos de decisión y sentido... la actividad lúdica nunca es totalmente dominada; dormita, y como un volcán, puede despertar en cualquier momento”

(Barreau y Morne, 1991: 346)

Por su parte, López Quintas define la capacidad lúdica como “poder creador de relaciones” (1977: 19). Analizando la posibilidad de pensar la ludicidad como ciencia, Negrine afirma que la actividad lúdica “debe ser pensada partir de aspectos subjetivos, interiores, que retratem emoções, afetos, bem-estar. Para expressar estes estados de consciência nen sempre a pessoa encontra palabras adequadas que retratem exatamente o que sente, já que há sensações que se produzem no corpo, que sao impossível de serem descritas por palabras”²⁵ (en Pires dos Santos, 2001: 35).

Carvalho Marcellino reconoce lo lúdico como “um componente da cultura (entendida em sentido amplo) históricamente situada” (1999: 13) con una fuerte carga de subjetividad asociada a la diversión y la alegría. En la misma dirección, Freitas Olivier entiende lo lúdico como “a alegría, a espontaneidade, a referencia nao aos parámetros da racionalidade, mas a uma lógica diferente: a lógica do ser feliz agora”²⁶ (em Carvalho Marcellino, 1999: 21). Para la autora

²⁵ En castellano, la actividad lúdica debe ser pensada a partir de aspectos subjetivo, interiores, que reflejen emociones, afectos, bien estar. Para expresar estos estados de consciencia no siempre la persona encuentra palabras adecuadas que exactamente lo que siente, ya que hay sensaciones que se producen en el cuerpo que son imposibles de ser descriptas por palabras.

²⁶ En castellano, Carvalho Marcellino reconoce lo lúdico como “un componente de la cultura (entendida en sentido amplio) históricamente situada” (1999: 13) con una fuerte carga de subjetividad asociada a la diversión y la alegría. En la misma dirección, Freitas Olivier entiende lo lúdico como “la alegría, la espontaneidad, que no responde a los parámetros de la racionalidad, sino a una lógica diferente: a lógica de ser feliz ahora”.

lo lúdico es el fin en sí mismo, es espontáneo, pertenece a la dimensión de la sensibilidad, se basa en el aquí y ahora, y privilegia la creatividad.

Desentrañando el proceso de racionalización de lo lúdico en aras del rendimiento deportivo, Santin define lo lúdico como un sentido que fue olvidado, una actitud que fue abandonada. Dice el autor: “o homem da racionalidade foi substituindo valores e atitudes lúdicos em nome do desenvolvimento da racionalidade”²⁷ (1994: 21). Santin reconoce que lo lúdico viene del latino *ludus* que significa divertirse y más que hablar de actividad lúdica entiende lo lúdico como una acción: “Nao se pode dizer que há uma actividade lúdica, pois não são as actividade, mas os valores vividos e realizados por aquele que brinca que torna lúdica uma ação”²⁸ (1999: 24). Santin identifica en esta acción algunos elementos como la capacidad de simbolizar, la creatividad, la libertad, la gratuidad y la alegría.

Los aportes que realizan los autores antes mencionados sensibilizan la búsqueda de huellas, marcas, indicios que aparecen cuando los jugadores se dicen jugando; sin embargo, el principal antecedente sobre lo lúdico será Huizinga, cuyas ideas se analizan en profundidad al describir el punto de discusión en que se inserta esta tesis²⁹.

Porque se pretende aquí discutir sobre cómo intervenir para enseñar a jugar (a partir de la amalgama de aquellos elementos que según los propios jugadores deben estar presentes para que su acción sea entendida como juego, y algunos conceptos teóricos que, aunque inspirados en otras preocupaciones, permiten comprender este objeto escurridizo), se analizan ahora los antecedentes sobre lo lúdico en las Ciencias de la Educación.

²⁷ En castellano, el hombre de la racionalidad fue sustituyendo valores y actitudes lúdicos en nombre del desarrollo de la racionalidad.

²⁸ En castellano, no se puede decir que hay una actividad lúdica, pues no es la actividad, sino los valores vividos y realizados por aquel que juega los que tornan lúdica una acción.

²⁹ Ver apartado *Lugar entre los clásicos. Punto de inserción de la Tesis*. Página 79.

1.2.1. Lo lúdico en las Ciencias de la Educación

En las Ciencias de la Educación, lo lúdico tiene lugar en aquellos textos que se erigen sobre el supuesto de que el juego voluntariamente iniciado por los jugadores y librado de la intervención de un adulto estimula la puesta en escena de actitudes, habilidades, deseadas por la sociedad.

Partiendo de la idea de que “el juego tiene finalidad en sí mismo” (Huizinga, 2000), y “es improductivo” (Caillois, 1994), esos textos plantean conceptos como “juego libre o espontáneo” (Trigo Aza, s/a: 401), “jugar por jugar” (González de Alvarez y Rada de Rey, 1997), “juego como acción valiosa en sí misma” (Cañeque, en Bosh y otros, 1992), “juegos de abajo” o “juego como contenido” (Lavega Burgués, 2000), “juegos del patio” (Pavía en Pavía y otros, 1994), “invenciones lúdicas” o simplemente “jugar” (Santin, 2011), “jugar” y “experiencia lúdica” (Mantilla en Ramos y Martínez, 2000).

Con frecuencia esas expresiones de juego tienen lugar durante el tiempo libre de los jugadores, ya sea, durante el recreo escolar, la hora libre, los minutos previos a comenzar la jornada escolar, en el club deportivo. En este sentido, Aizencang afirma que en la escuela “la actividad lúdica es incorporada en las instancias de recreo propuesta por el mismo dispositivo o bien los momentos ‘libres’, aprovechados por aquellos que concluyen sus trabajos antes del tiempo previsto” (2005: 103-104). Del mismo modo, en los peloteros durante el festejo de un cumpleaños, en la colonia de vacaciones, en la vereda, la plaza, el parque, un patio de comidas, la sala de espera del médico, el patio familiar. Dice Cañeque: “La casa, la calle, la plaza, debajo de la mesa, son los ámbitos de juego donde el niño se siente más cómodo y por lo tanto expresa lo lúdico en todo su esplendor” (en Bosch y otros, 1992: 65).

El dilema se presenta cuando se pretende llevar este juego a una situación didáctica, es decir, cuando un adulto con pretensiones educativas rescata el juego del tiempo libre para usarlo en su clase. Dice Santin, “Se brincar é tão bom e saudável, por qué menosprezamos tanto aqueles brincam

e transformamos as invenções lúdicas em ferramentas de trabalho?”³⁰ (1999: 28).

Quizás por ser el primer nivel del sistema educativo formal, el jardín de infantes se ha mostrado especialmente sensible a este dilema. Ya a fines del siglo XX, Cañeque decía que “para hacer ese pasaje ‘de la vereda a la sala o el patio del jardín de infantes’ se necesita ‘desaprender’ muchas cosas... básicamente hay que romper, hay que ponerse ‘en contra’ de conocimientos anteriores, y pensar con el niño y para el niño” (en Bosch y otros, 1992: 65).

La idea froebeliana de que del juego en libertad manan las fuentes de todo lo bueno, que el juego libre prepara para la vida porque conduce a la práctica de muchas virtudes cívicas y humanas (López de Sosoaga López de Robles, s/a), se renuevan constantemente en los textos de autores preocupados por la presencia del juego en el nivel inicial. El reconocimiento del juego como escenario privilegiado para la exploración y la invención (Bruner, 1986; Vigotski, 1979; Piaget, 1996; Ortega, 1995), les ha llevado a pensar en estrategias de intervención docente en las situaciones de juego para favorecer el aprendizaje de algún tema de la vida cotidiana, como las relaciones familiares, el cuidado paternal de los niños, ir al supermercado, al médico.

En diferentes textos de distintos momentos históricos, se puede apreciar que los especialistas en educación de nivel inicial han bregado por despertar en las maestras de este nivel la sensibilidad para entender a los niños. Quizás por ello, el juego ha ingresado al jardín de infantes para quedarse. Dice Sarlé:

“existe una suerte de textura lúdica que le da a las salas de jardín un aspecto particular... la vida cotidiana del jardín de infantes y las prácticas de enseñanza están teñidas o conformadas sobre la base de ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños”

(2006: 69-70)

Es que el juego aparece como la actividad central del jardín de infantes no solo en los textos especializados como el de Cañeque (en Bosch y otros,

³⁰ En castellano, Si jugar es tan bueno y saludable, por qué menospreciamos tanto a quienes juegan y transformamos las invenciones lúdicas en herramientas de trabajo?

1992) sino en el discurso de las maestras, como bien muestran los estudios de Sarlé (2006).

Ahora bien, a la pregunta, ¿qué hace la maestra en el juego? Cañeque responde:

“Básicamente mira, en el sentido del cuidado, o juega como un integrante más del campo lúdico. Ambas funciones las desarrolla en forma alternada: en algunos períodos de juego participa, en otros mira.

Tomaremos por razones obvias, los momentos cuando participa en una acción conjunta con los niños: lo hace desde el personaje, jugando a ser ella la mamá, la reina, la esclava, el doctor, el papá. Lo hace también desde la persona, iniciando o terminando el juego, alcanzando materiales, trayendo alguna vez vivencias de juegos anteriores o fijando cualquier tipo de límites...

Comprometiéndose en el proceso lúdico desde adentro, se coloca en condiciones de usar sus vivencias en aras de un aprendizaje sumamente creador para ella y para su grupo de niños”

(en Bosch y otros, 1996: 65-66)

Por su parte, Ortega entiende que:

“Para intervenir didácticamente desde el juego hay que partir de considerar al profesor no como un técnico que aplica ciegamente un instrumento, sino como un ser humano creativo, cargado de intencionalidad y dispuesto a comprender una situación humana compleja, a jugar dentro de ella, mejorando la comprensión y el desarrollo del pensamiento en general y las ideas que en ella circulan, en particular...

No disponemos de recetas sobre cómo hacer este proceso, pero sí queremos decir que esto requiere una actitud investigadora por parte del profesor... intervenir mejorando el desarrollo”

(1995: 31 y 33)

La autora sugiere que el docente comprenda la situación de juego e intervenga direccionando el desarrollo del mismo hacia la construcción de un conocimiento deseado.

En directa sintonía con ambas autoras, Sarlé afirma que:

“el modo en que interviene el docente en los juegos es diferente en cada caso... en los casos que hemos analizado, la participación del maestro en el juego asume la forma de un degradé. En un extremo de este continuo, el educador sólo contempla el juego de los niños; en el otro, interviene tanto que el juego se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. Entre estos dos polos aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos”

(2006: 132)

Las autoras antes mencionadas coinciden en utilizar en sus textos el concepto de *marco lúdico* para pensar la intervención del docente en el juego. El concepto marco lúdico marcaría los límites de lo que Huizinga llama “círculo mágico del juego”, “mundo lúdico” (2000: 25), es decir, ese mundo en el que los jugadores se encierran (simbólicamente) con otros por un tiempo.

Sarlé llama marco lúdico “al conjunto de señales que delimitan el territorio del juego” (2006: 108) y menciona como antecedente el ‘play frame’ formulado por Böstrom. Sin embargo, también se encuentra en Ortega un antecedente valioso. Dice Ortega: “la participación de un juego supone entrar en un *marco* dentro del cual, la conciencia de ‘estar jugando’ es imprescindible” (1995: 38) (Resaltado por la autora). La autora reconoce en Bruner una muy buena descripción del concepto de marco lúdico.

La idea de marco lúdico permite identificar la transformación de una actividad en juego, es decir, la apertura de la brecha entre realidad y ficción, la distinción entre juego y no juego. Aquí interesa centralmente este concepto por la implicancia que tiene en la relación docente-alumnos, pues “la consigna que utiliza para iniciar, sostener o finalizar una actividad, puede significar o no para el niño una marca clara que diferencie el juego de las actividades serias” (Sarlé, 2006: 108).

La sospecha de que el juego es una actividad con un potencial educativo en sí mismo no solo atraviesa el jardín de infantes sino que forma parte de las preocupaciones en la escuela. En esta dirección, los estudios de Aizencang muestran que el juego libre está presente en las creencias de los docentes y en sus prácticas cotidianas, pues “en los espacios y tiempos de recreo, se espera que el pequeño corra, salte y juegue sin otro fin que el movimiento... para poder distraerse y entretenerse” (2005: 104). Sin embargo advierte que “se proponen momentos de ‘juego libre’ o períodos de esparcimiento, aunque en ocasiones se termina por incluir en ellos propuestas dirigidas y controladas por el maestro” (2005: 104). De modo que “la interpretación del juego como *actividad con un fin educativo en sí misma*, no se expresa en los discursos docentes... predomina una noción instrumental del uso del juego” (2005: 148). Frente a la pregunta que hacen los docentes en la escuela al proponer juegos,

Aizencang encuentra que “presentan un formato de actividad particular, el de un trabajo o tarea que se presenta ‘a modo de juego’. Es decir, la actividad pedagógica incluye algunos rasgos o tonos lúdicos, con la intención de hacer de las situaciones de aprendizaje escenas similares a las situaciones de juego” (2005: 148-149). La autora llama a estas instancias de trabajo ‘disfraz lúdico’.

Quizás porque está presente en todos niveles del sistema educativo formal, quizás porque la escuela la ha incluido con cierta desconfianza respecto de la utilidad de los conocimientos que trabaja, o tal vez porque su aula (tanto en la escuela como en el jardín de infantes) es el lugar elegido por los niños para jugar durante el tiempo de recreo, los docentes de educación física, al igual que las docentes del nivel inicial, se han sensibilizado frente al dilema que se instala al vincular juego e intencionalidad educativa. Dilema ausente para quienes piensan en el juego educativo o el juego didáctico como única relación posible con la intencionalidad educativa.

En el estudio de la función y sentido de los juegos populares tradicionales, y comprometido a evitar su utilización subordinada a otros contenidos considerados válidos y serios, Lavega Burgués resalta el valor cultural de los juegos³¹, y reconoce a la dimensión lúdica, asociada a la diversión y la alegría, como el alma del juego. Dice al respecto: “Este primer aspecto nos empieza a orientar a una característica imprescindible de todo juego, se trata de una práctica divertida y alegre” (Lavega Burgués, 2000: 12). Lo interesante de su postura es el reconocimiento de la diversión, aquel componente del juego que la escuela (guiada principalmente por estudios psicológicos que evitan empaparse de la sensibilidad de la situación) ha considerado inútil.

En esta dirección, Pavía y otros (1994) plantean que:

“En estas interacciones informales es donde tantean los márgenes de movilidad, los límites, las actitudes aprobadas y desaprobadas. Construyen y reconstruyen el mundo social, espacial y temporal de la infancia.

³¹ Dice el autor: “pensad que conociendo un poco mejor vuestra cultura corporal, conoceréis mejor vuestra identidad, y aprenderéis a valorar y a querer un poco más aquello que forma parte de vuestra herencia cultural” (2000: 6).

Llegan con sus saberes poniendo en juego aprendizajes y experiencias insertos en una lógica de relación – visualizada a veces como ‘desorden’ desde la lógica escolar...

Esta preocupación por entrar y comprender el mundo del niño, este estar atento al desarrollo de sus potencialidades sin descuidar ninguna, sólo es válida si de quien estamos hablando es el sujeto-alumno...

Pero el niño, ¿es solamente alumno?

Es así, como en la práctica, apreciamos una confrontación entre la racionalidad del sentido común y la racionalidad ‘científica’ en la escuela; entre el niño y el alumno; entre el patio y el aula; entre el juego y el trabajo...

¿Por qué el juego de los patios, ese juego ‘libre’ cargado de significaciones sociales no logra – salvo algunos meritorios trabajos aislados – ser penetrado por la mirada curiosa de los maestros?...

Quizás sea ‘mirada pedagógica’, a veces inquisidora y selectiva, dogmática y estructurada, la que impida VER de otra manera lo juegos del patio (muchas veces negados en su propia esencia: esos no son juegos, decimos)”

(Pavía y otros, 1994: 32-33-35) (resaltado por los autores)

Una vez que el docente de educación física presenta el juego, es decir, una vez que lo ha nombrado y ha explicitado las reglas básicas (que dicen a sus alumnos cómo se juega), se encuentra con la encrucijada de cómo intervenir con pretensiones educativas sin interrumpir la creación de los niños. En consonancia con las propuestas del nivel inicial, frente a este nuevo dilema el docente aprende a intervenir de dos modos diferentes: o interviene corrigiendo los movimientos involucrados, o mira y controla el juego de los niños (Rivero, 2011) ³². La primera postura se encuadra en los planteos del juego educativo y encuentra sustento teórico en el campo principalmente a partir de los aportes de la praxiología motriz (Parlebas, 2001; Navarro Adelantado, 2002; Lagardera y Lavega, 2003). La segunda postura se encuadra en la pretensión recreativa, entra en colisión con la intervención del docente para generar un aprendizaje exógeno al estar jugando y encuentra un soporte teórico en construcción, sostenible desde los aportes de Pavía (2006,

³² Los resultados arrojados en esa investigación coinciden con las sugerencias presentes en textos franceses, como el de Audureau y otros, que sugieren intervenir ‘discretamente’ ‘para guiar’ valorando las observaciones más interesantes, y ‘para vigilar’ las relaciones entre los niños (1992: 296). Si se retoman las citas de las autoras del nivel inicial se podrá apreciar total coincidencia.

2010, 2011), Mantilla (1991, 2000), Scheines (1998, 1999), Ambrosini (2004, 2007). Precisamente esta tesis hace aportes en esta dirección.

Al identificar una intervención docente en el juego andamiando la construcción de conocimientos durante su desarrollo, los textos que iluminan la relación entre juego libre y la intervención de la maestra en el jardín de infantes (Cañeque en Bosch, 1992; Ortega, 1995; Sarlé, 2006) permiten pensar la intervención del docente de educación física en una situación de juego motor con otros, pero para promover un aprendizaje exógeno al juego, como el desplazamiento con y sin pelota, equilibrio corporal, lateralidad, coordinación, ritmo, etc (que son contenidos propios de la Educación Física), o el respeto, el orden, la cooperación, la honestidad (que son contenidos transversales a las diferentes especialidades educativas).

Esta tesis parte de la preocupación por enseñar aquello que hasta aquí se ha dado por descontado: que los niños aprenden antes de llegar incluso al jardín de infantes, a asignar a una situación con otros, la cualidad de lúdica. Por esta razón, los aportes de las autoras de nivel inicial respecto de la intervención docente en el juego agudizan la búsqueda de esta tesis, pero a diferencia de ellos, los supuestos de los que aquí se parte no se desprenden de la cristalización de las prácticas en un solo contexto educativo, sino que se sitúan en la intencionalidad educativa de la Educación Física que se condensa en diferentes instituciones.

Investigaciones realizadas por Sarlé entre 1999 y 2001 en la escuela infantil (nivel inicial, jardín de infantes) muestran que en este contexto educativo en particular, el juego pareciera ponerse por encima de las limitaciones institucionales, de modo que la relación entre juego y enseñanza en el nivel inicial sería bidireccional. Según la autora, la escuela infantil no desvirtúa ni desnaturaliza el juego, sino que le otorga otras formas (Sarlé, 2006). En el estudio de esas formas, plantea el concepto de *atmósfera lúdica* que caracteriza el estado de ánimo reinante en el jardín de infantes. Esta atmósfera permitiría pensar la acción didáctica como un continuo entre el juego libre del niño y el juego como recurso didáctico. El juego en el jardín de infantes se presenta como una *secuencia lúdica* escolarmente orientada, en la que el

maestro interviene como mediador para que los *conceptos jugados* puedan expresarse en palabras. Dice la autora:

“Al definir la enseñanza como una acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y de mutua implicancia (entre lo intrasubjetivo propio del juego y lo intersubjetivo propio de la enseñanza), en la secuencia lúdica, maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego”

(Sarlé, 2006: 188)

Sin embargo, en esta tesis se sospecha que en algunos contextos educativos en que interviene laboralmente el docente de educación física, como la escuela, el club, la colonia de vacaciones, el juego no siempre consigue sobreponerse a las limitaciones institucionales. Se sospecha que hay instituciones cuya formalidad encorseta no sólo las expresiones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, pudiendo reconocerse juegos permitidos y juegos prohibidos, sino también en la intervención del docente en una situación de juego propuesta. Incluso se suele reprender la actitud lúdica de los alumnos aun cuando se presentan actividades con formato de juego³³. Estos supuestos surgen de la simple observación, tanto de situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, como propuestas por un docente en distintos contextos laborales. El clima que se respira en contextos como la escuela o el club en poco se parece al del jardín de infantes o la colonia de vacaciones.

Además, a diferencia de otras tesis que toman el juego como un fenómeno a estudiar desde afuera, observan y registran situaciones de juego infantil que luego se interpretan a la luz de las palabras de autores como Piaget, Vigotski y Bruner, en esta tesis se estudia el juego desde dentro, desde la perspectiva de los jugadores (en consonancia con los planteos de Huizinga, Caillois, Pavía y Mantilla). Y, asumiendo sus voces como propia, se traslada a las Ciencias de la Educación la responsabilidad de garantizar el derecho a

³³ En las clases de educación física con frecuencia se presentan actividades que la sociedad reconoce como juegos, entre ellos los deportes, en donde el jugador encuentra gran dificultad para desprenderse de la realidad, es decir, para jugar.

jugar y a aprender a jugar (Scheines, Ambrosini y Santin) y a la Educación Física la de delinear acciones concretas.

Se atiende a las palabras de Cañeque: “cabría preguntarle a aquél que jugó qué sintió o cómo procesó su experiencia lúdica” (en Bosch y otros, 1992: 45). Precisamente esta decisión es asumida en las estrategias metodológicas elegidas para la elaboración de esta tesis. Dice Mantilla a propósito de las diferentes perspectivas para estudiar el juego: “Estudiar el juego de los niños desde la antropología es, a nuestro juicio, colocarse en una condición privilegiada para percatarse del escaso o inexistente diálogo entre estas diversas y encontradas interpretaciones” (1991: 102).

En esta tesis se estudia el juego desde la perspectiva de los jugadores, cuyas decisiones están condicionadas culturalmente; de modo que el entorno sociocultural se vuelve central, no como contenedor sino como productor de sentido. Se toma a Huizinga (2000) como el principal referente teórico pues plantea que el juego tiene finalidad en sí mismo: los jugadores juegan porque sí, responden a la creatividad humana que les impulsa a producir cultura (2000), e identifica algunas características esenciales del juego que favorecieron la mayoría de los estudios posteriores. Su objeto de estudio no es el juego sino lo lúdico.

Son antecedentes relevantes los dos polos antagónicos con los cuales Caillois (1994) caracteriza distintos niveles de complejización del juego, al extremo más primitivo llamará *paidia* y al extremo más complejo llamará *ludus*. A pesar de que el objeto de estudio de esta tesis, lo lúdico, se transparenta en el vocablo utilizado por Caillois para definir la máxima evolución del juego, aquí se centrará la atención en el *paidia*. El *paidia* es el extremo en que “reina, casi sin disputa, un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada alegría, por donde se manifiesta una fantasía descontrolada... exhuberancia traviesa y espontánea... de naturaleza anárquica y caprichosa” (Caillois, 1958: 25).

Así como Huizinga se constituye en el primer referente teórico de esta tesis por estudiar lo lúdico en la cultura, Caillois se constituye en el segundo, pues preocupado por estudiar las manifestaciones del juego en la sociedad,

hace explícito su desacuerdo con la teoría de Groos y sitúa el valor del juego en el cuerpo del jugador. Dice Caillois: “Los juegos no enseñan oficios, desarrollan aptitudes” (1958: 9). Más adelante dirá:

“El juego no prepara para ningún oficio definido; de una manera general introduce en la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades. Es absurdo y no sirve en absoluto para salir delante de la realidad lanzar lo más lejos posible un martillo o un disco metálico, o bien atrapar y lanzar interminablemente una pelota con una raqueta. Pero es ventajoso tener músculos fuertes y reflejos rápidos”

(Caillois, 1994: 18)

Esta argumentación llena de sentido la preocupación por estudiar el juego y lo lúdico en el campo de la Educación Física. No interesaría el gesto técnico, pero sí la posibilidad de hacerlo. En lugar de trabajar el cuerpo y las habilidades motrices para ganar el juego³⁴, se podría pensar en aprender a disfrutar de jugar. Así, a partir de los aportes de Caillois comienza a despejarse una nueva noción sobre el juego en Educación Física que parta de la idea de que: “Lo que ya se ha ganado puede perderse e incluso se encuentra destinado a ser perdido. La manera de vencer es más importante que la propia victoria...” (1958: 20), es decir, la experiencia es más importante que el resultado. Esta idea se retoma en el concepto de ‘modo de jugar’³⁵ formulado por Pavía (2006, 2009). Dice el autor:

³⁴ Este uso del juego históricamente sedimentado en las prácticas docentes del campo, le han llevado a ser considerado una estrategia metodológica para la enseñanza del deporte, la danza y la gimnasia.

³⁵ Pavía reconoce como antecedentes de sus estudios los trabajos prácticos de observación y registro de juegos infantiles en el patio escolar llevados a cabo por alumnas de la cátedra de Metodología de las Actividades Estético Expresivas en la Facultad de Ciencias de la Educación; también en las observaciones realizadas por los maestros en los cursos sobre “Juego y Recreación en las Escuelas Rurales” organizado a pedido de la Unión de Trabajadores de la Educación en Río Negro y de la Asociación de Trabajadores de la Educación en Neuquén. También al “Traditional Games Project” dirigido por Ivan Ivic desde el Instituto de Psicología de Universidad de Belgrado, con el auspicio de UNESCO y el apoyo de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). En cuanto al tipo de estudio reconoce como antecedentes las investigaciones educativas de enfoque etnográfico el DIE (Departamento de Investigación Educativa. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional de México); el CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de México) y el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación de Chile). En cuanto a la revisión de la práctica docente con sentido colectivo identifica a los grupos operativos de Pichon Riviere de Argentina y Chile. Sobre la preocupación por las instituciones educativas reconoce como antecedente a los trabajos de Achilli de la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario y del

“Llamamos modo a la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. Claro que no es una manera cualquiera, sino una libremente elegida que expresa una perspectiva personal”

(Pavía, 2006: 42)

El modo haría referencia a la conexión que el jugador establece con la actividad en la que participa, y precisamente por ello, el modo lúdico de jugar “no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en estas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera” (Pavía, 2010: 68).

Inaugurando el siglo XXI, Mantilla planteaba que “el *jugar* se experimenta al margen de una participación directa en el juego, es decir, sin ser objetivamente un jugador y, a la inversa, las situaciones en las cuales se participa en el juego o se es objetivamente un jugador pero no se juega” (en Ramos y Martínez, 2000: 14). De allí, la necesidad de distinguir analíticamente el juego del jugar para acercarse al entendimiento de la experiencia lúdica.

En esta dirección, Pavía reconoce que “forma y modo constituyen dos variables fundamentales para comprender el juego” (2006: 41). La forma haría referencia al juego, el modo al jugar. El autor reconoce tres tipos de relaciones entre forma y modo: relación paradójica, cuando se participa de una actividad que tiene formato de juego pero no se la debe tomar como tal (jugar un juego de un modo no lúdico), relación de *ambigüedad potenciada* cuando se participa de una actividad que no tiene formato de juego y se pide a los niños que la tomen como tal, y finalmente, *relación transparente* cuando se participa de “una actividad social, histórica y culturalmente reconocida como juego y se la tomará como tal; la forma de la actividad y el modo de participación coinciden; decimos entonces que el juego se juega de un modo lúdico” (Pavía, 2010: 95).

Programa de Investigaciones sobre la Gestión Pedagógica en la Escuela orientado por el Dr. Alfredo Furlán desde la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Y en cuanto a la vinculación con la educación corporal identifica al Seminario Internivelar en Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y del Laboratorio de Estudios en Educación Física de la Universidad Nacional de Espíritu Santo.

De este modo, jugar de un modo lúdico,

“implica participar de una actividad con formato de juego y entendida estrictamente como tal. Es decir, una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada con el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente al signado por lo ficticio y con un sesgo autotélico”

(Díaz en Pavía, 2006: 71).

En el análisis de palabras que recurrentemente centellan en el firmamento lúdico, Devita presenta conceptos como *imaginación* y *fantasía* ligadas a la “posibilidad de crear realidades alternativas bajo el marco de contención que brindan el ‘permiso’ y la ‘confianza” (Devita en Pavía, 2006: 95). Según Pavía J. “El permiso y la confianza serían, al menos desde el punto de vista conjetural de esta exposición, las experiencias de relación que permitirían el descubrimiento, el aprendizaje, del modo lúdico” (en Pavía V., 2010: 146). Para el autor, la confianza sería el logro añadido del permiso. “La confianza entonces, nuevamente, como la posibilidad de saber que el otro va a actuar de un modo predecible, es decir, que se va a dar permiso para aventurarse junto conmigo a compartir el mismo modo de relación, a transitar la incertidumbre de esta relación que está ocurriendo” (ibidem: 149).

Un grupo de docentes provenientes de distintos campos de conocimiento e insertos en diferentes instituciones educativas comparten con Víctor Pavía la preocupación por diseñar, probar y ajustar estrategias de intervención docente que aseguren el derecho a jugar. Evitando “caer en el error de pensar que la libertad de jugar está exenta de una intervención responsable orientada a garantizar el derecho a aprender a hacerlo de un modo lúdico” (Pavía, 2010: 12), el Grupo de Estudio sobre Juego y Educación se anima a poner a prueba la Secuencia de Actividades Lúdicas (S.A.L.) como herramienta didáctica para enseñar a disfrutar de un juego.

Según Díaz, una S.A.L. “implica la presentación, adecuada y pertinente, de una sucesión de formas jugadas, de distintas y variadas situaciones de ‘jugueteo’ que están implícitas en el hecho de jugar” (en Pavía, 2006: 73). Tomando de base la clasificación de los juegos de Seybol, Devita entiende que se puede distinguir entre las SALes *de* movimiento, donde los movimientos de los jugadores giran en torno a una capacidad o una habilidad motora, es decir,

SALes de correr, de saltar, de rodar; y las SALes *con* movimiento, que demandan a los jugadores calidad de movimiento, es decir, expresión (Devita en Pavía, 2010).

Si se revisan los antecedentes teóricos mencionados en este apartado, se puede apreciar que los distintos autores evitan la definición de lo lúdico pero utilizan el concepto para calificar diferentes sustantivos y remitir a diferentes ideas. Cañeque dice “proceso lúdico” (en Bosch y otros, 1992: 66) para remitir a lo que pasa dentro del juego de los niños. Sarlé dice “actividades lúdicas” (2006: 79) “textura lúdica” (2006: 69) para referirse al aspecto de juego que ofrece el jardín de infantes, “Atmósfera lúdica” (2006: 82) llama a la apreciación de las docentes respecto de lo que hacen los niños en el jardín de infantes, y “secuencia lúdica” (2006: 171) para referir a la situación de juego que maestros y niños construyen juntos; Böstrom (1998), Ortega (1995), Sarlé (2006: 108) dicen “marco lúdico” para remitir al conjunto de señales que marcan la transformación de una actividad a juego. Mantilla dice ‘experiencias lúdicas’ (en Ramos y Martínez, 2000), para expresar el involucramiento que implica jugar sin estar propiamente en el terreno del juego (actitud asumida por algunas personas que desde su rol de espectadores se involucran con la situación que experimentan corporalmente otras personas); Pavía dice “modo lúdico” (2006, 2010) para remitir a la manera particular en que un jugador se acopla a la actividad para tomárselo como un juego. Díaz y Devita (ambos en Pavía, 2010) dicen “Secuencia de Actividades Lúdicas” para denominar a una herramienta didáctica que recupera la construcción lenta y gradual de una situación de juego propia de los juegos infantiles.

En esta tesis, y luego de haber accedido al campo para estudiar las acciones de los jugadores, lo lúdico deviene objeto de estudio. Las categorías básicas que orientan la investigación son tres: 1- '*finalidad del jugar*' (Huizinga, 2000), donde cobra sentido la noción de 'improductividad' (Caillois, 1994), que parte del estudio de las *intenciones* compartidas por los jugadores; 2- '*seriedad del jugador*' (Huizinga, 2000) y la posibilidad de los jugadores de crear una mentira creíble, que surge del estudio de las *creencias* compartidas que sostienen su participación en una actividad de la realidad reglada, vivida y

sentida de otro modo que en la vida corriente, y 3- las '*actitudes del jugador*' (Caillois, 1994) emparentadas con las *emociones* vividas por quienes eligen participar de un juego.

Pavía (2006) recupera el estudio del juego desde la perspectiva del jugador que inaugura Huizinga (2000) que inspira esta tesis. La pequeña diferencia de un plural en la mención de la perspectiva (Pavía presenta el juego desde la perspectiva del jugador y aquí se piensa el juego desde la perspectiva de los jugadores) expresa un posicionamiento que será mejor aclarar. En esta tesis se piensa el juego desde la perspectiva de *los jugadores* por dos razones: porque no se concibe la existencia de un jugador sin un contexto social que construya el sentido de ser jugador, de estar jugando; es decir un contexto social que haga explícita la implicancia que la comunidad ha construido y está construyendo en ese preciso momento en el reconocerse jugador³⁶; y porque la intervención docente se caracteriza por ser social, por materializarse con grupos de personas, de modo que, las situaciones de juego habituales se dan colectivamente.

Pavía declara la influencia de las miradas de Vigotski y Bateson³⁷, que en este estudio no se constituyen en antecedentes directos por dos razones: primero porque el objeto de estudio al que se dedican ambos autores no es el juego sino que escriben sobre él subsidiariamente; en segundo lugar porque ambos abordan la construcción de sentido como un proceso individual. Vigotski la explicará a partir de la presencia de un otro significativo que andamiaje el aprendizaje. Pretendiendo acceder a la comprensión del hombre a partir del estudio de la comunicación humana, Bateson (1998) se detiene en el estudio de la construcción del código que permiten entender las señales que comunican el metamensaje 'Esto es un juego'. A pesar de que sus aportes permiten pensar lo lúdico, no se comparte su postura ya que el explicar la comunicación desde la existencia de un código obliga a pensar en la

³⁶ La dimensión social de la acción de jugar se analiza en profundidad en la conclusión que lleva por título: *Lo lúdico es acción colectiva*. Página 199.

³⁷ En este punto la propuesta acusa influencias de la mirada sociológica de Bourdieu (1997) y Williams (2001), así como la psicológica y comunicacional de Vigotski (1988) y Bateson, respectivamente" (Pavía, 2009: 21).

cristalización, en la solidificación del sentido que en esta tesis, gracias a los aportes de Wittgenstein (2004, 2008), Austin (1982), Searle (1997), se entiende escurridizo, en constante movimiento.

Con un estilo de escritura en el que se plasma el espíritu lúdico (su terminología tiene 'eso' que hace a la ludicidad: es accesible, simple pero profunda al mismo tiempo), los textos de Scheines (1981, 1998a, 1998b, 1999) son especialmente considerados, pues plantean un cambio radical en el uso que las Ciencias de la Educación han hecho y hacen del juego. Dice la autora:

“Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida ‘real’, no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos uno tras otro de una galera infinita

Jugando se adquiere una consciencia distinta de uno mismo: como no terminada y unívoca... el que juega intuye que la vida es otra cosa y se interna en ella como en un jardín de senderos que se bifurcan. El jugador se instala en la pura apariencia del mundo, que es donde el misterio comienza”

(Scheines, 1998: 14)

En la misma dirección, se ubica la tesis doctoral de Ambrosini (2004, 2007), especialmente aquella selección no publicada aún en formato de libro y que está dedicada al estudio de los aportes de Nietzsche y Wittgenstein en la demarcación de los límites de la razón en la idea de juego. Este material se puede rastrear en las publicaciones presentadas en Perú en 2004 y en el artículo presentado en la Revista *Prometheus* N° 27. En este último Ambrosini, hace referencia a las obras de Eugen Fink quien dedicara su tesis doctoral al estudio del juego, interpretando a Nietzsche y Heidegger³⁸.

El reconocer el valor al instante, el valor de aquello que se desvanece mientras va ocurriendo, ubica a la investigación frente a una dificultad metodológica: la imposibilidad de reconstruir la situación a estudiar. Ante esta complicación se agudiza la sensibilidad para captar el sentido y se recoge la

³⁸ Quizás ha sido Fink el primero en formular en términos académicos la necesidad de estudiar el juego desde la filosofía de la subjetividad. La dificultad de encontrar por el momento el texto 'Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego', ha obligado a hacer un uso indirecto de sus ideas presentes en los textos de Ambrosini (2004).

mayor cantidad de información, se observa a los actores, se los escucha, se buscan los insumos necesarios para comprenderlos.

1.3. Lugar entre los clásicos. Punto de inserción de la tesis

Si se hace una revisión bibliográfica de estudios socio-educativos contemporáneos sobre el juego, se puede advertir la siempre presente referencia a Huizinga, filósofo holandés que inaugura el tratamiento académico del juego en la búsqueda de su esencia. En el prólogo de *Homo Ludens*, dice Huizinga: “Hace tiempo que ha ido cuajando en mí la convicción de que la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla. Podrán encontrarse huellas de esta concepción en todos mis escritos a partir de 1903” (2000: 7-8). Esta declaración despierta algunos interrogantes, entre ellos: ¿cómo surge su preocupación por el juego?; ¿por qué toma 1903 como punto de partida?, ¿qué referencias pudieron estimularlo a construir su idea de juego?, ¿cómo llega a pensar que el juego es la “función congénita por la que el hombre actualiza este impulso (a buscar lo superior)” (Huizinga, 2000: 102)?

Habiendo estudiado ya lingüística, Huizinga inicia en 1903 sus estudios de historia clásica en la Universidad de Amsterdam y comienza a trabajar en una idea propia sobre la historia, que pudo ser la primera referencia que le lleva a encontrar su relación con el juego. El proceso de lectura de grandes autores y el intercambio académico con pensadores de la época, pudieron facilitarle su conexión con el juego.

Sea por resonancia de los textos de Nietzsche, o de los diálogos con Ortega y Gasset, Huizinga se lanza al vacío publicando una obra sobre el juego que abrirá nuevas discusiones. A continuación se describen algunos indicios que llevan a plantear esta hipótesis que surge de una lectura atenta.

Contrariamente a considerarla como pasado ligado al recuerdo personal, Huizinga repara en el carácter perecedero, circunstancial y escurridizo de la historia, siempre latente en las personas que vivieron y continúan viviendo intensamente lo pasado. Al hablar de la época actual, dice:

“Es claro que la época de la que hablamos es también un pasado histórico, un pasado que se va desmoronando a medida que nos alejamos de él. Manifestaciones que en la conciencia de los jóvenes son ‘cosas de otro tiempo’ para los viejos son ‘nuestro tiempo’, no por cuestión de recuerdo personal, sino porque su cultura participa todavía en ellas”

(Huizinga, 2000: 241)

Analizada en profundidad en su obra *El otoño de la edad media*, la idea de historia que construye está fuertemente imbricada en la noción nietzstcheana de tiempo, que reivindica el instante como unidad y presencia del presente, pasado y futuro. Preocupado, por los procesos que marcan el origen de las manifestaciones humanas (que él ubica en el impulso creador del juego), y más aún por cómo esas manifestaciones perduran, permanecen latentes en la vida de las personas (basta ver que el objetivo del libro es mostrar la presencia del espíritu lúdico en la cultura), Huizinga presenta la primera obra dedicada al juego. En ella hace explícita su conclusión de que “...la cultura, en sus fases primordiales, ‘se juega’. No surge del juego, como un fruto vivo se desprende del seno materno, sino que se desarrolla en el juego y como juego” (2000: 220).

No es atribuible a la casualidad el hecho de que siendo historiador se haya interesado por escribir sobre el juego, cuando las ideas elementales del pensamiento de Nietzsche, como el *ser que deviene* y el *eterno retorno* de lo mismo, que sostienen entrelazadas una noción particular de tiempo (que relampaguea en Huizinga), están simbolizados en Dionisos, el dios del juego (Ambrosini, 2004: 4). Así, aunque no hace mención explícita a las obras de Nietzsche, tanto en la noción de historia como en la de juego por él construidas destellan vestigios de su lectura. Quizás su interés por la historia le haya llevado a profundizar en un autor que con antelación y gran perspectiva utiliza la noción de juego para romper la linealidad del tiempo instalada por el pensamiento judeo-cristiano.

Si bien, se podría pensar que al intentar caracterizar el concepto de juego su estudio se enmarca en planteos esencialistas, no se puede desconocer el desafío que enfrenta al tomar como tema de estudio, en la Europa de 1940 previa a la segunda guerra mundial, aquello que algunos

filósofos comenzaban a reconocer como representativo de una nueva forma de pensar la existencia del hombre en el mundo. Filósofos que no podían desconocer la influencia de los escritos de Nietzsche, quien rompe con el esquema tradicional de conocimiento al proponer que la vida no es un a priori sino una conjugación azarosa, única e irrepetible de dos polos antagónicos aunque resueltos *en el devenir*: Apolo (dios del orden) y Dionisios (dios del juego)³⁹.

Sin embargo, la maduración de la idea de juego no parece haber resultado enteramente del trabajo solitario en el escritorio, sino también del intercambio académico. Conectado con algunos intelectuales liberales auto-exiliados durante la Guerra Civil Española (acontecida entre julio de 1936 y abril de 1939, aunque fuera declarada casi a su finalización), Huizinga organiza en la Universidad de Leiden un ciclo de conferencias de la que participa su amigo Ortega y Gasset. Quizás sea éste su mejor referente de la característica lúdica de ‘hacer como sí’ en el juego de la vida político-social, ya que se pronunciaba políticamente a favor de Franco para lectores de otros países, pero guardaba silencio en la convulsionada España como garantía de independencia (pues había alimentado el liberalismo español).

En el ciclo de conferencias, Huizinga presenta un primer escrito sobre el juego que luego formara parte del libro *Homo Ludens*. Más allá de reconocer la audacia de tomar al juego como tema de conferencia, es de apreciar que, en su voluntad renovada por explicitar lo que llamará la esencia del juego, presenta una idea que tiende a despegar el concepto juego de la noción de deporte. En ese momento la noción de deporte inspiraba algunos escritos ya publicados por Ortega y Gasset⁴⁰. Estos escritos pudieron haber alimentado, aunque no direccionado, las reflexiones de Huizinga sobre el juego.

³⁹ Aunque comienza planteándolos como antagónicos, Nietzsche madura la idea retomando palabras de Heráclito: “todo contiene en sí su contrario”. En “El Heráclito de Nietzsche: del pais paizon al ludus Dei”, Cristina Ambrosini muestra el análisis detenido de la relación Apolo-Dionisios en las obras de Nietzsche.

⁴⁰ Por ejemplo, ‘El Espectador’ (8 tomos que publicó entre 1916 y 1934) o ‘El origen deportivo del Estado’. En. Obras Completas. Volumen II. Madrid: Revista de occidente. 1996. Pág. 607 – 624, donde el juego aparece solapado al deporte.

A pesar de la autonomía de las obras, se encuentran resabios de la existencia de un diálogo enriquecedor para ambos autores. Así como en afirmaciones puntuales de Huizinga sobre el juego se transparenta la definición de deporte de Ortega y Gasset⁴¹, también se puede percibir cómo este autor llega a una consideración del arte moderno muy próxima a lo lúdico en Huizinga. Según Ortega y Gasset, al no buscar la comprensión receptora fácil del componente de novedad, el artista obliga una relación siempre nueva con la recepción de la obra⁴².

Siendo profesor de historia de la Universidad de Groningen y Leiden, Huizinga escribe *Homo Ludens* en 1938, en una Europa sacudida por grandes movimientos políticos con desenlace bélico. Plena Guerra Civil Española, Alemania sumergida en las disputas previas a la segunda guerra mundial, Italia manejada por un régimen tirano, y Buenos Aires contagiado por la convulsión francesa, producto de la circulación de producciones de intelectuales auto-exiliados. Dice Scheines “Es una época -hacia la mitad del siglo XX- en que los intelectuales empiezan a ver la cara nefasta de la técnica y de las ciencias, se comienza a descreer de la idea del Progreso y crecen esas convicciones nefastas acerca del futuro” (1999: 1).

Por aquellos años, en el ámbito de la vida académica, la fenomenología de Husserl conseguía los primeros adeptos, principalmente en Francia (entre ellos Sartre, que escribía *La náusea*, y Merleau-Ponty que comenzaba a rasguñar la *Fenomenología de la percepción*); Alemania, de la mano de Heidegger, el gran discípulo de Husserl que daría un vuelco definitivo hacia el giro lingüístico al afirmar en *Ser y tiempo* que el problema de la filosofía no es la verdad sino el lenguaje (1927), daba a conocer al mundo el cuestionamiento

⁴¹ “Su concepción –la de Ortega- del deporte como fenómeno cultural, como esfuerzo superfluo y libérrimo que se complace a sí mismo y que ha movido el hombre desde sus orígenes hasta la actualidad en la conquista de estructuras sociales cada vez más complejas” (Trapero, Maximiano. *El deporte como fenómeno cultural*. En Universidad de las Palmas de Canarias. Biblioteca Universitaria Memoria Digital de Canarias 2008: 224).

⁴² Dice Urrutia: “Ortega, al considerar el arte nuevo como deshumanizado y sin trascendencia resultaba equívoco, máxime cuando parecía conducirlo hacia el concepto de juego” (2006: 4). Referencia: Jorge Urrutia. *Vitalidad de la deshumanización del arte*. Revista de Occidente N° 300, Mayo 2006.

a la moralidad de Nietzsche y su forma de hacer aparecer nuevas relaciones. Al mismo tiempo, en Austria, Wittgenstein planteaba en sus clases los ‘juegos del lenguaje’, para explicar que hacer filosofía implica ir construyendo sentido en la misma situación de uso de las palabras.

En su libro sobre el juego, Huizinga se propone mostrar la existencia de elementos lúdicos en la raíz misma de las manifestaciones humanas de diferentes épocas. A pesar de que a lo largo de la obra se puede apreciar su esfuerzo por caracterizar (frente a la dificultad por él ya percibida de conceptualizar) la noción de juego, su preocupación central radica en lo lúdico. Aunque hace explícita la imposibilidad de describirlo, se puede percibir en el libro la constante preocupación de Huizinga por hacerlo comprensible. Movilizado quizás por la relevancia que la noción adquirió en la filosofía existencialista, la misma que pudo haber inspirado a Fink a escribir su tesis doctoral sobre el juego⁴³.

Aunque la construcción de la noción de juego en un autor en particular puede ser objeto de estudio en sí misma, para avanzar en la definición del punto de inserción de esta tesis, se vuelve necesario analizar más allá de lo que el autor entiende explícita e implícitamente por juego, lo que entre líneas puede leerse sobre lo lúdico.

Según Huizinga, el juego es:

“...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”

(Huizinga, 2000: 45)

⁴³ Aunque son muchos los textos de Fink vinculados al juego, resultan muy difíciles de conseguir en castellano. La primera traducción de su principal obra dedicada al juego *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego* (publicada en su idioma original en 1957), fue publicada en castellano en 1996 pero hoy se encuentra agotado. Sólo se ha encontrado una versión fotocopiada del cuaderno N°23 del Centro de Estudios Filosóficos de la UNAM en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En los escritos sobre juego en nuestro idioma se puede apreciar una curiosa coincidencia en las citas de Fink que hace sospechar la dificultad para conseguir sus escritos.

Más allá de las consideraciones de límites y de regulación, repárese en la definición de juego en tanto *acción*, que remite rápidamente a un jugador, es decir, a un sujeto activo, a un agente, con al menos el propósito deliberado de participar en el juego. Repárese también en las dos últimas líneas, pues casi imperceptiblemente se produce allí un cambio en la implicancia de Huizinga en tanto enunciador: al incorporar sentimientos que despierta la experiencia de jugar, el autor se involucra en la definición aunque tomando la precaución de advertir que esos sentimientos no hacen a la acción sino que la acompañan. Este corrimiento en la enunciación se constituye en una huella fundamental de la perspectiva elegida para la construcción de esta tesis, pues Huizinga asume el lugar de jugador.

En la búsqueda de su esencia, describe la carcasa visible de las manifestaciones que reciben el nombre de juego a través de la profundización de ciertas características que parecieran estar siempre presentes y que pueden ser materializadas (por marcas en el espacio, por el movimiento de los jugadores, por elementos utilizados). Sin embargo, se esfuerza constantemente por ensayar diferentes formas para decir que en el juego hay algo más que escapa a la razón (y a la materialidad) y ofrece dificultades para ser explicado a través del lenguaje. Precisamente a eso que aunque presenta con variados términos se resume en lo lúdico, llamará 'esencia del juego'. Además de las dos últimas líneas de la definición antes citada, dirá, por ejemplo:

"Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego 'espíritu', habremos dicho demasiado, pero si le llamamos 'instinto', demasiado poco. Piénsese lo que se quiera, el caso es que el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial"

(Huizinga, 2000: 12)

La utilización del concepto 'sentido' para remitir a la esencia del juego, deja una estera de evanescencia, de liquidez, de construcción que va desmoronándose a medida que se va acordando, y que no se comprende sino experimentándola. Según Lyons (1997), mientras el significado está socialmente acordado y legitimado más allá del contexto de enunciación (prueba de ello es la posibilidad de encontrar en cualquier diccionario de la misma lengua el significado de las palabras emitidas), el sentido remite al

universo intangible que se esconde en el uso circunstancial del concepto, es decir, el sentido se encuentra en la referencia (a lo que se quiso decir con esa palabra), que es variable, inconsistente, movidiza y cambiante, pues depende de las relaciones que establezca el concepto con otros que forman su contexto. Si el juego alberga un sentido, y en él se revela el elemento inmaterial, será elemental recuperar a los jugadores y la situación particular en que se engendra sentido (de aquí la precaución de Huizinga al advertir que el ‘sentimiento de tensión y alegría y la consciencia de ser de otro modo que en la vida corriente’, simplemente *acompaña* a la acción de jugar).

‘Sentido’, ‘tensión’, ‘intensidad’, son conceptos que Huizinga utiliza para referirse a la esencia del juego, aquello que en su obra explícitamente comunica que no analizará. Conceptos que escapan a la razón para vincularse fuertemente a la estética, y que presenta como amarrados a la posibilidad de desprenderse del esquema lógico de la vida cotidiana con la intención de divertirse. En esta dirección, dice:

“Muy bien, pero ¿dónde está el ‘chiste’ del juego? ¿Por qué hace gorgoritos de gusto el bebé? ¿Por qué se entrega el jugador a su pasión? ¿Por qué la lucha fanatiza a la muchedumbre? Ningún análisis biológico explica la intensidad del juego y, precisamente, en esta intensidad, en esta capacidad suya de hacer perder la cabeza, radica su esencia, lo primordial”

(Huizinga, 2000:13)

Con cierta dificultad, que podría haber hecho sospechar de la fidelidad de la traducción de la obra a nuestro idioma, Huizinga (2000) entiende lo lúdico como un impulso vinculado a la creación⁴⁴, a la fantasía⁴⁵, a las variaciones y

⁴⁴ En la página 228 de la traducción al castellano realizada por Eugenio Imaz, se encuentra la siguiente expresión: “el factor lúdico en su plena fuerza creadora”, mientras que en la página 225 se lee: “el contenido lúdico del impulso creador”. El haber centrado la atención en estas dos marcas textuales que hacen referencia a lo lúdico, y que se contradicen en el sentido, llevó a consultar la traducción al portugués realizada por Joao Paulo Monteiro, que presenta la misma ambigüedad: “o fator lúdico exerce plenamente sua função, como autêntica força criadora” (2004: 200) y “no conteúdo lúdico do impulso criador” (2004: 203). De este modo, se percibe dificultad para establecer la relación entre el impulso creador y el impulso lúdico, de modo que, en Huizinga aparecen indistintos.

⁴⁵ En la traducción al castellano: “Ningún síntoma más patente de esta renuncia a lo lúdico que la desaparición del elemento fantástico en la vestimenta varonil” (2000: 244). En la traducción al portugués, más rica por cierto: “Não há sintoma mais flagrante da decadência do fator lúdico do que o desaparecimento de todos os aspectos imaginativos, fantasiosos e fantásticos...” (2004: 213).

transformaciones constantes. Según las palabras que utiliza para describir lo que en el siglo XIX se perdió, lo lúdico es “crear la *apariencia*, o la *ficción*” (2000: 213), fingir ser algo que no se es, hacer ‘como si’ se fuese algo/alguien diferente al que se es en la vida cotidiana, con la sola intención de divertirse emocionándose. Dice Huizinga: “En virtud de la emoción, un sentimiento de la naturaleza se ensancha reflejamente en concepción poética, en forma artística. Ésta es acaso la mejor aproximación, en palabras, que podemos ofrecer para el proceso de la fantasía creadora” (2000: 32). Lo que Huizinga llama aquí sentimiento de la naturaleza, más adelante vinculará a “...necesidades congénitas de ritmo, alternancia, cambio regulado, tensión antitética y armonía” (2000: 101). De aquí que, la vivencia de la tensión, que en sus propias palabras “quiere decir: incertidumbre, azar. Es un tender hacia la resolución. Con un determinado esfuerzo, algo tiene que salir bien” (2000: 24), quede ligada a la emoción.

Es conveniente detenerse en el lugar diferencial que Huizinga asigna a la emoción y la alegría. Tal como queda expreso en la cita anterior, ubica a la primera en tanto inspiración de la fantasía creadora, de lo lúdico, mientras que con cierta precaución, entiende que la alegría no es constitutiva de las formas más primitivas del juego sino que solo se engarza, la acompaña, haciéndole ganar belleza. Así, lo que moviliza la creación de una realidad es la posibilidad de emocionarse, que no será equivalente a alegrarse, aunque sí a divertirse satisfaciendo necesidades congénitas de cambio, de alternancia, de fluctuación entre el éxtasis y el abandono.

Con todo, se puede ver que para Huizinga la esencia del juego está compuesta por lo lúdico que, a falta de análisis explícito, vincula a conceptos tales como, sentido, tensión, intensidad, apariencia, ficción, fantasía y emoción. Palabras que operan en diferentes niveles, pero que le permiten hablar de un elemento inmaterial que seguramente habrá inspirado a Nietzsche a recuperar la metáfora del juego para explicitar su perspectiva acerca de la existencia del hombre.

Incluso, a medida que avanza en su obra, reflexiona sobre aquellas manifestaciones reconocidas externamente como juego pero que, al perder su

tono lúdico por exceso de seriedad, raya el límite de lo que él presenta como juego. A esos casos les asigna el nombre de ‘juego falso’ (pero juego al fin), y curiosamente ubica entre ellos a los deportes y a los juegos de cálculos (juegos de azar), decisión que inspira las principales críticas realizadas por Caillois.

“Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en niño... En el deporte nos encontramos con una actividad que es reconocidamente juego y que, sin embargo, ha sido llevada a un grado tan alto de organización técnica, de equipamiento material y de perfeccionamiento científico, que en su práctica pública colectiva amenaza con perder su auténtico tono lúdico... En este caso, no nos encontramos ante el eterno elemento lúdico de la cultura, que hemos tratado de destacar en este libro, sino ante un juego falso”

(Huizinga, 2000: 252 y 259)

La noción de juego que presenta Huizinga incluye necesariamente lo lúdico, pues de lo contrario se convierte en un juego falso. Esta sutil pero profunda diferenciación teórica entre el juego y lo lúdico, pone a Huizinga al resguardo de la primera gran crítica que el antropólogo Caillois hiciera en 1958, al decir que el autor de *Homo Ludens*:

“... descuida deliberadamente, como dándola por sabida, la descripción y clasificación de los juegos mismos, como si todos respondieran a las mismas necesidades y tradujeran indiferentemente la misma actitud psicológica. Su obra no es un estudio de los juegos, sino una investigación sobre la fecundidad del espíritu del juego en el ámbito de la cultura y, más concretamente, del espíritu que preside una cierta especie de juegos: los de competición reglamentada”

(Caillois, 1958: 12)

Veinte años más tarde de haber sido publicado *Homo Ludens*, y envuelto en un clima de fecunda producción existencialista, Caillois hace una crítica injusta, pues como bien él dice, la obra de Huizinga no es un estudio de los juegos. Huizinga no escribe sobre el juego, sino sobre lo lúdico. Y aunque las manifestaciones de juego más visibles por los años 40 fueran los deportes (y relaciones político-sociales que reproducían el esquema amigo-enemigo), no se puede desconocer el esfuerzo que realiza a lo largo de toda la obra para remitir a lo lúdico, aquel componente de contingencia que encuentra esencial en el juego. Incluso, su esmero por pensar en aquello que excede la materialidad, inspira la segunda crítica de Caillois hacia Huizinga, que se presenta igualmente corrida del nivel de análisis. Dice Caillois: “... la parte de la definición de Huizinga que presenta el juego como una acción desprovista de

todo interés material, excluye lisa y buenamente las apuestas y los juegos de azar...” (1958: 14).

Aunque con otros argumentos, Morillas González (1990) también sospecha de la legitimidad de la crítica; se pregunta en qué medida es cierto el reproche de Caillois a Huizinga de no haber hablado de los juegos de azar si, para el autor de *Homo Ludens*, el juego lleva en su seno la oscilación y la ambivalencia, actividad y pasividad se imbrican indisolublemente, de modo que ni el *agon* depende tan solo del jugador, ni la decisión de la suerte es ciega. En Huizinga los juegos compartirán la creación artificial de condiciones de igualdad que la realidad construida rehúsa a los hombres; los jugadores transforman el mundo.

Si cabe una crítica a Huizinga es que busca lo lúdico en las manifestaciones humanas sin abordar explícita y decididamente lo que entiende por ello (en su lugar caracteriza el juego), evade la necesidad de abordar el objeto de su búsqueda expresando: “...en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis” (2000: 19-20). Esta decisión lo lleva por momentos a hacer uso indistinto de los conceptos juego y lúdico, aun cuando en el texto se encuentran marcas en que el autor expresa la diferencia. Este hecho complejiza la comprensión de su obra y lleva a lectores que le desconocen a simplificar su riqueza a las dos definiciones de juego de las primeras páginas.

Caillois escribe sobre el juego, y se le pueden adjudicar tres grandes aportes: el haber ensayado la primera teoría sobre los juegos, el reconocimiento de los jugadores para definir la existencia de juego y el haber rescatado de Huizinga la idea de juego primitivo y juego avanzado para hablar de los polos del continuo evolutivo del juego, a los que llamaré *paidia* y *ludus*.

Partiendo del razonamiento de Huizinga de que el juego hace brotar la civilización (de allí su interés por describir aquello del juego que resiste todo análisis, la contingencia), Caillois modifica el criterio de búsqueda. Ya no será buscar la inmaterialidad, el caos, la incertidumbre, sino que busca las actividades esenciales de la especie, lo que llama “impulsos primarios serios

que mutuamente definen y oponen las categorías cardinales de los juegos” (1958: 10). Estos impulsos serios le permiten reconocer los polos hacia los cuales puede orientarse una civilización en su proceso de evolución. Es decir, mientras Huizinga estudia las civilizaciones para hallar en ellas el componente lúdico que les da origen, Caillois estudia los impulsos serios hacia los que puede arribar una sociedad, y por lo tanto, orienta el juego.

La profundización que Caillois hiciera en los juegos de *agon*, *alea*, *ilinx* y *mimicry*, sus relaciones y corrupciones, son también reconocidos en la mayoría de los estudios contemporáneos sobre el juego. Incluso, y quizás por la utilización de un lenguaje más llano, cotidiano y fenoménico, es más conocida la distinción intrínseca de los cuatro impulsos esenciales según su nivel de complejización en *paidia* y *ludus* de Caillois, que la distinción que se percibe en Huizinga entre lo lúdico (que identifica con el juego primitivo) y el juego, que puede rayar el límite con el juego falso. De este modo, el análisis que Caillois hace de *paidia* es correlativo a la noción de ‘lo lúdico’, implícita pero profundamente trabajado por Huizinga.

Caillois llama *paidia* al polo que representa el menor grado de organización y complejización del juego. La define como “...un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada alegría” (1958: 25), es la manifestación de una cierta ‘fantasía incontrolada’. La diversión vuelve a ser el eje de lo que se entiende como intenciones que movilizan a jugar, aunque arriesga a ligarla con la alegría, una de las tantas emociones posibles de ser experimentadas. Más adelante se referirá a *paidia* como las “...manifestaciones espontáneas del instinto de juego... agitación inmediata y desordenada... necesidad elemental de movimiento y ruido” (1958: 49), expresión que emana cierta asociación entre el juego y el movimiento, desorden, agitación, similar a la noción de cambio constante presente en Huizinga.

Por el contrario, presenta a *ludus* como “el complemento y la educación de la *paidia*, a la que disciplina y enriquece” (Caillois, 1958: 51-52). Dice Caillois que precisamente cuando aparecen las convenciones es cuando comienzan a bifurcarse los caminos contradictorios de *agon*, *alea*, *ilinx* y

mimicry, y el móvil de jugar ya no será divertirse emocionándose (que asocia con la alegría) sino divertirse resolviendo una dificultad creada a propósito.

La coexistencia de pensamientos existencialistas, las reflexiones filosóficas después de la segunda guerra mundial, quizás hayan constituido un entorno favorecedor para pensar no solo un estudio antropológico del juego sino para reconocer la centralidad de los jugadores en su definición. Dice Caillois: “El juego no existe más que allí donde los jugadores tienen el deseo de jugar y juegan... con la intención de divertirse... es decir, para apartarse de la vida corriente” (1958: 16).

En este sentido, es de extrañar que aun habiendo reclamado a Huizinga el haber considerado al juego genéricamente, como si todos respondieran a las mismas necesidades y tradujeran la misma actitud psicológica, Caillois haya generalizado a los jugadores. Caillois da por descontado que la participación en un mismo juego (o en un mismo tipo de juegos) despierta las mismas actitudes a todos los jugadores. Se desentiende de las experiencias previas de cada jugador, sus sensaciones, el modo personal de procesar el mundo, incluso la riqueza única e irrepetible de la situación, del instante. Precisamente en esta tesis se pretende acceder a la riqueza contenida en ese instante que se construye y desmorona al mismo tiempo, estudiando el juego desde la perspectiva de los jugadores.

Dicho esto se hace evidente que la tesis se enmarca en la teoría antropológico-cultural sobre el juego y encuentra su inserción en un hiato que queda constituido en el entrecruzamiento de las reflexiones de los dos primeros y más representativos exponentes de la perspectiva: Huizinga y Caillois. Se analizan a continuación aspectos de sus obras que resultan relevantes.

Huizinga (2000), afirma que el juego tiene finalidad en sí mismo (los jugadores juegan porque sí, responden a la creatividad humana que les impulsa a producir cultura), pero, como se ha dicho anteriormente, al evitar abordar explícitamente el objeto de estudio, es decir lo lúdico, complejiza innecesariamente la comprensión de su texto utilizando por momentos indistintamente los conceptos juego y lúdico. Caillois (1994) le señala la limitación de suponer que todos los juegos responden a la misma actitud y,

aunque describe cuatro actitudes que se corresponden con cuatro tipos de juego, cae en una nueva limitación. Caillois toma como parámetro un jugador idealmente pensado; da por supuesto que, frente a un mismo juego, todos los jugadores tienen la misma tendencia; descuida la dialéctica entre el sujeto (sus experiencias, sus modos de ver y entender la realidad moldeado constantemente por el contexto) y el entorno social (que construye sentido a partir de la interacción entre los sujetos) que acontece inédita en la situación particular. Es precisamente en este punto de inflexión donde encuentra inserción esta investigación.

Del mismo modo en que Caillois se preguntó hacia dónde se dirige el proceso de organización y complejización del *paidia*, de lo lúdico, y para ello estudió los impulsos serios (*agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*) que marcan la dirección del proceso de civilización (del *ludus* o juego falso), esta investigación parte de una pretensión menor. En esta tesis no se intenta descubrir hacia donde se orienta la evolución de lo lúdico, del juego primitivo, del *paidia*, sino que se busca conocer cómo evoluciona lo lúdico sin dejar de serlo para transformarse en *ludus* (cercano al no-juego).

Esta investigación surge como expresión de la preocupación por el modo en que el adulto irrumpe con pretensiones utilitarias las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, acentuando la seriedad y despreciando la sensación de plenitud vivenciada en la gratuidad. Esta irrupción lleva consigo la desatención del derecho del niño a disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, pronunciado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1959, y escapa a la responsabilidad de bregar por su provecho reflexionando sobre los fines perseguidos por la educación. Los docentes no solo deben dejar jugar a sus alumnos sino, en términos de Pavía (2006), enseñar a 'jugar de un modo lúdico' a aquellos que, por distintas razones, solo tienen experiencias de juegos falsos o juegos no juego. Favorecer el disfrute de los juegos implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego en el niño sin más pretensiones que divertirse, y no

complejizando los niveles de racionalización del juego⁴⁶. Esta preocupación coincide con la percepción de Lucía Mantilla de una cierta “evolución unilineal de un tipo de juegos a otros (de reglas implícitas a reglas explícitas) hasta llegar a la edad adulta, edad en la cual apenas si existen remanentes de la práctica y la experiencia lúdica” (1991: 104).

En este sentido, es interesante recuperar la demanda que Humberto Eco hace a Huizinga, al reclamarle una reflexión más: “Si la cultura es juego, entonces, o la cultura es pura gratuidad o la característica última del juego es la seriedad y la funcionalidad absoluta y constitutiva” (Eco, 1988: 318). Del mismo modo, la preocupación compartida entre Huizinga y Caillois por la evolución de lo lúdico hacia formas superiores lleva a Morillas González a delatar una ambigüedad esencial del juego: “El juego es lo separado inseparable. Irrealiza la realidad, y en este sentido la hace jugar. Inútil por esencia, se convierte en creador, en resorte primordial de civilización al impregnar anímicamente la propia existencia material” (1990: 12-13).

Para escapar a esta encrucijada se propone aquí pensar en la inexistencia de las caracterizaciones puras, de modo que, tanto al juego como a la cultura les sea posible evolucionar tanto hacia la seriedad y funcionalidad absoluta (esto es lo que ha estudiado Caillois y ha seguido Norbert Elías y Eric Dunning) como hacia la gratuidad más sentida (lo que se busca en esta investigación desde una amalgama de autores, entre ellos, Pavía, Mantilla, Scheines, Ambrosini). Parafraseando a Nietzsche (1984), Dionisos (el dios del juego) absorbe los caracteres del ser al punto de concebir a Apolo (dios del orden) como un momento de su desarrollo. En este sentido, dice Scheines: “En el caos no se puede jugar, pero es sólo a partir del caos que realmente se juega” (1999: 3).

Así, esta investigación surge de la pregunta: ¿es posible una complejización del *paidia*, de la esencia del juego, de lo lúdico evitando el

⁴⁶ Los resultados de una investigación recientemente realizada y que fuera presentada como tesis de maestría (Rivero, 2011) muestran que durante su formación docente inicial, los docentes de educación física aprenden a intervenir en el juego y en el jugar complejizando los niveles de racionalización.

desplazamiento de la ética del juego (que instala un orden desordenado que se disfruta) a la lógica (que instala un orden extrínseco al juego que lleva a padecer la incertidumbre)?, ¿puede ser eso enseñado? En otras palabras, ¿es posible enseñar a complejizar lo lúdico buscando simplemente divertirse emocionándose (evitando la irrupción de la seriedad, ligada a la utilidad, que lleva al *ludus*, al juego falso, al no juego)?.

De aquí que se pretenda descubrir cómo se expresa la contradicción intrínseca al juego entre lo lúdico y la seriedad, poniendo especial énfasis en la complejización sensible de lo lúdico, persiguiendo el objetivo de conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros (intenciones, emociones y creencias compartidos) desde la perspectiva de los jugadores, para abrir la discusión sobre un ordenamiento profesional posterior. Dicho de otro modo, conocer y comprender lo lúdico desde la perspectiva de los jugadores para abrir la discusión sobre la posibilidad de enseñar a divertirse con otros que, seguramente, tienen un modo diferente e igualmente válido de procesar el mundo. Esto implica pensar en la posibilidad de enseñar lo que Derrida (1989) entiende como cara afirmativa de la noción de juego (que se corresponde con la noción nietzscheana de la existencia de un mundo sin origen que se ofrece a la interpretación activa), es decir, a enseñar a disfrutar de la incertidumbre, de crear un orden desordenado a los ojos de la rigidez adulta, encontrando en él la posibilidad que deja la huella, lo cual genera risa (en lugar de la náusea que provoca en el pensamiento cartesiano el descubrimiento del caos, de la ausencia de centro).

Aunque el jugar es una acción que excede todo campo epistemológico que pretenda estudiarla, el planteo se lleva específicamente al campo de la Educación Física por tres razones. En primer lugar, porque los docentes de ésta área de conocimiento tienen la particularidad de insertarse laboralmente y con fines educativos en todos los niveles del sistema educativo (desde jardín de infantes hasta la formación universitaria de docentes y posgraduandos). También se insertan laboralmente en instituciones educativas no formales (como los clubes y colonias de vacaciones), lugares de encuentro que

estimulan la organización voluntaria de situaciones de juego que el barrio ya no siempre ofrece.

En segundo lugar, porque en el ejercicio profesional de los docentes del área, se advierten prácticas, ligadas a proponer juegos y dejar que los alumnos disfruten, incluso jugar con ellos. Estas prácticas materializan la sospecha de que el jugar por jugar (el jugar porque sí) tiene valor para los jugadores. Sin embargo, el desmedro de la ociosidad en la sociedad de hoy impide el ingreso del jugar por jugar en instituciones educativas.

Y en tercer lugar, porque la Educación Física como campo epistemológico incluido en las Ciencias Humanas no cesa de cuestionarse a sí misma. Y precisamente en este movimiento constante, es que ha tenido lugar el discurso de la Educación Corporal (en Brasil: Bracht, Fernandez Vaz, Taborda; en Argentina: Crisorio y Giles; en Colombia: Moreno y Gallo), que propone una ruptura radical del campo, históricamente preocupado por una parte de la distinción cartesiana cuerpo-alma, para reposicionar la educación del cuerpo en tanto continua construcción vivida y sentida en cada experiencia. Esta decisión lleva a la profundización en el estudio de prácticas corporales, entre ellas el jugar. Porque precisamente exceden en sobra la mirada parcial que un campo pueda hacer, la comprensión de las prácticas corporales requiere del entrecruzamiento de argumentos provenientes de diferentes campos.

Esta es una investigación sobre lo lúdico, y “Este elemento de tensión presta a la actividad lúdica... cierto contenido ético” (Huizinga, 2000: 24), que no necesariamente será correlativo a los intereses actuales que la educación formal tiene sobre el juego (principalmente asociados a su utilización para la enseñanza de contenidos socialmente reconocidos como útiles: como desarrollar habilidades, reforzar conocimientos generales y específicos de diferentes áreas, aprehender valores). Las Ciencias de la Educación, preocupadas por sugerir intervenciones docentes eficaces y eficientes para la construcción de saberes altamente cotizados en la vida real, y asistidas por áreas de conocimiento con pretensiones científicas (principalmente la psicología), han desalentado reflexiones sobre lo lúdico del juego a partir de

preocupaciones de la filosofía de la existencia. En esta dirección, dice Huizinga: “Quien en la eterna movilidad del concepto juego-seriedad sienta vértigo en su espíritu encontrará el punto de apoyo, que la lógica le niega, en lo ético. El juego en sí, decíamos al principio, se halla fuera de la esfera de las normas éticas. No es en sí ni bueno ni malo” (2000: 264).

Contrariamente a lo que afirman la mayoría de las tesis sobre juego elaboradas por investigadores del campo de las Ciencias de la Educación (Kishimoto, Ainzencang, Sarlé, Ofele, Brougere, Elkonin, Fornero), en esta investigación se parte de la idea de que los jugadores reconocen una actividad como juego si está gobernada por lo lúdico, y lo lúdico se opone a la búsqueda de un resultado o producto diferente a la diversión, al gusto de vivenciar el juego. Si en una situación de juego voluntariamente iniciada por los participantes interviene una persona con pretensiones educativas extrínsecas al enriquecimiento de la situación lúdica, los jugadores experimentan un cambio de coordenadas (ligadas al entendimiento de decirse jugando) que corrompe la noción de *estar jugando* construida en la simple vivencia. Se sospecha que ocurre aquello que Mantilla, en un estudio etnográfico realizado hace veinte años atrás y en un contexto mexicano, comprobaba: “El niño a través del juego aprende solamente una cosa: aprende a jugar, pero este aprendizaje no es nada irrelevante, significa... ejercer su facultad humana de operar en el mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptible de ser transformados” (1991: 117). A esto habría que agregar: y los docentes de lo inútil (Bracht, 1996) pueden enseñar a hacerlo en comunión con su comunidad de juego a quienes por diferentes razones no han tenido la oportunidad de aprenderlo.

Ya a comienzos del siglo XX, Huizinga explicitaba la dificultad para reconocer la presencia de una situación de juego de una situación seria. En sus palabras, “La cultura moderna apenas si se juega y, cuando parece que juega, su juego es falso. Entretanto, a medida que nos aproximamos a nuestra propia época, se hace más difícil distinguir en las manifestaciones culturales el juego de lo que no lo es” (2000: 262). Hoy, la dificultad continúa. Inaugurando el siglo XXI, no se puede evitar pensar en aquello que una comunidad llama juego y

descubrir si en el sentido que allí adquiere está presente el elemento lúdico, o si por el contrario, se lo utiliza como estrategia de despiste para encubrir un propósito. Habilidad que se aprende y que las Ciencias de la Educación han reforzado con el transcurrir de los años, movilizados por los resultados de investigaciones sobre el impacto que la aplicación de juegos tiene en el desarrollo de la persona (ya sea, intelectual o cognitivo, como social).

Con todo, esta investigación atiende a las palabras de Mantilla, que ubica el estudio del juego de los niños en una condición privilegiada para analizar el juego en sí mismo; para descubrir la significación del jugar, reivindicando la perspectiva de los jugadores en la construcción de la situación.

Capítulo 2

Sobre la tesis

Este capítulo se abre retomando un interrogante que aunque pueda parecer ingenuo constantemente interviene para dar cuerpo al escrito. ¿Desde qué lugar se construye esta investigación? Alguien podrá pensar que la investigación se construye en la mesa de una casa o en el escritorio de una universidad situados en el corazón geográfico de uno de los países americanos más australes del mundo. Pensar que el lugar desde el que se construye la investigación es el espacio físico en el cual se localiza su origen, implica tomar la investigación como un producto, como un objeto construido en un tiempo detenido. Y aunque el reconocimiento del espacio físico en el que el escrito puede ser ubicado es necesario para comprenderlo, lo cierto es que resulta insuficiente. Habrá que reconocer el ‘lugar antropológico’ (Augé, 2008) desde el que se construye la investigación, es decir, aquellas condiciones que la hacen posible, las relaciones con el contexto social, cultural, histórico en que acontece, que le asignan sentido y la vuelven inteligible. Habrá que aceptar un verdadero desafío: reconstruir la situación única e irrepetible en que acontece, descubriendo la trama de sentido en que se configura. Dice Augé: “conjugando identidad y relación, (el lugar) se define por una estabilidad mínima. Por eso aquellos que viven en él pueden reconocer allí señales que no serán objetos de conocimiento. El lugar antropológico, para ellos, es histórico en la exacta medida en que escapa a la historia como ciencia” (2008: 60). Por ello, pensar desde qué lugar se construye esta investigación sobre lo lúdico, obliga a descubrir y describir lo más detalladamente posible los supuestos que constantemente intervienen para direccionar las decisiones teórico metodológicas.

En el estudio de lo lúdico bien se podría identificar un sistema teórico que actúe como marco de referencia (que, como se analizó en el apartado de antecedentes teóricos, podría pertenecer a los más variados campos de conocimiento) del cual se puedan extraer definiciones, conceptos que se corroboren en las situaciones concretas de juego. En los estudios que deciden partir de un marco de referencia “sólo existe aquello que tales filtros dejan pasar, todo lo demás se convierte automáticamente en inexistente o mera fantasía. El mundo social es tratado, por tanto, de la misma forma mecanicista que el mundo natural” (Torres Santomé en Goetz y LeCompte, 1988: 13). Porque detrás de lo lúdico hay un universo de sentido que se intenta descifrar, en esta investigación los marcos teóricos existentes sensibilizan la búsqueda, pero de ningún modo recortan la realidad a estudiar.

Esta investigación nace y avanza intentando identificar y comprender aquellos elementos que hacen que los propios actores reconozcan como lúdica una situación cualquiera; intenta describir lo que en esencia es inapresable, es decir, una construcción de sentido. En muchas oportunidades, las relaciones entre las personas están dirigidas por el sentido que le asigna aquella que goza de más poder en el grupo. Si se repara en una situación didáctica se puede percibir que, con frecuencia, los contrastes de sentidos se resuelven haciendo prevalecer las ideas del docente que, en la relación docente-alumnos, es quien ocupa un lugar distinguido. Muchas veces el docente dice que la tarea propuesta es un juego, mientras los alumnos encuentran serias dificultades para sentir aquello que sienten cuando ellos mismos dicen estar jugando. Y a la inversa, muchas veces los alumnos dicen estar jugando, mientras el docente connota esas acciones como una pelea o como incumplimiento de la normativa escolar, o simplemente no las percibe.

Es la preocupación por el derecho de los niños a aprender a generar y sostener situaciones de juego para divertirse con otros, la que inspira la postura aquí asumida. Se pretende avanzar en la comprensión de la acción de jugar, en aquello que hace que una situación sea considerada por los actores como lúdica. Para ello será imprescindible no sólo sumergirse en el mundo circunstancialmente elaborado y sostenido por quienes participan de la

situación, sino hacer explícitos los supuestos de los que se parte y que explican el porqué de las decisiones metodológicas tomadas.

Según Guba y Lincoln:

“The basic beliefs that define inquiry paradigms can be summarized by the responses given... to three fundamental questions, which are interconnected... What is the form and nature of reality and, therefore, what is there that can be know about it?... What is the nature of the relationship between the knower or would-be knower and what can be know?... How can the inquirer (would-be knower) go about finding out whatever he or she believes can be know?”⁴⁷

(en Denzin y Lincoln, 1994: 108).

Estas tres preguntas transparentan el posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico asumido para la construcción de la tesis y se detallan en los distintos apartados de este capítulo.

2.1. Supuestos ontológicos. Lo lúdico como objeto de estudio

En un análisis exhaustivo de los conceptos utilizados por diferentes lenguas para expresar la idea de juego, Huizinga encuentra que “no todos los idiomas abarcan el concepto ‘juego’ con una sola palabra, de manera tan firme y al mismo tiempo tan amplia como los modernos idiomas europeos” (2000: 46). Es el caso del castellano que utiliza la palabra *juego* para abarcar todo un universo simbólico. Lo curioso es que, aun cuando expresa el significado de los dos vocablos latinos de los que proviene⁴⁸, su construcción morfológica acusa prevalencia de aquél que recupera la idea de chiste o broma.

No es casual que el término *lúdico* ofrezca dificultades para ser conceptualizado, razón por la que suele aparecer solapado al concepto de

⁴⁷ En castellano, “Las creencias básicas que definen los paradigmas de indagación pueden resumirse por las respuestas que den... a tres preguntas fundamentales que están interrelacionadas... ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y, en consecuencia, qué es lo que podemos conocer acerca de ella?... ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce o el que debería conocer y lo que puede ser conocido?... ¿Cómo puede el investigador (quien debe conocer) encontrar aquello que él o ella creen que debe ser conocido?”.

⁴⁸ Se hace referencia a *jocus* y *ludus* que se analizan en profundidad en *Lo lúdico es acción colectiva*, Pág. 199.

juego. Como muestran primero Huizinga (2000) y luego Navarro Adelantado (2002), a lo largo del tiempo, el concepto *juego* ha ido ampliando su ámbito de aplicación y en esa ampliación tomó el universo de significado de *ludus* dejando vacío el concepto de lúdico. Así, aunque en castellano se pueden identificar dos palabras para este universo: juego y lúdico, la sociedad ha decidido encerrar en el primero el significado de ambos. Se utiliza el concepto juego para nombrar tanto aquellas actividades ligadas a la esfera agonística o deportiva como aquellas pertenecientes a la esfera lúdica. Esta simplificación lleva a pensar en el lugar que han ocupado las expresiones culturales ligadas a la diversión, al entretenimiento, al tiempo libre en nuestra cultura, puesto que “no es ningún azar que, precisamente, aquellos pueblos en los que el juego, en todas sus formas, estaba metido en la masa de su sangre, cuenten con diversas designaciones para esa actividad” (Huizinga, 2000: 47)⁴⁹.

Más allá del modo en que diferentes lenguas expresan la abstracción del fenómeno *juego*, “la función misma del jugar ha tenido (en ellas) carácter primario” (Huizinga, 2000: 47). Este señalamiento ayuda a reconocer que, al hablar de *juego*, lo que resulta transversal a distintas lenguas es la *acción de los jugadores*, la función de jugar. Recogido, en castellano, por el significado que aporta *ludus* al fundirse en el concepto juego.

Precisamente, Huizinga (2000) observa que la esfera lúdica está presente en el lenguaje utilizado por diferentes culturas, y es una idea que aparece asociada a significaciones como *contento*, *alegría* y también despreocupación (como expresa el vocablo griego *paidiá*), el agitarse del viento y de las olas (como en las lenguas germánicas), aparecer repentinamente, resonar, vaivén, estar ocupado, hacer algo, oscilar, balancearse. También aéreo, ligero, alegre, desembarazado, aparente, como en los múltiples vocablos del hindú. En chino, entretenerse con algo, encontrar gusto en algo,

⁴⁹ Tal es el caso de los griegos, donde surgen por ejemplo los juegos olímpicos más próximos al deporte que al entretenimiento; donde se identifican comunidades como la espartana en la que los juegos corporales y de confrontación estaban profundamente arraigados a sus costumbres.

sumergirse despreocupadamente en algo, divertirse, jugar, alborotar, contemplar.

En castellano, el concepto de *lúdico* nace de la expresión latina *ludere* que expresa la idea de jugar, jugar, jugar y deriva de *ludus* que remite al juego infantil, al entretenimiento y la diversión (Corominas, 2006). Según Navarro Adelantado (2002), juego infantil es un concepto que está asociado a la diversión, al placer, a la risa, a la libertad, al entretenimiento, a la actitud constante de buscar situaciones de juego. Como se analiza en el apartado *Lo lúdico es acción colectiva* (Pág. 199), el entretenimiento evoca una disposición personal, un estado individual que le permite a la persona identificar que lo que está haciendo lo divierte; es el propio hacer o decir el que le hace pasar el tiempo sin notarlo, lo moviliza a sentirse entre-tenido, con-tenido entre los polos de la “tensión” (Huizinga, 2000: 24). Entretenimiento es permanecer en el equilibrio perfecto oscilando entre la creación y el sostenimiento de un estado de fascinación y la vuelta repentina a la realidad, a ser de nuevo el mismo de siempre. El entretenimiento tiene como protagonista al mismo hacedor, el entretenido es causa y efecto de sus acciones. Y, precisamente por saberse y sentirse dueño de los acontecimientos, se entrega por completo a lo que elige hacer.

De este modo, la palabra lúdico se amalgama a la acción de jugar, a lo que siente el que juega y al halo de realidad irreal que lo envuelve; lúdico abre la discusión sobre lo que la persona involucrada entiende por estar jugando. Lo lúdico se relaciona directamente a los jugadores. De aquí que el objeto de estudio de esta tesis se caracteriza por su evanescencia y liquidez, por su carácter circunstancial y escurridizo, y se asocia a lo que Huizinga (2000) reconoce como ‘esencia del juego’, como ‘intensidad’, esa ‘capacidad suya (del juego) de hacer perder la cabeza’ (2000: 13).

En el reconocimiento de la existencia de lo lúdico y de la posibilidad de estudiarlo, se hacen explícitos los supuestos ontológicos que guían la investigación (Guba y Lincoln, en Denzin y Lincoln, 1994). Esta tesis parte del reconocimiento de tres supuestos básicos que orientan las decisiones teórico-

metodológicas tomadas durante la investigación. Se dedica este apartado a describirlos.

Antes de desentrañar estos supuestos habrá que hacer explícitas algunas decisiones teóricas elementales. En el marco de esta tesis, estudiar el juego desde la perspectiva de los jugadores implica entender el juego como 'acción' (Huizinga, 2000: 45). De este modo, habrá juego en tanto haya jugadores dispuestos a construir y sostener la situación que ellos mismos reconocen como tal. Esta disposición excede el comportamiento corporal, que implicaría ajustar los movimientos a las reglas de juego. Al disponerse a jugar, los participantes se com-prometen a crear y sostener la situación, asumen con otros el compromiso de coordinar colectivamente lo que se diga, haga, piense, sienta, pues las acciones de un integrante resuenan en los compañeros. Como se presenta en las conclusiones (Pág. 199), el juego desde la perspectiva de los jugadores es 'acción colectiva' (Naishtat, 2005).

Porque al jugar, los participantes asignan a lo que hacen, dicen, piensan o sienten un nuevo sentido que se separa del habitual, y este nuevo sentido se renueva constantemente en cada decisión de cada jugador; en el estudio del juego desde la perspectiva de los jugadores, se rescata el valor educativo de la 'experiencia' (Dewey, 2008). Experiencia que se materializa en el cuerpo de los jugadores, tanto en su dimensión física, como emocional, social e intelectual; de aquí que el juego se piense como 'práctica corporal' (Bracht, 1999).

Se ha dicho que tres supuestos básicos orientan las decisiones tomadas en esta investigación. El primero de ellos es que en el juego motor con otros, voluntariamente iniciado por los jugadores, hay intenciones, emociones y creencias compartidas que definen procesos asociados al estar jugando. Estos procesos se aprenden y podrían variar en distintos contextos en que se producen, condicionando la estructura del juego (oscilación entre el compromiso de los jugadores y la manipulación de las reglas).

En este supuesto se hace explícito que si bien el objeto de estudio de esta tesis pertenece al universo del juego, se lo buscará específicamente en juegos motores y con otros, que son aquellos que quedan incluidos en el recorte que hace la Educación Física para llevar adelante su intervención. Al

estudiar el movimiento corporal con sentido y significado cultural (Bracht, 1996), la Educación Física centra su atención en juegos cuyo momento de máxima emoción acontece en el movimiento corporal de los jugadores. Porque el docente de educación física interviene profesionalmente con grupos de personas (de distintas edades y disponibilidad corporal) se piensa en juegos cuyo sentido se construye en las relaciones que se establecen entre los jugadores.

Aunque esta tesis nace de una problemática identificada en la didáctica del juego, el objeto de estudio se busca en situaciones voluntariamente iniciadas por las personas que deciden jugar. Esto es porque el docente suele descubrir que aunque tiene la responsabilidad de enseñar, cuando de juego se trata, son sus alumnos quienes parecieran saber más. Este problema no sería relevante si no fuera porque no todos los niños cuentan con la posibilidad de compartir con otros experiencias emocionantes y porque no todos los niños aprenden a divertirse divirtiéndose a los compañeros (muchos parecieran divertirse viendo sufrir o generando dolor en el otro). Pareciera que en las experiencias caseras de juego no todos los niños aprenden que jugar con otros, lo cual implica que todos los participantes se diviertan y no que algunos se diviertan con lo que otros padecen.

La ‘actitud’ que asume cada jugador frente al juego, que Caillois ya observaba en 1968 y que Pavía (2006) llama ‘modo de jugar’, se entiende en esta tesis como un acontecimiento social, es la situación generada y sostenida por la acción concatenada de cada uno de los participantes la que lleva a cada jugador a ensayar decisiones y actuar. Entre la intención de participar y la participación efectiva, los jugadores toman decisiones que están condicionadas no sólo por lo que piensa, siente y cree individualmente sino por lo que el contexto social, la acción de los compañeros y la situación concreta le hacen pensar, sentir y creer en sincronía con los otros. Es precisamente en estas sensaciones compartidas por los jugadores que surge y se sostiene lo lúdico del juego.

Así, lo lúdico tiene lugar y se aprende compartiendo y ensayando situaciones de juego con otros y podría variar de acuerdo al contexto

institucional en que acontece. No es lo mismo jugar con otros en la casa de un jugador (igual que no es lo mismo jugar en la propia casa que en la casa de un amigo), en la plaza (donde si bien el espacio es público, su uso no está regulado sino por el sentido común de la comunidad) o en la escuela (donde las acciones están reguladas por un deber hacer ajustado a lo que la sociedad considera deseable y controladas por los adultos encargados de enseñar ese deber). Por esta razón, se eligen tres contextos institucionales donde localizar las situaciones de juego en las que se buscará el objeto de estudio.

Esos contextos responden a tres instituciones en que el docente de educación física interviene profesionalmente proponiendo juegos, aunque en ellos se identifique distintos niveles de organización de su práctica. En la escuela se espera que las decisiones del docente no estén libradas a la situación sino que estén debidamente planificadas y se prevea cómo actuar frente a posibles circunstancias. En la colonia de vacaciones se espera que el docente ajuste sus decisiones a los intereses de los niños, de modo que las actividades resulten completamente diferentes a la estructuración que presenta la escuela (institución a la que los niños asisten obligatoriamente durante todo el año, como si fuera su trabajo). Finalmente, el club se presenta como una situación intermedia en que el docente planifica para optimizar la relación entre los intereses de los niños y la enseñanza de un deporte.

Al observar la participación de los jugadores en situaciones lúdicas la atención se centra en la relación entre su compromiso con lo que acontece y los cambios que acusa la estructura de la actividad. Esto es, en qué medida el 'modo de jugar' condiciona la 'forma del juego' (Pavía, 2006). Quizás en esta relación radique una diferencia insoslayable entre el juego voluntariamente iniciado por los jugadores y el juego propuesto por un docente con la pretensión de enseñar a divertirse con los compañeros. Para los jugadores la existencia de juego pareciera estar más emparentada con una actitud asumida, con el modo, con lo lúdico. Actitud que les lleva a hacer un uso especial no sólo de las reglas del juego sino de su sentido, es decir, no sólo van modificando con sus decisiones el aspecto del juego sino que a veces pasan de un juego a

otro⁵⁰. En cambio, cuando la propuesta nace de un docente (aun cuando presente una Secuencia de Actividades Lúdicas⁵¹) pareciera que los jugadores prestan atención a la forma de la actividad (quizás por temor a no entender lo que hay que hacer, quizás por restricción del contexto, o porque simplemente esperan lo que el profesor trajo para ellos)⁵².

El segundo supuesto sobre el que se construye esta tesis afirma que entre juego y aprendizaje se da una relación bidireccional que puede ser orientada por la enseñanza, ya que implica la intervención de un adulto con la intención de enseñar contenidos que la sociedad considera deseables.

En este supuesto se expresa la necesidad de asignar importancia a la sensación de estar jugando, de considerarla una actitud deseable en las futuras generaciones y por lo tanto, factible de ser enseñada y estimulada. Que los docentes no sólo se preocupen por garantizar la presencia del juego en la escuela sino, y principalmente, se ocupen de analizar el impacto que en cada jugador tiene lo que se hace mientras se juega en clases. Si lo que se hace es tomado como un juego ningún participante grabaría una sensación desagradable que ponga en riesgo su bienestar, por el contrario, debería posibilitarse una relación basada en el “permiso y la confianza” (Pavía, 2006).

Durante los últimos años del siglo pasado, comenzó a hacerse más frecuente la presencia del juego en contextos educativos. La preocupación de los docentes por diseñar estrategias de intervención ajustadas a los intereses de los alumnos llevó a una rápida expansión del juego en las propuestas didácticas. En este sentido, esta tesis comparte con numerosos autores la

⁵⁰ Ver capítulo 3 en la segunda parte de la tesis, página 132.

⁵¹ Secuencia de Actividades Lúdicas (SAL) “implica la presentación, adecuada y pertinente, de una sucesión de formas jugadas, de las distintas y variadas situaciones de ‘jugueteo’ que están implícitas en el hecho de jugar. Esta presentación responde a la idea de que rara vez los jugadores comienzan a jugar un juego en forma directa. Vale decir que la idea básica de esta propuesta consiste en la promoción de juegos rudimentarios y primitivos (de escasa estructura y casi sin condiciones) que transformen el convite en una disfrutable demora, en un clima de permiso y confianza” (Díaz en Pavía, 2006: 73).

⁵² Esta segunda afirmación excede los alcances de esta investigación, por lo tanto, puede constituirse en una interesante hipótesis de trabajo para otra investigación.

pretensión de garantizar la presencia del juego en contextos educativos⁵³. Avanzando en esta dirección, esta tesis se pregunta por las condiciones en que el juego acontece en esos entornos. Preocupa centralmente en qué medida docente y alumnos coinciden en asignar a una situación la cualidad de lúdica.

Con frecuencia, los docentes llegan al espacio didáctico con una propuesta que presentan como juego para conseguir adhesión y repetición gustosa por parte de los alumnos. Estas propuestas que en el club o en la escuela reciben el nombre de juego presentan un aspecto bastante diferente a aquellas expresiones que los niños construyen voluntariamente y reconocen como juego. Pareciera que los docentes colaboran en la elaboración que los niños hacen de una idea de juego diferente a la que ellos mismos han elaborado en experiencias caseras. Colaboran en la construcción de una idea de juego racional y racionalizante que aplaca la frescura de las expresiones lúdicas de la infancia⁵⁴. Pareciera que prevalece la idea de *juego útil* que el docente construye durante su formación profesional, frente a la idea de *juego inútil* que construyen los jugadores en experiencias de juego voluntariamente iniciadas.

Aun cuando quienes juegan no se propongan otro objetivo más que divertirse, es decir, jueguen porque sí, la experiencia de participar de una situación que se construye y sostiene en la concatenación de las acciones de los distintos actores, se vuelve una experiencia formativa. Los niños aprenden no sólo a comunicarse con otros, sino a entenderse, a reconocer que las decisiones personales repercuten en las acciones de los demás, y viceversa. Los niños aprenden a asumir el compromiso de crear y sostener con otros una situación que resulta divertida a todos los participantes. Los niños aprenden a reconocer aquellas acciones que hacen sentir mal a un compañero. Aprenden a sensibilizarse, a estar expectante de lo que siente, dice, hace o piensa el otro para diseñar su intervención. Estos aprendizajes sólo son posibles en tanto la

⁵³ Ver apartado *El valor de lo lúdico radica en la experiencia de jugar*, Página 224.

⁵⁴ Esta afirmación forma parte de los resultados finales de la investigación realizada sobre las concepciones de juego y jugar en la formación de profesores de educación física en Río Cuarto, en 2008.

situación que comparten los participantes sea reconocida por ellos mismos como juego.

De aquí que en esta tesis se entienda que la relación entre el juego y el aprendizaje es bidireccional: al jugar de un modo lúdico se aprende a relacionarse con los otros, a compartir expectativas y esfuerzos para alcanzarlas, entre otros conocimientos socialmente valiosos; y al mismo tiempo, se aprende a jugar⁵⁵ jugando.

Esta última afirmación es la que lleva a reparar en la distancia que se percibe entre las situaciones que los niños reconocen como juego y aquellas que los docentes presentan como juego. Precisamente en esta fricción se anida el supuesto de que la enseñanza orienta la relación entre el juego y el aprendizaje. Los objetivos que el docente se propone alcanzar en una clase donde propone actividades que llama juego, moldean su intervención y con ella posibilitan o dificultan la diversión de los niños.

En esta dirección, esta tesis pretende abrir la discusión sobre cómo puede intervenir el docente para enseñar a crear y sostener una situación lúdica. Esta pretensión se relaciona directamente con el tercer supuesto que orienta las decisiones de esta investigación, según el cual el docente podría rescatar los procesos asociados al estar jugando para intervenir profesionalmente en la enseñanza del jugar de un modo lúdico, es decir, jugar para divertirse colectivamente, creando y sosteniendo situaciones emocionantes. Esta intervención sería justificable en Educación Física desde la enseñanza de la recreación.

En los contextos educativos altamente organizados, como la escuela, no resulta sencillo al docente justificar propuestas en las que el aprendizaje previsto para los alumnos radica en el dejarse llevar por la situación propuesta. La actitud del docente que en la línea anterior se expresó como dejarse llevar por la situación propuesta amerita reflexión, pues el esfuerzo que se realiza

⁵⁵ En esta tesis se considera que el jugar no es un reflejo innato o una conducta instintiva sino que se comparte con Huizinga la idea de que el jugar está imbricado a la cultura, es producto y productor de cultura, responde al impulso (que sí es innato) de crear cultura.

aquí para argumentar a favor de la ludicidad podría ser utilizado para justificar la paralización del docente que puede percibirse en prácticas instaladas, como ‘tirar la pelota y dejar jugar’⁵⁶.

Cuando los docentes diseñan propuestas didácticas basadas en juegos, ocurre lo siguiente: los docentes dedican tiempo y esfuerzo a planificar su propuesta, piensan no sólo qué actividades son las adecuadas para ese grupo para el que especialmente se planifica, cuál es la estructura de esas actividades, sino también cómo las presentarán, qué dirán, cómo lo dirán. Se esfuerzan en prever la mayor cantidad de aspectos que puedan condicionar el éxito de la propuesta. Sin embargo, al implementar un juego se activa en los alumnos una expectativa de libertad, de posibilidad de tomar decisiones que se distingue de otras propuestas didácticas (como por ejemplo, una ejercitación cerrada).

Cuando los alumnos in-corporan la propuesta como un juego, asumen una actitud de participación que llena de imprevisibilidad la situación. Puede ocurrir que los participantes tomen decisiones esperadas, deseadas por el docente, pero también puede ocurrir lo contrario. Esto es porque cuando los participantes reconocen estar jugando se apropian de la situación y dedican sus esfuerzos a hacerla divertida. Precisamente la diversión en muchas oportunidades implica ir más allá de lo esperado por la comunidad. Esta situación puede hacerse visible en la diferencia que se percibe entre la noción que los docentes construyen sobre el ‘respeto por las reglas de juego’ y la ‘sanción de la trampa’, y aquella construida por los jugadores⁵⁷. Para hacer más divertido un juego quizás los jugadores dupliquen el alboroto de la situación, sumen gritos y movimientos, que no siempre son bienvenidos en contextos educativos altamente organizados.

⁵⁶ La corriente de la Escuela Nueva se ha hecho presente en las clases de educación física en decisiones como proponer actividades que resultan gustosas a los alumnos, que voluntariamente elijen repetir, y mirar. Esta intervención del docente caracterizada por la no intervención en la situación propuesta, ubica a los alumnos como conocedores de los secretos del estar jugando y paraliza al docente.

⁵⁷ En este sentido, se plantea la discusión sobre las tensiones que se generan alrededor de la enseñanza de lo lúdico. Página 248.

Al acontecer en espacios asociados a la posibilidad de movimiento, a instantes de distensión y diversión, las clases de educación física se convierten en momentos oportunos para la expresión de decisiones voluntarias que van más allá de lo esperado, deseado, permitido.

Basta prestar atención a la nominación de algunas instituciones vinculadas a la Educación Física para descubrir que la recreación ha estado históricamente imbricada en el hacer de este campo disciplinar. Si bien la función social de la intervención de los profesionales de la educación física es de naturaleza educativa (Bracht, 1996), en sus prácticas ha latido la pretensión recreativa. El enseñar prácticas que luego las personas elijen practicar voluntariamente durante su tiempo libre de obligaciones, el participar en la organización e implementación de eventos festivos involucrando corporalmente a los participantes, el intervenir en espacios creados con la finalidad de divertir, han ido tiñendo la intervención del docente de educación física con un halo recreativo que la vuelve particularmente atractiva.

Precisamente la intención de educar a las personas para permitirse momentos de recreación con actividades que ayuden a contrarrestar la monotonía del trabajo, para destinar algún momento del tiempo libre disponible para la práctica de actividades corporales que ayudan a distenderse, a conectarse con su propio cuerpo en compañía de otros (Bracht, 1996), podría presentarse como marco contenedor de aquellas propuestas de juego con la única intención de divertirse.

Los tres supuestos descriptos en este apartado ubican esta investigación en el paradigma interpretativo, que según Vasilachis, reconoce necesario comprender “el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (1992a: 9). En el próximo apartado se piensa la relación que establece el investigador con el objeto que se decide estudiar.

2.2. Supuestos epistemológicos

Las concepciones son interpretaciones de la realidad que funcionan como un sistema cognitivo de referencia que orienta las decisiones. Por esta razón, para la construcción de esta investigación, que pretende tomar distancia de las teorías consolidadas y atender a la mirada de los participantes y a las circunstancias espacio-temporales en que las experiencias lúdicas acontecen, se hace necesario pensar en las concepciones que orientan las decisiones metodológicas. Parafraseando a Guba y Lincoln (en Denzin y Lincoln, 1994) las creencias que guían al investigador van constituyendo el paradigma de la investigación. Según Vasilachis (1992a), en el estudio de los fenómenos sociales coexisten tres paradigmas; dos de ellos están consolidados (el materialismo histórico y el positivista) y el paradigma interpretativo que está en vías de consolidación y se vincula estrechamente a los métodos cualitativos de investigación.

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992a), o lo que Guba y Lincoln (en Denzin y Lincoln, 1994) reconocen como 'constructivismo'. Es la experiencia social de cada persona la que le lleva a construir un modo particular de entender la realidad. Esa construcción deviene compartida por la comunidad de sentido y es factible de ser alterada. Es precisamente por ello que los resultados de esta investigación son una construcción entre el investigador y los sujetos participantes en la realidad estudiada. En este sentido, Guba y Lincoln reconocen que "The conventional distinction between ontology and epistemology disappears"⁵⁸ (en Denzin y Lincoln, 1994: 111). Esta construcción nace de la pretensión del investigador de comprender las construcciones de, en este caso, los jugadores.

Al estudiar fenómenos, cuya existencia depende exclusivamente de las relaciones que establecen los hombres, se puede percibir la inmensa complejidad de la realidad social. También se percibe la importancia que gana el instante en su configuración; se hace visible la compleja trama de significaciones que van tejiendo quienes viven esa realidad, con sus acciones

⁵⁸ En castellano, "desaparece la distinción convencional entre ontología y epistemología"

cotidianas. Por esta razón, en el estudio de fenómenos sociales toda variable que pueda preverse o se intente controlar es acechada constantemente por la imprevisibilidad contenida en la participación de las personas.

La aparición de lo lúdico depende de las relaciones que continuamente renuevan los miembros de un grupo de juego, de modo que deviene una construcción única e irrepetible que se carga de sentido mientras acontece. Incluso los jugadores suelen diseñar su participación a partir de la interpretación que hacen de la situación y de sus acciones, interpretación de la que no siempre pueden dar cuenta. En esta dirección, dice Torres Santomé, “nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos” (en Goetz y LeCompte, 1988: 13).

Este modo de entender la realidad anula la posibilidad de recortar arbitrariamente un fenómeno social para estudiarlo y forzarlo para que su interpretación entre en las categorías conformadas en el marco de una teoría.

La imposibilidad para atrapar la inconmensurabilidad de la situación social que habilita la presencia de lo lúdico, obliga a iniciar esta investigación partiendo de la idea de que el objeto de estudio no necesariamente estará presente en toda situación que a los ojos de un observador pueda ser identificada como juego motor con otros.

La intención de acceder al mundo simbólico que se esconde en las relaciones que se establecen entre los jugadores en situaciones que ellos mismos, en tanto actores, pueden reconocer como lúdicas, no solamente sitúa la discusión en la creación de sentido sino que lleva a abandonar el lugar de observador para sumergirse en la perspectiva de los jugadores.

De este modo, para discutir sobre lo lúdico desde la perspectiva de los jugadores, es necesario introducirse en el contexto significativo e involucrarse en la trama de significados que le otorga sentido, es decir, es necesario empaparse de lo que acontece entre los jugadores y que sólo tiene sentido en esa relación.

La naturaleza escurridiza y evanescente de lo lúdico expresa la subjetividad del hombre, a la que se puede acceder en la descripción minuciosa de las situaciones que los participantes reconocen como lúdicas.

La particular sensibilidad que se necesita para captar el sentido lúdico construido en una situación de juego deja expuesto el desafío que se afronta al construir esta investigación. Intentando respetar las reglas de juego que instala la academia, se presenta el estudio de un objeto que participa en la constitución de ese carácter de *humano* que, siguiendo las reflexiones de Ortíz (en Koleff, 2008), haría a la especificidad del sujeto de las ciencias del hombre; carácter que el autor asocia a la antigua y simple pregunta por el *sentido*. En sus palabras:

“Mientras el sujeto es categorizable y metodológicamente abordable, ya sea en sí mismo o en sus expresiones, y sobre él recaen, especialmente, las ciencias humanas, culturales y lingüísticas, la ‘subjetividad’ se muestra, actúa, construye, crea. Y rehuye toda conceptualización. Ella se expresa en tiempos de verbos realizativos que indican dinamismo, por eso es inapresable por el enunciado y sólo decible por el lenguaje simbólico o densamente significativo”

(Ortíz en Koleff, 2008: 14)

La creación de sentido se hace posible en *el encuentro con el otro*, de modo que es un proceso social que acontece a partir de las experiencias de cada participante, las cuales se recrean y actualizan simultáneamente.

Habría que decir que en esta tesis se parte del supuesto de que lo lúdico remite a una creación de sentido que acontece en las relaciones entre personas (de aquí que no haga a un saber individual sino social). Creación de sentido que, aunque tiene lugar en la vida real (en este sentido, acontece entre personas en un tiempo y lugar determinado que la vuelven observable), se desdobra de aquel sentido esperado por la comunidad. Para hacer más inteligible esta idea se retoman palabras de Bateson, quien afirma que “la enunciación ‘Esto es un juego’ suena más o menos de la siguiente manera: ‘Las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que *denotarían* aquellas acciones *en cuyo lugar están*’” (Bateson, 1998: 207).

Hacer que una situación que acontece en la vida real adquiera un sentido diferente al que reviste en ella, es un saber que se aprende al estar con

otros. Así, lo lúdico deviene una construcción que se aprende ensayando con otras personas.

Explicitar este supuesto, ayuda a explicar por qué en esta tesis se eligieron como interlocutores del dato empírico, autores que incorporan la dimensión social en el jugar y entienden que el juego tiene finalidad en sí mismo, es decir, que los jugadores juegan *porque sí*, en todo caso, responden a la creatividad humana que les impulsa a producir cultura (Huizinga, 2000; Caillois, 1994).

Para salvar, de algún modo, la dificultad que se encuentra para ajustar (o mejor, para intentar ajustar) la descripción de aquellas situaciones que los participantes reconocen lúdicas a las formalidades de la academia, el cuerpo de la investigación se va construyendo a partir de interrogantes que, por abducción, orientan la discusión sobre los aspectos teóricos más constantes. El dato empírico gana protagonismo, mientras los antecedentes teóricos existentes sensibilizan, orientan, dan a conocer el estado de conocimiento respecto de lo lúdico. De aquí que se sospeche la pertinencia de la palabra 'epistemológico' en el título de este apartado.

En el estudio del juego, se reconocen diferentes perspectivas que, al provenir de distintos campos disciplinares, centran la atención en uno de los dos sustantivos con que Huizinga define al juego: "el juego es, antes que nada, una *actividad*" (2000: 20), y "Resumiendo, podemos decir, por tanto, que el juego, en su aspecto formal, es una *acción*" (2000: 27).

La actividad supone el dispositivo que puede ser propuesto por una persona que no juega, mientras que la acción refiere a las decisiones tomadas por los jugadores. En esta dirección, en esta tesis se busca acceder al *modo lúdico de jugar* (Pavía, 2006, 2009), pues se sospecha que en los juegos voluntariamente iniciados por los jugadores, y a diferencia de los juegos propuestos por un docente, la intención y decisión de los jugadores condicionan la *forma del juego*. Si bien esta sospecha está entrelazada en las decisiones metodológicas, principalmente en el criterio de selección de los casos a estudiar (ver apartado siguiente, pág. 115), se constituye en conclusión de la tesis (página 134) y roza la primera discusión que se abre en la tercera

parte de la tesis (página 242), puede constituirse en una hipótesis de otra investigación.

En esta tesis se accede a los significados que cotidianamente se complejizan en los espacios dialógicos compartidos por los niños que deciden jugar, intentando encontrar en sus palabras el sentido de las prácticas.

Para entender la mirada de los jugadores, es necesario comprender la amalgama configurada por el contexto y la trayectoria histórica recorrida (Weber, 1971 en Vasilachis, 1992a), a la que solo se puede acceder al convertirse en su interlocutor, garantizando la igualdad de oportunidades con condiciones generales de simetría (Habermas, 1990). Las voces de los jugadores permiten ver la acción de jugar a través de sus ojos, y al entrar en su propio mundo, en su situación, en su contexto, en su historia (Vasilachis, 2003), se abre camino para poner en evidencia el uso que históricamente las Ciencias de la Educación han hecho del juego, y debatir sobre nuevas posibilidades.

Los jugadores no son considerados aquí simples fuentes de datos, sino personas con idéntica capacidad innata de conocer, pero con un componente existencial que los diferencia tanto de la investigadora como de los autores seleccionados como interlocutores (Vasilachis, 2003). Se parte del supuesto de 'igualdad esencial' entre los niños, que con su acción dan forma a lo lúdico, y los estudiosos del juego, que con sus aportes ofrecen modos de ver y entender el objeto. A partir de los datos empíricos se intercambian ideas, se discuten perspectivas con los aportes teóricos existentes para comprender la 'dimensión existencial' de quienes viven y hacen cotidianamente lo lúdico aquí y ahora (Vasilachis, 2003).

Porque los fundamentos reales no pueden acceder a la conciencia, no se explicitan, sino que están escondidas en quienes las viven, y que a su vez no lo saben, y en otro sentido las saben mejor que cualquiera (Bourdieu, 1980), en esta investigación, el referente empírico cobra el mismo valor que los referentes teóricos. Habermas (1990) llama 'el mundo de la vida' a esta situación particular en que el hablante y el oyente se salen al encuentro para compartir convicciones comunes, nociones, ideas, creencias que permiten la comunicación. Aquí, los jugadores y autores teóricos reconocidos, dialogan

sobre un recorte del 'mundo objetivo' (lo lúdico), con formas legítimas y aprobadas en el 'mundo social' (tanto el lenguaje como el universo de sentido que en él se condensan), a partir del 'mundo subjetivo' (experiencias a las que los interlocutores tienen acceso privilegiado) (Vasilachis, 1992b). La conjugación de estos mundos apuntan al componente existencial de la identidad que hace a cada sujeto único frente a otros (Vasilachis, 2003).

De este modo, la consistencia de la investigación dependerá del grado de veracidad antes que de su objetividad. En otras palabras, será preocupación central en primer instancia comprender a los jugadores, y en segunda instancia hacer más explícitos sus pensamientos, sensaciones, emociones a partir de lo que dicen y hacen.

2.3. Supuestos metodológicos

Con la pretensión de resguardar los significados construidos por los sujetos particulares en la comprensión de los hechos, como se dijo en el apartado anterior, esta investigación cualitativa se inscribe en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992a). Este paradigma se asienta sobre cuatro tesis centrales: que el lenguaje reproduce y produce, a la vez, el mundo social; el contexto determina el significado y alcance de las emisiones; el análisis lingüístico puede facilitar la comprensión del sentido de la acción de los sujetos a conocer; y que el intérprete debe conocer los significados que los participantes acuerdan a su acción (Vasilachis, 1992b).

Sin embargo, habrá que decir que la acción ya viene preformada significativamente y crea significados cuando irrumpe en el mundo. En realidad, es en la praxis personal e intersubjetiva (antes que en el lenguaje) donde emerge la subjetividad. Por esta razón, se estudian las prácticas cotidianas en su situación natural para reconstruir la trama significativa de la realidad social y comprender el significado que los actores involucrados les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994).

Para capturar la experiencia vivida por otros, esta investigación se afirma en el principio de la doble hermenéutica (Vasilachis, 2003), por el que los conceptos que el investigador utiliza para reinterpretar la interpretación del hablante, son utilizados por los propios hablantes para interpretar su situación. Este supuesto carga de valor a la *acción comunicativa* (Habermas, 1990), pues el intercambio dialógico permite a todos los participantes la (re)construcción simbólica. De aquí que una estrategia de recolección de datos, sea la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987)⁵⁹. Para conseguir veracidad, en esta investigación se pondera la validez interna por sobre la externa, es decir, se avanza triangulando estrategias de recolección de datos para controlar que va entendiéndose detalladamente la construcción de lo lúdico. En esta dirección, para comprender el sentido de las 'formas de vida' (Wittgenstein, 2004) de otros no hay un solo momento sino tal vez muchos, no una voz sino una polivocalidad, no un relato sino muchas historias (Denzin y Lincoln, 1994). Por ello, se intenta captar la realidad interpretando la complejidad de las relaciones existentes entre las expresiones de participantes (Strauss, en Glaser y Strauss, 1967).

Como se ha dicho, esta investigación cualitativa supone y analiza los presupuestos del paradigma interpretativo (Vasilachis 1992) o constructivista (Guba y Lincoln, en Denzin y Lincoln, 1994). Se estudian las prácticas cotidianas en su situación natural para reconstruir la trama significativa de la realidad social y comprender el significado que los actores involucrados le otorgan. Se describe una realidad para reconstruir significados que permitan comprender mejor qué es lo que hace lúdica a una situación de juego; la teoría emerge de los datos, de aquí que, "no se puede comenzar la investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe o un diseño muy bien determinado" (Strauss y Corbin, 2002: 38).

⁵⁹ La entrevista en profundidad es una estrategia de recolección de datos que permite acceder al mundo de otras personas, cómo ha percibido y perciben la realidad, cómo viven y sienten cada día. Una de las desventajas que Taylor y Bogdan (1987) identifican en las entrevistas en profundidad es que es difícil desmitificar la situación de entrevista, romper la sensación de ser evaluado y cuestionado según el parámetro de los avances teóricos más reconocidos. Para ello, se debería dar a conocer a los entrevistados la intención de estas entrevistas y qué se pretende hacer con los resultados.

La vida social es una construcción significativa, de modo que, para descubrir lo que hace que una situación sea entendida por los participantes como lúdica, es necesario entender los procesos sociales implicados. Pues, según Habermas (1987 en Vasilachis 1992a) los significados solo pueden ser alumbrados o interpretados desde adentro. Para ello, en un primer momento se estudia *lo que dicen los jugadores* que participan de situaciones de juego voluntariamente iniciadas. Estas situaciones de juego acontecen en contextos de intervención profesional del docente de educación física: un club, una escuela y una colonia de vacaciones. En algunas ocasiones se identificaron situaciones con una fuerte carga simbólica que para comprenderlas era necesario entrevistar a algunos jugadores directamente involucrados. De modo que, se estudia lo que dicen los jugadores mientras juegan y durante las entrevistas.

Y en un segundo momento, y buscando diseñar modos de intervención docente que tenga en cuenta las voces de los jugadores, se estudia lo que dicen los docentes de educación física que durante 2010 trabajaron en los tres contextos institucionales (club, escuela y colonia de vacaciones).

Con la lectura interpretativa se sale al encuentro dando existencia a los textos (Van Dijk, 1998), pues si bien las palabras, las frases, las expresiones verbales tienen un sentido relativamente estable instalado por el uso regular y regulable de una comunidad que permite a las personas comunicarse, con frecuencia la comunidad suele despegarse del sentido habitual para crear uno nuevo para la misma expresión. De este modo, es necesario estar alerta para descubrir en cada expresión no solo lo que significan las palabras que la conforman en su uso habitual reconocido por la lengua, sino también, y principalmente, lo que el enunciador quiso significar con la expresión. En este sentido, Austin se pregunta *Cómo hacer cosas con palabras* (1982). Este desdoblamiento del sentido habitualmente reconocido y el circunstancialmente creado se profundiza aún más en la situación de juego, puesto que todo lo dicho está dentro del plano connotativo, es decir, en qué quiso decir el jugador cuando dijo lo que dijo. Se analizan ahora las decisiones metodológicas.

2.3.1. Decisiones metodológicas

En este apartado se describe el diseño de la intervención en el campo para acceder a los sentidos construidos por los jugadores en las situaciones de juego motor con otros observadas. En primer lugar, se describe cómo se realizó la aproximación al campo; en segundo lugar, se describen las estrategias de recolección de datos utilizadas. Y finalmente, en tercer lugar, se describe cómo se analizan los datos recolectados.

2.3.1.1. Aproximación al campo

La investigación está pensada en *dos partes*. En la primera parte, el objetivo es conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Se seleccionan situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los jugadores, en contextos de intervención profesional del docente de educación física. En estos contextos las instalaciones y condiciones materiales pueden estimular un jugar ya pensado, pero en las situaciones de juego seleccionadas la decisión de jugar no es inducida por el docente.

Las exigencias que estos contextos demandan al docente en la elaboración e implementación de la propuesta, permiten ordenarlos en diferentes grados de formalidad: una escuela (donde se espera que las decisiones de los docentes estén altamente formalizadas y además concatenadas a las de otros docentes gracias al currículo prescripto), un club deportivo (donde la obtención de resultados visibles obliga al docente a programar estratégicamente sus decisiones, considerando en todo caso la articulación con docentes del mismo club) y una colonia de vacaciones (donde el docente cuenta con mayor libertad para decidir cómo aprovechar el tiempo con los alumnos, respetando el perfil de la colonia diseñado por el coordinador, y evitando la superposición en la utilización de los espacios comunes con otros grupos).

Las instituciones representativas de cada contexto son de la ciudad de Río Cuarto, y la selección se realiza según los criterios de, popularidad (confluencia de sectores) y posibilidad de acceso para la investigación.

En ellas, se estudian situaciones de juego motor con otros iniciadas voluntariamente por los jugadores entre 5 y 6 años de edad (antes de entrar a clases y durante recreos o pausas), durante un lapso de dos semanas, distribuidas en dos momentos diferentes del ciclo anual.

De la totalidad de niños de 5 y 6 años de edad que convergen en el mismo lugar, se seleccionan los casos colectivos a estudiar (Stake, 1994) por muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002), siguiendo los criterios tipo de juego elegido, y relaciones que se establecen entre los jugadores.

Se estudia *lo que dicen los jugadores*. Porque no existen observaciones objetivas, sino observaciones socialmente situadas en los mundos del que observa y del que es observado, y ningún método puede plasmar las variaciones de experiencias, para la primera parte de la investigación, se propone una triangulación intrametodológica utilizando métodos interpretativos interconectados (Denzin y Lincoln, 1994). Las estrategias de recolección de datos que se utilizan son: grabación de las intervenciones verbales de los jugadores mientras juegan; observación directa pasiva con registro natural de gestos y movimientos de los jugadores (sólo para complementar los datos obtenidos de las grabaciones), y entrevistas (Taylor y Bogdan, 1987) después de jugar, a jugadores seleccionados por muestreo teórico, según el criterio de participación de la construcción de sentido en el jugar. Con este material se conformó lo que Plath llama 'archivos de trabajo' (1990: 374).

Dicen Denzin y Lincoln (1994) que el análisis de textos y las entrevistas forman la base de la investigación cualitativa; y al ser declaraciones personales, en las que los sujetos particulares hacen públicas sus creencias, actitudes, valores, comportamientos, que son mercancías privadas, se vuelve necesario ofrecer garantía de anonimato, e interpretar el punto de vista del otro acerca de la realidad lo más cercano posible a como ellos la viven y la sienten.

Una vez identificados los procesos asociados al estar jugando, se da inicio a la segunda parte de la investigación. En esta segunda parte se escuchan las voces de los docentes de educación física y se buscan en ellas puntos de aproximación y distanciamiento con las voces de los jugadores.

La segunda parte de esta investigación tiene por objetivo entrecruzar los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros en contextos de intervención profesional del docente de educación física con distintos grados de formalización (identificados en la primera parte), con las ideas de los docentes de educación física acerca de lo lúdico. Se realiza este entrecruzamiento para abrir la discusión sobre la enseñanza de la instalación, sostenimiento y enriquecimiento de experiencias lúdicas divertidas para todos los jugadores (y no para algunos, como en caso de la enseñanza de los deportes). Por esta razón, se realizan entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) a once docentes de educación física de la ciudad de Río Cuarto que, durante el ciclo 2010, trabajaron simultáneamente en los tres tipos de contextos en que se registran las situaciones de juego de los niños: colonia de vacaciones, escuela y club.

Para identificar los casos a entrevistar, se comenzó pidiendo en Inspección de Educación Física de la Cuarta Región Escolar el listado de docentes que durante 2010 dictaron clases en alguna escuela. De ese listado de profesores se marcaron dos docentes que la investigadora pudo reconocer con certeza que trabajaron también en colonia de vacaciones y club. Estos fueron los dos primeros casos entrevistados. La situación de comodidad que ofrece el hecho de conocer al entrevistado, permitió ir ensayando las habilidades discursivas previstas para generar un diálogo distendido con el entrevistado basado en la confianza y en la pretensión de entendimiento. A cada docente entrevistado se le preguntaba qué profesores conoce que hubiera trabajado en el 2010 en club, colonia de vacaciones y escuela. Así, fueron haciéndose visibles los casos a entrevistar. De los trece docentes identificados, se entrevistaron once. Problemas personales de los dos docentes restantes impidieron el encuentro. En el próximo apartado se profundiza en la recolección de los datos.

2.3.1.2. Recolección de los datos

Para iniciar el trabajo de campo, se pidió el debido permiso en las instituciones seleccionadas: Colonia de Vacaciones de la Asociación Gremial de Empleados de Comercio de Río Cuarto (AGEC), el Club Acción Juvenil y la Escuela Normal Justo José de Urquiza.

En cada uno de los contextos, se comenzó identificando en el universo de jugadores, a aquellos de cinco y seis años de edad, reconociendo los distintos grupos, sus lugares predilectos, los tipos de juegos elegidos. El recorte de la edad de los jugadores responde a la necesidad de registrar situaciones de juego voluntariamente iniciadas que estén poco influenciadas por las decisiones permitidas en el contexto de actuación. Esto es porque los niños que ya han transitado un par de años por el patio de la escuela conocen, por ejemplo, los juegos que las maestras no permiten, los juegos que las maestras identifican como agresivos, violentos o peligrosos. Por lo tanto, conocen las acciones que pueden ser motivo de sanción, saben qué lugares del patio elegir para escapar a la mirada de la maestra que cuida el recreo.

Una vez identificados los niños de cinco y seis años de edad, se eligieron *los casos a estudiar en cada contexto*, es decir, se seleccionaron los grupos de juego a observar y grabar. Esta elección no fue al azar sino por relevancia teórica, de acuerdo al criterio compromiso de los jugadores, pues lo lúdico “no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en estas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera” (Pavía, 2010: 68).

Se seleccionaron casos en que los niños tenían la intención de jugar. En este sentido, la atención se centró “allí dónde los jugadores tienen deseo de jugar y juegan, aunque sea el juego más absorbente, más agotador, con la intención de divertirse y huir de sus preocupaciones; es decir, para apartarse de la vida corriente” (Caillois, 1958: 16).

Se parte de la idea de que el juego excede los límites del compromiso corporal, puesto que remite a “una acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, y de la consciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (Huizinga, 2000: 45-46), a una actitud del hombre en que convergen “las ideas de límite, de libertad y de invención” (Caillois, 1994: 10). Sin embargo, se seleccionaron como casos a estudiar a grupos de niños que se disponían a participar de una acción colectiva que identificaban como estar jugando, donde el movimiento corporal de los jugadores hacía visible el caos.

Para seleccionar los grupos a estudiar no importó cuánto se movían los jugadores sino que participaran en la construcción del juego poniendo su cuerpo a disposición de las incertezas de lo que iba surgiendo por sugerencia propia o de algún compañero. Así, los casos a estudiar se seleccionaron primero por la disposición personal para tomarse lo que se está haciendo como un juego antes que por el reconocimiento externo de la forma de la actividad elegida. Por ejemplo, se podría haber elegido un grupo de niños que todos los días elegían jugar a las carreritas, sin embargo, uno de los casos seleccionados en la escuela está constituido por un grupo de niños que comenzaban a correr por el patio siguiendo (a veces por proximidad física, otras veces por contacto visual) las acciones de un jugador, el cuál empezaba a correr por el patio con los brazos extendidos hacia adelante haciendo el ruido de una moto. En algunas oportunidades el juego consistía en correr por el patio y generar encuentros físicos con otro jugador (se chocaban, se esquivaban, se agrupaban y corrían juntos, se pasaban uno con otro). En otras oportunidades el juego consistía en atrapar al jugador que hacía de moto. Así, los jugadores iban creando el juego de acuerdo a las ganas que tenían ese día, es decir, acompañaban en sus decisiones lo conocido y lo innovador, convirtiendo la situación en una versión única de un juego tal vez culturalmente conocido.

Cabe aclarar que, aun cuando el criterio de selección de los casos va más allá del compromiso corporal, se eligieron grupos de jugadores que construyeron juegos cuyo sentido estaba imbricado en el movimiento corporal, el momento más emocionante de los mismos está ligado al movimiento

corporal, en algunos casos en la cantidad de movimiento (por ejemplo, juegos de perseguir, atrapar, descubrir, trasladar a un compañero, saltar de una escalera), en otros en la calidad de movimiento (por ejemplo, imitar a un compañero, a un ídolo, simular roles no ocupados en la realidad)⁶⁰. De este modo, aunque hubo juegos de carácter extrovertido y otros retraídos, con diferente tenor de las acciones, coincidían en que la fuente de emoción se localizaba en el movimiento corporal de los jugadores. En este sentido, aunque el criterio de selección de los casos fue lo que Pavía llama ‘modo lúdico de jugar’, es decir, “la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta” (2006: 42), para recolectar datos se tuvieron en cuenta las variables de la ‘forma del juego’, es decir, “la apariencia singular, de un juego específico. Su configuración general” (Pavía, 2006: 41)⁶¹.

Se hace necesario aclarar que la tesis avanza por muestreo teórico, o sea, la recolección de datos está guiada por:

“conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de ‘hacer comparaciones’, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de propiedades y dimensiones”

(Strauss y Corbin, 2002: 219)

Se inició la toma de registros, es decir, comenzó la semana de grabación de las expresiones verbales (acompañadas de gestos, movimientos) y silencios durante el juego para comprender la experiencia de jugar, entrevistando ocasionalmente a algunos jugadores para intentar acceder al sentido construido por ellos en el decirse jugando un juego motor con otros.

⁶⁰ Daniel Devita hace un estudio detallado del ‘tenor de las acciones’ como variable de la forma del juego. Para profundizar ver Devita, D. Las acciones motrices... en el contexto de una SAL. En Pavía, V. (Coord.). 2010. *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Educo. Editorial Universitaria. Neuquén. Pág. 171-181.

⁶¹ A partir de estudios etnográficos sobre el juego realizados durante más de veinte años, Pavía construye cuatro variables para estudiar la forma de un juego: el sentido (que permite distinguir juego de no juego, y la diferencia y similitudes entre juegos), el tenor de las acciones (juegos de y con movimiento), fuente de emoción (competencia, azar, vértigo, simulación y emulación) y carácter (violento/suave, bullicioso/tranquilo, cooperativo/competitivo).

Porque para conocer y comprender el juego desde la perspectiva de los jugadores es necesario acceder a procesos asociados al estar jugando, su palabra alcanza relevancia teórica.

Las expresiones de los jugadores contienen un acuerdo sobre el sentido que los conceptos utilizados ganan en esa situación, rebasando su literalidad. Esa creación no solo permite la comunicación sino la comprensión de lo que se quiere decir cuando se dice lo que se dice mientras juegan.

El significado de los conceptos es público, proviene de su uso en redes de relaciones... “*hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida” (Wittgenstein, 2004: 39). Así, en esta investigación se reconoce el hablar como una acción. “El componente ilocucionario fija, a modo de un comentario pragmático, el sentido en que se está empleando lo que se dice” (Habermas, 1990: 109).

Para acceder a la perspectiva de los jugadores, no basta con observar el actuar, pues se puede identificar una acción pero no la intención de los actores. Las manifestaciones lingüísticas permiten el entendimiento, dan a conocer la intención del hablante y facilitan al oyente el acceso al sentido en que se está empleando lo que se dice, al tipo de acción que se está realizando con lo dicho (Habermas, 1990).

La expresión ‘estoy jugando’ no denota una experiencia individual, única, sino que materializa el carácter público de experiencias individuales similares. La existencia de una palabra en el lenguaje cotidiano que permite a los hablantes acordar en la referencia, aun cuando involucre sensaciones personales intransferibles, expresa que han existido y existen acciones similares sobre las que se ha podido y se puede acordar. ¿Cómo alguien puede afirmar que está jugando (y no haciendo otra cosa) si no existe previamente una palabra que permita hacer pública y compartir las sensaciones que acompañan al movimiento corporal cargándolo de sentido y que constituye un conocimiento práctico?

Este planteo supera el estudio de la experiencia individual de jugar sujeta a la dimensión existencial de cada jugador, intentando contemplar la

dimensión social presente desde el simple hecho de poder mencionar la acción de jugar para hacer florecer su proximidad con la subjetividad, ese algo que se asocia al sujeto pero que escapa a toda conceptualización (Ortíz en Koleff, 2008).

Primero, se recolectaron y analizaron las grabaciones de las expresiones verbales de los niños mientras jugaban en el club, escuela y colonia de vacaciones, y las entrevistas a aquellos jugadores que resultaron clave en la construcción de sentido mientras jugaban.

A medida que la investigación fue avanzando, se descubrió que el jugar voluntariamente iniciado por los jugadores va sufriendo modificaciones de acuerdo a cuánto se conocen los jugadores. Se descubrió que la instalación y sostenimiento de lo lúdico variaba de acuerdo a las relaciones entre los jugadores. Por eso, la recolección de datos se realizó en dos momentos del ciclo lectivo⁶², durante el lapso de una semana en cada momento.

Al finalizar cada jornada de recolección de datos en el campo, se avanzaba en la desgrabación, pues la simultaneidad de voces y sonidos propios de la situación de juego dificulta la reconstrucción de sentido si no se acompaña del registro de momentos, gestos y movimientos de los jugadores (palabras, suspiros, risas, gritos).

Al mismo tiempo, las entrevistas a los jugadores, que tuvieron lugar una vez deshecha la situación de juego en la que participaron, se montaron sobre preguntas alusivas a esa situación que recién se desmantelaba. De este modo, las respuestas de los jugadores remiten a momentos y hechos puntuales que en la cinta quizás pasaban desapercibidos o se cristalizaban en un grito.

A medida que se iba contando con el registro escrito de los datos correspondientes a los tres contextos durante un momento del año, se avanzaba con el análisis de los archivos de trabajo (Plath, 1990). Así, al finalizar la primera semana de recolección de datos se pudieron identificar

⁶² En la escuela y en el club, las semanas se distribuyeron al comenzar el año y a fin de año. En la colonia de vacaciones los registros se tomaron durante una semana en diciembre al comenzar la colonia, y en febrero cuando finalizaba la colonia.

algunas expresiones que con cierta regularidad aparecían en las acciones de los jugadores. Por ejemplo, en este momento se identificó que, en la mayoría de las situaciones estudiadas, el sentido lúdico se monta en la mixtura entre cuerpo y lenguaje⁶³; se percibió la evanescencia del instante y la dificultad para acceder a la construcción de sentido si el grupo no reconoce al investigador como integrante.

En esta dirección, durante este primer momento de recolección de datos, se intentó entrar en confianza con las personas presentes (niños, docentes y personal no docente en la escuela; niños, docente y padres en el club; y niños, docentes y coordinador en la colonia de vacaciones). Se aprovecharon los momentos en que los niños participaban de propuestas didácticas de los docentes para charlar con los padres, personal no docente, con los niños que ya habían terminado, con los docentes que esperaban, etc. Se ensayó el modo de estar en el patio escolar, en el gimnasio del club, o en el espacio destinado para jugar en la colonia para poder escuchar las palabras de los jugadores, ver de cerca sus gestos.

Durante esta primera semana se consiguió identificar las zonas espaciales más propicias para tomar decisiones que hagan más divertido el jugar, aun cuando se hagan y digan cosas no permitidas por quienes regulan el contexto. Se percibió, por ejemplo, que en la escuela, los pasillos y las escaleras (que no se ven desde lejos) son los lugares más desafiantes, y el patio el lugar destinado a los juegos esperados por los adultos.

Cabe aclarar que entre la primera y la segunda semana de recolección de datos se visitaron regularmente los diferentes contextos para agudizar la sensibilidad de la investigadora, para comprender el acontecer lúdico en cada institución, para alimentar la relación con los actores principales. La pretensión era ir generando un vínculo con los niños, de manera tal que pudieran ver en la investigadora a uno más entre ellos, sabiendo que lo que escucha y ve no trasciende el ámbito de los jugadores.

⁶³ Esto llevó a la conclusión que se analiza en la página 216.

Esta pretensión de confianza con los jugadores fue relevante sobre todo en la escuela, porque muchas de las expresiones más genuinas de la construcción de lo lúdico se recolectaron en 'lugares prohibidos' de la escuela (las escaleras, el patio de secundaria, el pasillo frente al aula y la entrada a los baños). Lugares en los que las maestras no dejaban estar a los niños.

Con los ojos y oídos más entrenados y con cierta sensibilidad hacia algunas acciones de los jugadores en particular (por ejemplo, la naturaleza de las acciones que elevaban la tensión del juego, o las estrategias para mantener la diversión del juego), se llegó al segundo momento de recolección de datos. Al desgrabar estos datos se pudieron descubrir algunos elementos que durante la primera recolección habían pasado desapercibidos.

Una vez finalizada la primera parte de la tesis, se procedió a entrevistar a los docentes de educación física que trabajaron durante el ciclo 2010 en los tres contextos laborales: escuela, club y colonia de vacaciones.

Al avanzar en las entrevistas, no solo aumentó la sensibilidad para sostener el diálogo distendido y cómodo con el entrevistado sino que se avanzó en la profundidad del abordaje. Por esta razón, los dos primeros casos a entrevistar fueron intencionalmente elegidos por la entrevistadora, puesto que el haber sido compañeros durante la formación docente de grado propició un clima de confianza que hizo posible una situación de entrevista más próxima al diálogo distendido que a un proceso de indagación. La elección intencional del primer caso a entrevistar responde a las condiciones simbólicas del docente entrevistado, pues al haber seguido estudiando después de recibido de profesor de educación física, habló con mayor soltura aliviando la tarea de la entrevistadora.

Esta primera entrevista ofreció un recorrido general por algunos núcleos de ideas factibles de ser encontradas en las demás entrevistas, y permitió ensayar la formulación de las intervenciones de la entrevistadora para favorecer el diálogo abierto del entrevistado.

Se entrevistaron en total once docentes de educación física. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos aproximadamente, en un

diálogo dinámico y fluido que permitiera acceder al mundo de la vida del interlocutor.

Para evitar la sensación de sentirse evaluado, se les advirtió anticipadamente a los docentes de la intención de entrevistarlos y se les explicó brevemente la investigación. Luego se definió de común acuerdo cuándo y dónde realizar la entrevista. Durante la misma se intentó ubicar las intervenciones de la entrevistadora en el mismo sentido que los entrevistados, apuntalando sus respuestas con afirmaciones que amortiguaban los argumentos por él o ella presentados, evocando experiencias conocidas para ejemplificar sus afirmaciones e inducir a una nueva intervención sobre el tema.

No se registraron dificultades para estimular la intervención de los docentes; en todos los casos se explayaron en sus respuestas sin necesidad de formular preguntas demasiado obsecuentes.

En el próximo apartado se aborda la modalidad de trabajo con los datos recolectados para acceder a lo lúdico en la primera parte de la tesis y para acceder a las ideas sobre lo lúdico y su relación con la enseñanza en la segunda parte.

2.3.1.3. Análisis de los datos

Al finalizar la primera parte de la investigación se contaba con seis documentos básicos contruidos a partir de la desgrabación de los datos recolectados: uno por cada contexto en los dos momentos de recolección (marzo 2010: escuela, colonia y club; del mismo modo diciembre). Con cada documento se procedió de la siguiente manera.

En primer lugar, se distingue el registro de situaciones de juego de las entrevistas a los jugadores, puesto que las entrevistas permitían volver al registro para cargar de sentido algunas acciones que pasaban desapercibidas. Aunque pueda resultar reiterativo se dirá que el foco de atención está puesto en la situación de juego de los niños, y la información que brindan las observaciones y entrevistas colaboran en la comprensión de situaciones

concretas durante el juego. Entonces, en segundo lugar, se toma como material a comprender el registro de las situaciones de juego ampliado por las palabras de los jugadores entrevistados. En tercer lugar, se marcan en el registro aquellos instantes que resultaban centrales considerando las acciones de los jugadores y la modificación en la tensión del juego, es decir, de la diversión. Para marcar estos instantes se utiliza la *abducción* como tipo de razonamiento que permite ir anticipando la aparición de los fenómenos. En cuarto lugar, se identifican posibles procesos.

Para el análisis de los datos verbales recolectados (intervención verbal de los jugadores mientras juegan) se utilizan elementos de la teoría de los actos de habla (Austin, 1982 y Searle, 2007).

Según Searle, “la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones constituye un acto de habla” (2007: 26). Para comprender la situación no alcanza con reconocer la emisión de palabras, sino que se vuelve necesario identificar lo que se quiso decir cuando se dijo lo que se dijo, sería lo que Searle (2007) reconoce como *actos ilocucionarios*, y los efectos que lo dicho tiene sobre los oyentes, sería lo que Austin (1982) reconoce como *actos perlocucionarios*. De aquí, que para comprender la ludicidad de una situación de juego, se vuelve necesario participar de la situación, comprometerse con ella, ponerse en el lugar de los actores. No sólo registrar las voces de los jugadores sino recuperar el gesto corporal que acompaña, para luego hacer comparaciones teóricas.

A medida que la investigación avanza se va agudizando la sensibilidad para captar particularidades de la expresión de lo lúdico en registros siguientes, incluso favorece la relectura de los datos recolectados con anterioridad.

En resumen, la totalidad de los datos se van descomponiendo ordenadamente en unidades menores, que al compararlas entre sí, se pueden agrupar en categorías que, entre y dentro de ellas, se puede comparar, contrastar, maximizar y minimizar diferencias y similitudes. De este modo, por “codificación abierta”, la recolección de datos se mantuvo abierta a todas las posibilidades. “Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o

relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados ‘categorías’” (Strauss y Corbin, 2002: 111-112). A medida que se recolectan los datos, se van depurando categorías y propiedades hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, hasta que las categorías estén bien desarrolladas y se relacionen bien entre sí (Strauss y Corbin, 2002: 231).

Con los procesos identificados en cada uno de los seis registros, se elabora una grilla por cada contexto (es decir tres grillas) de ideas recurrentes, donde se fueron incorporando distintas expresiones de esos procesos. De este modo, a partir de la comparación y contrastación de los datos, se reconocen posibles categorías y los diferentes modos de expresión (es decir, posibles propiedades).

A partir de la comparación de la grilla de ideas recurrentes en la escuela, en el club y en la colonia de vacaciones, se identifican aquellas categorías presentes en los tres contextos y sus modos de expresión. Con esta información se elabora una nueva grilla de ideas recurrentes en común. Son esas ideas las que configuran los capítulos 3 y 4 de esta tesis y las principales discusiones que pueden encontrarse en los distintos apartados.

Concluida la primera parte de la tesis, se avanza en la recolección y análisis de las entrevistas a docentes.

Al no poder acceder directamente a las concepciones de los docentes de educación física (en la segunda parte de la investigación) se localizan en los textos que resultaron de las entrevistas realizadas, los puntos de anclaje más visibles de la subjetividad. Se centra la atención en unidades subjetivas, en huellas lingüísticas del enunciador, de sus modos de existencia, lo que Benveniste llama la subjetividad en el lenguaje y Kerbrat-Orecchioni reconoce como lingüística de la enunciación en sentido restrictivo, ya sean elementos del nivel sintáctico, semántico o pragmático (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

En algunos fragmentos se analiza el sentido explícito, literal, denotativo de los conceptos seleccionados por el enunciador para hacer explícita una idea o el modo en que organiza esos conceptos jerarquizando la información. En otros fragmentos se accede al funcionamiento de los conceptos en el texto en

particular; es decir, al sentido latente, sugerido, de los diferentes conceptos en el texto por medio de las connotaciones simbólicas, especialmente los adjetivos. Así, siguiendo diferentes caminos en función de las posibilidades encontradas en el análisis de cada entrevista, se buscan y analizan marcas textuales y ausencias, huellas de producción para encontrar ideas recurrentes que favorecen el acceso a las ideas del enunciador que, al compartirlas con sus pares, representan a la comunidad discursiva.

De este modo, en la primera parte los datos se analizan utilizando la teoría de los actos de habla y en la segunda parte se utilizó la teoría de la enunciación. Sin embargo, tanto en una como otra parte de esta investigación, por el método de constante comparación, se fueron quebrando los datos recolectados y reorganizándolos en ideas recurrentes que permitieron, dentro de ellas y entre ellas, la comparación y contrastación. Señalando diferencias y similitudes se pudieron conformar grandes ejes de discusión e identificar en ellos diferentes posturas (Glaser y Strauss, 1967).

Finalmente, se entrecruzan las grillas de ideas recurrentes de los jugadores en general y de los docentes entrevistados, para identificar algunos puntos de tensión sobre los que se abre la discusión acerca de la didáctica del jugar hacia el final de la tesis.

SEGUNDA PARTE:
DESARROLLO DE LA TESIS

La segunda parte de la tesis está dedicada al desarrollo de la misma a partir del trabajo de campo, es decir, a la escucha y observación de situaciones de juego motor con otros voluntariamente iniciadas por jugadores de 5 y 6 años de edad seleccionados como casos en escuela, club y colonia de vacaciones. También a partir de las voces de los docentes de educación física que durante 2010 trabajaron simultáneamente en los tres contextos institucionales antes mencionados. Esta parte de la tesis está conformada por tres capítulos en los que se plasman las acciones de los actores.

Accediendo a la perspectiva de los jugadores se identifican dos procesos asociados al estar jugando. El primero de los procesos identificados está relacionado a la situación de montaje de lo lúdico, a la creación del clima de juego, es decir, a las estrategias diseñadas y utilizadas por los jugadores para despejarse de la literalidad de las acciones y la creación de nuevo sentido (sorpresa y desafío) que se analiza en el capítulo tres. El segundo proceso que se identificó los jugadores asocian al estar jugando, está vinculado a cómo mantener lo lúdico, la diversión, la oscilación que mantiene alejada la situación del aburrimiento. En el capítulo cuatro se analizan las condiciones y decisiones de los jugadores para mantener elevada la tensión del juego, para sostener lo lúdico. Parece primordial la relación con otros, la dimensión social (conocerse, entenderse, acordar) y el estar divirtiéndose colectivamente. De aquí que surja la figura del transgresor de reglas como jugador sensible que se pone al servicio del grupo.

En el capítulo cinco se presentan algunas decisiones de los docentes de educación física al proponer juegos motores con otros a sus alumnos. Cuando su pretensión educativa no es otra que favorecer la diversión de sus alumnos, presentan el juego y juegan con ellos.

Capítulo 3

Iniciar lo lúdico – Despegarse de la literalidad

Reconociendo la imposibilidad de explicar por completo al juego, Huizinga dedica su obra a describir las características que encuentra en él esenciales. Dice que el juego es:

“acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que hay en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”

(Huizinga, 2000: 27)

El autor reconoce al menos cuatro características que hacen a la esencia de la actividad juego: la libertad para decidir, la diferenciación con la vida corriente, la delimitación en tiempo y espacio, y un orden sometido a reglas. Sin embargo, una de ellas parpadea constantemente a lo largo del escrito como nota de color. Se hace referencia a la pretensión de alejarse de la vida real, “escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee tendencia propia” (Huizinga, 2000: 21); de modo que el juego representa un “*intermezzo* en la vida cotidiana” (Ibídem: 22); “mundos temporarios dentro del mundo habitual, que sirven para la ejecución de una acción que se consume a sí misma” (Ibídem: 23).

Los jugadores dicen estar jugando no solamente cuando ajustan sus acciones a las permitidas por las reglas de una actividad socialmente reconocida como un juego (en este caso, si el observador conoce la forma del juego se hace fácilmente perceptible que esos niños están jugando), sino que

dicen estar jugando cuando ensayan acciones que algunas veces vinculan a hechos de la realidad.

(1°recreo Escuela Normal 20-03-10. Entrevista a jugadores de primer grado)

Entrevistadora: ¿y qué hacen? que yo los veo que corren de acá para allá! Que van, se suben a las escaleras, se bajan...

Jugador: estamos jugando a las motos

Entrevistadora: ¿a las motos?

Jugador: Si

Entrevistadora: ¿y cómo se juega a las motos?

Jugador: corremos!

Así, desde la perspectiva de los jugadores, el jugar parece más emparentado a una actitud, a un modo de entender lo que hacen y dicen, que a moverse respetando una serie de reglas que hacen posible un juego.

Esto se hace visible también en una clase en el club⁶⁴. El profesor propone un juego en el que de a uno tienen que sortear una serie de obstáculos dribleando la pelota para terminar en un tiro al aro. Los niños realizan la actividad, pero lo curioso es ver que mientras aguardan su turno en la fila ensayan distintos movimientos con la pelota, la tiran contra la pared calculando le caiga al compañero, prueban cambiar la trayectoria de la pelota en el aire, la tiran lo más alto posible e intentan agarrarla sin que pique... movimientos que van acompañados de risas y disponibilidad corporal. Cuando se le pregunta que hacían mientras esperaban el turno, contestan: -nada! Jugamos!.

No importa demasiado la forma de la actividad, es decir, lo que hay que hacer de acuerdo a la propuesta del docente o de un compañero de juego (por ejemplo, contornear una soga para que otros la salten, saltar la soga, o cantar 'sal, aceite, vinagre y picante' para marcar el ritmo de la soga, o ponerse en la

⁶⁴ Esta información no se encuentra en las planillas de datos registrados que se presentan como anexos, porque acontece en una situación no seleccionada para estudiar. Sin embargo, el estar presente toda la jornada, la pretensión de ganar confianza con los jugadores, permitió acceder a momentos como éste que resultan interesantes para comprender la distinción entre estar tomándose lo que se hace y dice como si fuera un juego, y el participar de una actividad que recibe el nombre de juego.

fila para esperar el turno de paso en una ejercitación cerrada⁶⁵). Lo que divierte a los participantes y los convierte en jugadores es el ensayar la puesta en marcha de una nueva situación que sólo existe si consiguen entenderse. Es la creación de sentido colectivamente construido lo que hace que los gestos, movimientos y expresiones realizadas ganen su cualidad de divertidas⁶⁶. No importa tanto lo que se hace o se dice sino lo que se quiere hacer y decir con lo hecho o dicho.

(3ºrecreo Escuela Normal 18-11-10)

Una nena se sienta al lado mío (en el patio) y mira a los varones que se persiguen para pisarse mientras ríen. Me mira y dice: - eso parece divertido!!

En este capítulo se analiza cómo los jugadores suelen empezar a jugar, qué estrategias utilizan para incorporar al otro.

A pesar de que el movimiento corporal aparece con frecuencia en primer lugar, es el lenguaje el que marca el inicio del juego.

(Colonia de vacaciones AGECE 08-01-10. Grupo de niños de 6 años)

*Abel pasa corriendo, Camila lo agarra y le dice: - Abel tonto!
Aparece nuevamente Abel corriendo: - superman! Se cae al piso, las chicas ríen, lo miran, se le acercan, lo apresan
Abel: - no me laven!! (Grita) Las chicas ríen
Camila: - agárrenlo
Florencia: - al agua!
Abel: - cunita de oro!
Daisy: - una cunita de oro!
Las chicas lo alzan de sus extremidades, caminan llevándolo, se ríen.*

Cuando el lenguaje no se hace presente la situación adquiere visos de ambigüedad que dificulta la distinción entre estar jugando con otros y estar burlándose del otro.

⁶⁵ Una ejercitación cerrada es una propuesta didáctica basada en el pasaje sucesivo de los alumnos en la ejecución de un gesto motor deseado. Por lo general, suele presentarse un escenario donde dos o tres alumnos ejecutan el movimiento y una fila que aguarda su turno.

⁶⁶ De aquí la conclusión *Lo lúdico es diversión*.

(Club Acción Juvenil. Antes de comenzar la clase de básquetbol. División Mosquitos 17-03-10)

Juan tira hacia atrás, se le va la pelota. Emi se le acerca. Juan tiene la pelota alta, Emi salta para quitársela pero no alcanza, se le cae la pelota a Juan y otro nene trata de quitarla, Emi lo empuja, toma la pelota y se la da a Juan. Se vuelve a escapar la pelota, Emi la agarra y corre con ella en las manos, Juan lo persigue, se ríen. Emi, gira, salta, Juan toma la pelota tira al aro

Cuando un niño toma la decisión de empezar a jugar un juego motor con otros comienza a ensayar diferentes situaciones ligadas al movimiento corporal para conseguir despegarse de la realidad de todos los días y al mismo tiempo se esfuerza por montar una nueva realidad, paralela a la cotidiana. Es decir, quien decide jugar de un modo lúdico, se mueve corporalmente despojándose de la literalidad, reencontrándose consigo mismo y con los demás, sintiéndose dueño de su cuerpo, desarmando movimientos convencionales, probando nuevos, explorar; en sus propias palabras “se mueve porque sí”.

En la escuela esto se hace evidente en la explosión de movimiento que se percibe en el patio cuando la señorita los deja salir al recreo. En el club ocurre lo mismo cuando entran al gimnasio y ven las pelotas disponibles. En la colonia de vacaciones cuando llegan al predio y bajan del colectivo, o cuando terminan de merendar.

Esta turbulencia, este despliegue energético, esta explosión de movimiento corporal marca la decisión de empezar a jugar. Cuando lo deciden (que incluso, no creo que lo decidan, sino que simplemente empiezan a hacerlo porque sí), los jugadores se disponen a jugar, ponen su cuerpo a disposición de la voluntad de despegarse de la literalidad de las acciones, tanto sea lo dicho como lo hecho. Sin embargo, este despojo no alcanza para decirse jugando.

Los niños reconocen que están jugando cuando después de despegarse de la realidad, comienzan a montar una nueva situación, una nueva realidad que se da en tiempo y espacio reales. O sea, empiezan a jugar cuando se dedican a crear un nuevo sentido para acciones conocidas (tanto sean palabras como gestos y movimientos), o cuando las corren de contexto.

(1°recreo Escuela Normal 16-03-10. Grupo de niños de primer grado)

Nena: Eh! Chicos! Si tienen calor, déjenme que les tire agua helada!! Y comienza a correrlos con las manos hacia adelante (como sosteniendo una botella o un vaso)

*Los chicos salen corriendo, ellas los persigue con la botella de agua, mientras grita:
- se cae, se cae!!!*

Para montar esta creación se requiere de lenguaje, pues los movimientos corporales solos no alcanzan para mostrar la intención de jugar.

Los movimientos corporales y gestos colaboran en desprenderse de la literalidad de lo que se haga o diga pero el montaje de la ludicidad viene asociado a la expresión verbal, al lenguaje, que tiene razón de ser ante la presencia del otro.

En definitiva, para empezar a jugar se requiere ineludiblemente de un otro que entienda la pretensión de jugar (manifiesta primero en la disponibilidad corporal pero completada con la expresión verbal), comparta las ganas de hacerlo y ponga a disposición su bagaje de experiencias que brotan en decisiones espontáneas para enriquecer la situación que están viviendo. En el ejemplo anterior, si los niños no hubieran salido corriendo después de las palabras de la nena que decidió empezar a jugar (se dice que decidió empezar a jugar porque fue ella quien empezó con la descarga de movimiento corporal) no hubiera existido juego, no se habría montado la ludicidad de la situación.

Al ser expresamente una manifestación de libertad, de posibilidad, esta creación es la que divierte, la que entretiene, la que los jugadores asocian a estar jugando⁶⁷.

Los jugadores montan la ludicidad en la situación de juego colectivamente. Quién decide empezar a jugar y pone su cuerpo a disposición de la situación (se mueve mucho o con gracia, otras veces ríe o mira provocando, hace ruidos) busca despertar en el otro, a quien invita a jugar, sorpresa o desafío.

Hasta aquí entonces, tres hallazgos interesantes, para los jugadores el juego implica asumir actitud de juego (aquí llamamos lúdico), lo lúdico es creación de sentido con otros (es acción colectiva) y los jugadores montan la

⁶⁷ Precisamente en este resultado se inspira el diseño de la investigación que da continuidad a esta tesis. Prevista para el próximo bienio.

ludicidad de la situación en una mixtura de cuerpo y lenguaje en función de otro al que intenta sorprender o desafiar⁶⁸. Estos tres hallazgos enlazan la aparición de un cuarto, esa mixtura se plasma en expresiones rudimentarias que marcan el éxito en el montaje de la situación lúdica: se hace referencia a la risa, el grito y (nuevamente) el movimiento.

(2° recreo Escuela Normal 17-03-10. Grupo de niños de primer grado)

BUUMM!! BUmm!!! Mateo persigue a otro con los brazos hacia adelante (como manejando una moto) y grita: - EH!!!

Todos lo persiguen. Dan vueltas persiguiéndose

Mateo se ríe.

Mateo: - Rrrrrrr!!! jaja. Empieza a caminar. Se aleja, todos lo persiguen.

Otro nene: - Ahí esta!!

Lo agarran del cinto, sigue corriendo. Lo agarran mejor, se abrazan, se zafa, sigue corriendo, vuelven a perseguirlo.

Nene: - Ahí esta! Ahí esta!! Jajaja (risas)

Mateo: - Rruuummm!!!! (Mateo sigue haciendo de moto), sale corriendo

Nene: - Hay que agarrarlo!.

Todos salen a correrlo por la galería. Se llena el patio.

Dos nenes se esconden, el perseguido se acerca, Mateo con su moto se acerca: - bum, bum!!
Otro nene se le acerca ahora hay dos motos.

Porque el desmantelamiento de la realidad parece ser un proceso que cada jugador hace individualmente en el momento que él considera como el más oportuno (y esto nos es inaccesible), se centra la atención en el montaje de la ludicidad, en la invitación a jugar, donde el otro se vuelve esencial.

3.1. Sorpresa y desafío

Cuando comienza a montarse la ludicidad de una situación, se puede apreciar en primera instancia al menos a una persona decidida a jugar, es decir, dispuesta a involucrarse enteramente en despojarse de la realidad

⁶⁸ Se puede ver el análisis de estas conclusiones en el capítulo 6, página 183: *Lo lúdico es acción colectiva, Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje*. Estas conclusiones son retomadas en la primera discusión del capítulo 7, Pág. 242.

cotidiana, dispuesta a poner su corporeidad al servicio de su propósito. Se mueve enérgicamente (es decir, mucho e involucrando gran parte de su cuerpo), o sentidamente (haciendo ganar precisión a pequeños movimientos ejecutados lentamente). Tanto el propósito como la iniciativa de moverse son individuales. Hay una persona decidida a hacer todo lo posible para divertirse. Hasta aquí puede que no haya lenguaje, solo jugueteo, exploración, uso del cuerpo, a veces gritos, sonidos, sonrisas. Esta persona puede divertirse, entretenerse, ensayar, despegarse de la realidad, alejarse del rol de todos los días, pero la ludicidad no está asegurada.

Lo lúdico es creación de sentido y se consigue cuando hay un otro que comparte la intención de crear una nueva situación. Lo lúdico se construye colectivamente, con otros que siendo cómplices, ayudan a montar en tiempo y espacio reales nuevos escenarios, roles, relaciones.

Aunque esa búsqueda del otro pueda hacerse corporalmente y en silencio, es el lenguaje el sello que marca la invitación a jugar, la intención de empezar un juego. De este modo, en segunda instancia se perciben distintos intentos del o de los jugador/es decidido/s a jugar para involucrar a otros, para invitarlos a montar la ludicidad, a crear una nueva realidad que resulte divertida a todos. En esta instancia, aparece el lenguaje como marca de la invitación.

(Antes de entrar a clases Escuela Normal 16-03-10 Grupo de niños de primer grado)

Juan y Enzo se apoyan en la pared. Se ríen, se miran,

Juan dice: - ya! Mientras sale corriendo

Enzo sale corriendo a su lado con unos segundos de retraso

Los jugadores invitan a jugar expresando directamente la intención, es decir, preguntando o diciendo que quieren jugar:

(2° recreo Escuela Normal 19-03-10. Grupo de niños de primer grado)

Juan y Lautaro van caminando salen corriendo, pero en la carrera se suma otro que abandona antes de llegar. Llegan, no dicen nada.

Joaquín (mira a Juan y le dice): te juego una carrerita! (sale corriendo)

Lautaro sale corriendo, Francisco lo sigue. Se van a las escaleras. Un nene persigue a Nazareno.

También suelen invitar a otros a jugar nombrando el juguete, lugar de juego, algún sector, reglas:

(1°recreo Escuela Normal 16-03-10. Grupo de niños de primer grado)

Un niño se escapa corriendo hasta el mástil y grita: casa!

Se acercan otros nenes: - quiero jugar!!

Nene:- Dale!!

Sin embargo, la invitación más frecuente suele ser provocando al otro:

(3°recreo Escuela Normal 16-03-10. Niños de primer grado)

Un nene: - te gano! Y sale corriendo. El otro nene automáticamente sale con él.

La provocación sin lenguaje no siempre es entendida como un juego. El cuerpo no alcanza para mostrar la intención de invitar al otro a jugar. La disponibilidad corporal del niño decidido a empezar a jugar y la realización de movimientos que de algún modo involucran a quien pretende invitar a jugar, no siempre son correspondidas por ese otro.

(Antes de entrar a clases Escuela Normal 17-03-10. Grupo de niños de primer grado)

Un grupo de chicos miran tarjetas, Enzo está mirando como un niño pasa las figuritas, quita una figurita y empieza a tirarla, se ríe.

El dueño de la figurita se da vuelta con gesto de enojado y dice: -vení para acá cabezón de mierda, vení para acá! Que querés robar!

Se registran varios casos en que los niños piden permiso para jugar. Permiso que se otorga a los amigos o a quien tiene dominio de la habilidad requerida para participar del juego. De este modo, aunque estos casos podrían constituirse en una estrategia para empezar a jugar, lo cierto es que la situación que se monta es diferente, uno o dos participantes ejercen demasiado poder, la situación no se construye colectivamente sino que ya viene dada por una o pocas personas y el resto pretende sumarse. En estas situaciones la ludicidad no está asegurada.

(2°recreo 18-03-10 Escuela Normal. Nenas de primer grado)

- Yo puedo jugar?

- No, ustedes no!

La ludicidad está asociada a la construcción de sentido colectiva. Precisamente lo que busca quien invita a jugar es divertirse y divertir al otro, contagiarle ganas de jugar. Esa búsqueda suelen hacerla intentando sorprender al otro, haciendo o diciendo algo que el otro no espera:

(3°recreo Escuela Normal 19-03-10. Grupo de nenas de primer grado)

- Queres hacer conmigo?

- Bueno

- Espera

- Vos sos muy pesada!

- Jajaja

- La yayita, la yayita, la yayiya, la yayiya (las sigue y les pega con la muñeca de trapo)

Esto despierta muchas risas

- La yayita ya!!! La yayita ya!!!

Las otras nenas se ríen!

- No, tonta más!

- Es pesada

- La yayiyo!

- Eu!

También la hacen presentándole un desafío, invitando al otro a ponerse a prueba y, al mismo tiempo, a exhibirse.

(Club Acción Juvenil Antes de comenzar la clase 17-03-10. División Mosquitos)

Nene 1: - Mirá, mirá!! (tira al aro)

Nene 2: - La espada!! Este.

(Están tirando al mismo aro. Señala al compañero, marcando el turno)

Nene 1: - Así mirá!!

Nene 2: - Ahora

Nene 3: - Ahora sigo

Nene 1: - Así mirá (tira al aro)

- Uy! (se escucha murmullo, no les entiendo)

Jaja. Ríen juntos (corrida)

La sorpresa se consigue haciendo o diciendo algo que trasciende lo esperado, que descoloca al otro, le ayuda a alejarse de la realidad, le tiende una mano para desprenderse del mundo habitual, y esto provoca risa.

El desafío instala la sospecha de ser capaz, de ser competente en la habilidad, provoca al otro, le insta a mostrar y mostrarse que puede hacer aquello a lo que se le invita, y esto provoca emulación que con frecuencia se acompaña de gritos.

Cuando el otro hace o dice algo como respuesta a la sorpresa o el desafío, ayuda a instalar una regla, a regular las acciones, a concatenarlas. Aparece el primer acuerdo entre los jugadores: asignar legitimidad a lo que se está diciendo y haciendo mientras se juega, es decir, creer y ayudar a los otros a creer que lo que está ocurriendo en el juego es lo real, aun cuando saben que están jugando, que es una moto 'de mentiritas' porque sigue siendo el Mateo de todos los días⁶⁹.

(1° recreo Escuela Normal 20-11-10. Entrevista con el grupo de niños de primer grado)

Gonzalo: Lo que más me gusta es el...

Facundo: Yo la pelea

Mauro: La pelea, pero éste no va a jugar más! Este me pegó a mí y éste... Este se murió!

Entrevistadora: como sabes que se murió?

Facundo: Se murió y después empieza de vuelta

Mauro: No se muere de en serio, se muere de mentiritas

Yo: ah!... y como te das cuenta que es de mentiritas y no de verdad, en serio?

Mauro: Es de en serio pero viste en juego,

Entrevistadora: Si

Mauro: viste que vos te morís...

Entrevistadora: si

Mauro: y en juego vas a aparecer mañana de vuelta

Entrevistadora: ah!... Y en eso se ponen de acuerdo ustedes?

Entre varios: Si!

Entrevistadora: Como te haces el muerto?

Mauro: Así

⁶⁹ De aquí se desprende la conclusión *Lo lúdico es apariencia*.

Gonzalo: Yo sé cuántos muertos hay!
Facundo: Yo también estoy muerto (se hace el muerto tirándose al piso, poniendo rígido el cuerpo y cerrando los ojos)

Los jugadores creen en esa mentira que viven mientras se juega, y aun cuando podrían romper con los parámetros de la realidad, de algún modo esa mentira se conecta con la realidad.

(Entrevista colectiva a niños de primer grado Escuela Normal 20-03-10)

Entrevistadora: che, que hicieron recién?

Nena: Jugamos al... al ratón y al gato!!

Entrevistadora: Ah! Y otros no juegan... y en el recreo?

Lo corría con el martillito al... al ratón!!! Al gato!

Entrevistadora: No me digas!

Con un martillito!

Entrevistadora: con un martillito!!! No lo ví al martillito!! Donde estaba?

Nene: no!!

Nena: lo tenía en el bolsillo

Entrevistadora: oh!!! Debe haber sido bastante chiquito, o muy grandote que no lo ví!

Nena: Chiquito!!

(hablan todos al mismo tiempo)

Nene: Chiquito!!

Mientras juegan, los jugadores montan una situación diferente a la realidad, pero sin desconocer que la realidad está ahí como un trasfondo que permite distinguir la mentira que se está construyendo. La risa y el grito acompañan los movimientos y expresiones haciendo visible el compromiso de los jugadores con la apariencia que se monta mientras se juega.

3.2. Risas, gritos y disponibilidad corporal como indicios del estar jugando

Una vez se ha montado la ludicidad de la situación consiguiendo la participación activa de otros jugadores que la enriquecen con sus experiencias, los niños simplemente se divierten, disfrutan de participar. Su cuerpo se

amalgama al movimiento del resto, se percibe un desorden ordenado, un caos estéticamente bello.

Cuando los niños dicen estar jugando se perciben risas y/o gritos que repercuten hacia el interior de lo que acontece mientras juegan, aprobando lo que ha ocurrido y alentando la participación.

(Después del 2°recreo en la Escuela Normal 17-03-10 la señorita los deja jugar antes de entrar al aula)

Una nena: - 1,2, y 3

Risas de las compañeras

La misma nena: - 1,2, yyyyyy..... 3!

Risas nuevamente

La misma nena: - Simon dice queeeee..... bailen!

Las nenas bailan sonriendo

La misma nena: - Simon dice queeeee... corran hasta la pared y vengan

Aunque pareciera que la risa acompaña todo aquello que genera sorpresa y el grito a los desafíos, lo cierto es que se hacen presentes indistintamente y en diferentes situaciones como expresión de lo que están sintiendo. Así se convierten en señales de que los participantes están entendiendo lo que hacen y dicen como un juego.

(Club Acción Juvenil. Antes de comenzar la clase de basquetbol. División Mosquitos 19-03-10)

Cuatro niños tiran en un aro

Nene 1: - Oh! Viste que impresionante!!

Nene 2: - Bautista!!

Bautista: - Uiii!!!

Vienen corriendo.

El nene sacude la mano y mira a la entrevistadora, ella saluda: hola!!

Nene 3: - 1, 2, 3...Ta!! (Tira al aro)

(Charlan mientras pican la pelota y el profe acomoda la cancha)

Nene: - Mira!!!

Nene 2: - Ohhh!!

Jajaja, risas

Durante el registro de las situaciones de juego pareciera que los niños gritan (hablan fuerte) o se ríen como expresión de una emoción vivida. En muchas oportunidades se grita un imperativo para alentar la participación de otro jugador.

(Después del 2º recreo Escuela Normal 17-03-10, la señorita de primer grado los deja jugar un rato más). Los niños juegan a la mancha.

- no!
- Ella
- Dale
- No
- Risas
- Ayh!
- Vamos (mancha)
- Dale
- Dale
- Dale

En el próximo capítulo se analiza cómo actúan los jugadores para sostener la diversión del juego.

Capítulo 4

Sostener lo lúdico durante el juego – Divertirse jugando

La sorpresa y el desafío se presentan como elementos desencadenantes de la diversión que asigna a la situación de juego matices de ludicidad. La risa que despierta un acontecimiento no esperado, el compromiso que se asume en alcanzar la mejor performance en la puesta a prueba que implica aceptar un desafío, el grito como explosión del vértigo que genera el moverse al límite de las posibilidades, asignan a la situación un halo de diversión que ayuda a desprenderse de la realidad y rápidamente involucrarse en el sostenimiento de esta situación.

El Diccionario de la Real Academia Española (2011) define a la diversión como acción y efecto de divertir; recreo, pasatiempo; acción de distraer o desviar la atención. Divertir significa entretener, recrear, apartar, desviar, alejar. Si entretener es distraer a alguien impidiéndole hacer algo, recrear el ánimo de alguien, y recrear es producir algo nuevo, todo indica que divertir implica un cambio de dirección de los acontecimientos, un despegue, una bifurcación, una división, el origen de un camino divergente. La diversión hace a la ludicidad porque lleva consigo la idea de desaprensión de la literalidad de las acciones para la creación y sostenimiento de nuevo sentido.

Los jugadores asocian el jugar a la diversión.

(3°recreo Escuela Normal 17-03-10. Entrevista grupal a niños de 1°grado)

Entrevistadora: ...pero hay una diferencia entre pegarse y jugar, o no?

Juan (que suele estar involucrado en situaciones en que se pegan, se tiran de los pelos o se intentan tocar la cola contesta y no se sabe si juegan o se agreden) contesta:- no!

Las nenas asienten con la cabeza, para ellas si hay diferencia

Entrevistadora: y cuál es esa diferencia?

Juan: bueno, yo ya basta
Nena: vení acá vos, sentate ahí,
Otra nena: quedate ahí! Tenés que escuchar!
Entrevistadora: bueno y cuál es la diferencia?
Nena: la diferencia....
Entrevistadora: entre pegar y jugar?
Nena: Jugas porque te gusta
Nena: jugar es divertido y no duele
(Murmuran más cosas pero no les entiendo)

Los jugadores asocian la diversión al movimiento corporal con otros, a la sorpresa y el desafío.

Siempre presente en las situaciones de juego voluntariamente iniciadas en la escuela, el club deportivo y en la colonia de vacaciones, el movimiento corporal pareciera ser condición necesaria para despegarse de la literalidad de las acciones. Por ejemplo, en la colonia de vacaciones un grupo de niños elegía jugar en el arenero. Los juegos que allí se apreciaban más que motores se podrían denominar de construcción, sin embargo, pasados algunos minutos algunos jugadores excedían la situación y salían en busca de algún elemento real o simbólico que modificara la dinámica del juego. La llegada sorpresiva de ese material servía para cambiar el curso de los acontecimientos apreciable en la disponibilidad corporal del grupo (algunos niños se paraban, circulaban alrededor del arenero, tomaban carrera y saltaban dentro del arenero, acompañaban con su cuerpo el desplazamiento de un autito, etc.). Mientras el movimiento corporal pareciera ser reconocido como condición para decirse jugando, la sorpresa y el desafío se perciben como atributos que cargan de emoción la situación, y precisamente por ello, favorecen la invitación a jugar, el contagio de ganas de participar en la creación de una nueva realidad paralela a la habitual.

Así, para divertirse, para despegarse de la literalidad de las acciones, les resulta necesario moverse y emocionarse.

(Colonia de vacaciones AGECE. 08-01-10. Entrevista colectiva a jugadores)
Entrevistadora: - y que hace emocionante la pelota manchada?

Marianella: - que podés manchar... y si te manchan...y a veces... podés ganar...

Entrevistadora: - para, para... pero ganar es emocionante?

Marianella: - sí, si

Valentina: no, lo emocionante es divertirse!

Entrevistadora: - es divertirse! Y para vos? (le pregunto al varón)

Varón: - y, el sentido del juego es divertirse... yo juego para divertirme

Una nena me dice al mismo tiempo que no le gustó un juego

Entrevistadora: - Porque no te gustó?

Nena: - El de limpiar el terreno sí, pero el otro no me gustó!

Entrevistadora - y por qué el de limpiar el terreno sí?

Nena: - porque era de pelota!

Nena: - sí, porque era para tirar pelotas!

Como se mostró en el capítulo anterior el movimiento corporal ayuda a despegar de la literalidad de las acciones y si se presta atención, las situaciones de juego colectivas, se inician a partir de la invitación de una persona que ha decidido jugar y ha tomado la iniciativa de poner su cuerpo al servicio de la invitación. Se ha despegado de la realidad, se ha desprendido de lo habitual e intenta sorprender o desafiar a los demás para invitarlos a montar lo lúdico, a despegarse de la literalidad, a crear sentido, a vivir una realidad paralela a la cotidiana, a divertirse.

Quien acepta la invitación pone su cuerpo a disposición de la situación y no tarda en aparecer la risa y/o los gritos como expresión de una emoción. Precisamente en la discusión sobre qué es primero si la reacción corporal o la emoción, tanto Lange como James entienden que lo que ocurre en el cuerpo es fuente de las emociones; rompen así con la idea de que las manifestaciones corporales de las emociones forman parte del proceso emocional. Porque esta discusión obliga a pensar en el jugador individualmente y esta tesis fija su atención en los procesos sociales asociados al estar jugando, sólo se dirá que: los jugadores vinculan el movimiento corporal y las emociones con el hecho de estar tomándose lo que se hace y dice como si fuera un juego; que el entender que se está jugando es una construcción colectiva que nace de la invitación de al menos un jugador que toma la decisión e iniciativa de despegarse de la literalidad de las acciones para crear una esfera con tendencia propia; que en esa iniciativa primero se percibe el movimiento corporal pero adquiere matices

de ludicidad al dirigir las acciones a otros; precisamente en la intención de entenderse con otros el lenguaje adquiere centralidad.

(2° recreo Escuela Normal 19-03-10. Grupo de niños de primer grado)

Vienen Lautaro, Juan lo persigue, se acerca a Mateo lo empuja, Mateo se libera, comen juntos.

Juan dice: - Dale, dale!

Mientras se aleja como saltando; se esconde detrás de la pared, Mateo y Lautaro lo persiguen, se van al grado. Vuelve Lautaro, Juan lo persigue, ambos se ríen.

Juan dice: - Ah!!

En esta dirección, el grito y la risa se constituyen en acciones que muestran el necesario entretendido de cuerpo y lenguaje en que se sostiene lo emocionante, lo divertido en la situación de juego.

Aunque en la situación de estar entendiendo que se está jugando la diversión puede estar ligada a la alegría, no se acota en ella, sino que resuena más amplia y abarcativa. La diversión radica en estar viviendo una nueva realidad paralela a la habitual y que, precisamente por tener conocimiento de esta realidad falseada / falsedad real, por saberse inmerso en una dimensión que acontece en tiempo y espacio reales pero que se distingue de los sentidos cotidianamente reconocidos, los jugadores se divierten, se entretienen, disfrutan. La diversión radica en la posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo, en la incertidumbre que genera el desconocimiento de lo que sigue, en la posibilidad de participar en lo que va a acontecer, en el sentirse capaz y habilitado por el grupo en la construcción de lo que sigue, en la oscilación entre lo posible y lo imposible, lo esperado y lo nuevo, en el vaivén entre la regla y la libertad, entre el respeto por lo acordado y la tendencia a innovar.

Para sostener la ludicidad de la situación de juego, los jugadores se entregan a la oscilación entre divertirse y aburrirse, entre explotar de emoción y abandonar el juego, entre “los dos polos del estado de ánimo propios del juego... el éxtasis y el abandono” (Huizinga, 2000: 37), entre la regla y la libertad, entre el estar jugando en regla y el estar por regla jugando.

En este capítulo se analizan las condiciones que los jugadores reconocen necesarias para sostener la ludicidad del juego y los procesos más

habituales con que los jugadores sostienen lo lúdico, la oscilación necesaria para decirse jugando (y que lleva a decir que se está 'entretenido', contenido entre la emoción y el aburrimiento). Se analizan la creación y transgresión de las reglas de juego, y los excesos como atentado a la diversión.

4.1. Conocerse, entenderse y acordar

Conocerse, entenderse y acordar son las condiciones que los jugadores identifican necesarias para jugar con otros.

Aunque la situación de juego nace de la invitación de al menos un jugador enteramente dispuesto a despegarse de la vida corriente para vivir una realidad paralela, se instala definitivamente cuando las acciones están orientadas hacia otra persona que descifra la invitación, que decide intentar entenderlo.

Pareciera que conocer a los compañeros de juego, saber su nombre, sus gustos y preferencias resulta importante para los jugadores.

(Después del 2° recreo Escuela Normal 17-03-10. La señorita de primer grado los deja jugar)

- Pica el Juan, pica Vanina, pica Santi, pica... Marisa... ya piqué a todos

Se percibió que para los niños resulta importante conocer los atributos de los otros, saber de sus habilidades, sus posibilidades, sobretodo en juegos cuyo desenlace implica medirse con otros.

(1° recreo Escuela Normal. 20-03-10. Entrevista a niños de primer grado)

Entrevistadora: pero, que ganan con la carrerita?

Nene 1: A mí no!

Nena: A mí nada

Nene 2: Nada!

Nene 2: a mí no me ganás vos! (mira al nene 1) vos no me ganas a mí

Nene 3: Que no te voy a ganar, vos no me ganas, vamos a ver quién gana

Nene 4: Dale

Nene 2: El no me gana a mí!

Nene 3: vamos a jugar a la carrerita!!
Los tres se van a correr. Los nenes 2 y 3 corren y el nene 4 hace de bandera de largada
Entrevistadora: y como sabes?
Nene 1: porque jugamos una vez juntos!
Entrevistadora: ah!
Nene 5: no! Yo nunca jugué con vos!
Nene 1: que no!

El reconocimiento del otro, el saber quién es, cuáles son sus habilidades les permite a los jugadores tomar decisiones que quizás no tomaría si no se conocieran. En los registros se observa que algunos jugadores ceden su participación a otro que se muestra dispuesto.

(Colonia de vacaciones 08-01-10. Grupo de niños de 6 a 8 años jugando a la pelota manchada)
Una nena le tira a Nazareno le erra. Luciana atraviesa la cancha de su equipo haciendo mueca de volar y gritando.
Dos nenes se disputan la pelota, el más grande (Nazareno) le da la pelota al más chiquito.
Diego dice: - me paso con ustedes (y cruza por encima de la red)
El nene más chico tira, le erra y exclama:
- uh!!! Y se lleva las manos a la cabeza.
- Buena! Dice Nazareno y señala al que agarra la pelota mientras le dice: - estás manchado!

Incluso la aceptación de un niño como jugador aparece asociada al reconocimiento que el grupo de juego pueda hacer de él, ya sea por ser amigo o por ser dueño de una habilidad motora requerida en el desarrollo del juego. Se observó que algunos niños que pretenden ingresar a un grupo de jugadores suelen preguntar directamente si pueden jugar y dan supuesto que la respuesta estará supeditada a si es conocido y aceptado como amigo por quienes están jugando.

(1°recreo Escuela Normal. 20-03-10. Grupo de niños de primer grado)
- Entrevistadora: no vas a jugar?
- Nena: no,
- Entrevistadora: por?
-Nena: porque no tengo ningún amiguito, todos mis amiguitos se fueron con otros amiguitos.

O al dominio que tenga de la habilidad requerida por la forma del juego.

(Después del 2°recreo Escuela Normal 17-03-10. Grupo de primer grado. La señorita los deja jugar antes de entrar al aula)

- Puedo jugar?

Un nene pregunta a los que juegan a la mancha y agrega:

- Yo corro rápido

Incluso la invitación a jugar que un jugador hace a otro no es tan casual como pareciera.

(Club Antes de comenzar la clase 17-03-10. División Mosquitos)

Un grupito de niños tira en el mismo aro

Un nene se dirige a otro: Vení a jugar conmigo!!

El otro nene contesta con otra pregunta: -Yo?

- Si

- Yo!!!

Se acerca y pican juntos la pelota

A pesar de que precisamente por sospechar que los procesos asociados al estar jugando varían de acuerdo a las relaciones que los jugadores entablan entre sí, se tomaron registros durante la primera semana y la última del año, no se percibieron grandes diferencias. Quizás esto se deba a que los niños incluidos en los grupos seleccionados como casos a estudiar se conocían del año anterior, conocían sus nombres, se dirigían entre ellos con aquella 'naturalidad' que habilita el saber quién es el otro, y no se detuvo la mirada en los niños que se incorporaron ese año al grupo. Queda para otra oportunidad investigar las diferencias en las relaciones entre jugadores que se conocen y aquellos que no.

El hecho de conocerse permite entablar una condición elemental para poder jugar, les permite entenderse.

(1°recreo Escuela Normal 19-11-10. Grupo de niños de primer grado)

Alvaro toma la botella sobre la cabeza y la tira. Franco la pisa

Alvaro agarra la botella con las manos

Franco dice: - Alvaro, Alvaro... chicos!!

Alvaro: - Es libre, le pega!
Tercer nene: - Estoy libre... Estoy libre.... Alvaro, estoy libre
Alvaro: - Que! Timbre?
Risas
Tercer nene: - No, estoy libre
Otro nene: - Euh!
Franco: - Pasala
Tercer nene: - Estoy libre

El entendimiento pareciera ir más allá de las palabras. En algunas oportunidades, la simple coincidencia en la mirada, la sonrisa de uno, o un tímido amague, alcanza para que el amigo, compañero de juego, reconozca la provocación que encierra la intención de invitarlo a jugar. A veces el simple uso no convencional de un objeto alcanza para que los niños reconozcan una invitación a jugar.

(1°recreo Escuela Normal. 19-11-10. Niños de primer grado)

Alvaro tiene una botellita de gaseosa vacía. La tira al piso y comienza a patearla.
-Pasala, pasala!! (Franco mira a Alvaro y mueve su mano señalándose a sí mismo)
-Acá, acá! Mauro levanta una mano y pega saltitos en el lugar.
-Dale
-Franco, Franco, Franco

Es más, resulta imposible comprender lo que acontece mientras un grupo de niños se dice jugando a partir del análisis de lo que se escucha sin haber estado ahí, escuchando, viendo, percibiendo el desenlace de la situación. Si no se consigue sintonizar la frecuencia en la que se comunican los jugadores resulta imposible entender lo que ocurre. Los silencios con que los jugadores responden a preguntas que pretenden conocer la intención de una acción.

En repetidas oportunidades, sobre todo en aquellas observaciones realizadas durante el año fuera de las dos semanas en que se tomó registro, se preguntó a algunos jugadores por qué hizo eso, para qué, y los jugadores coinciden en responder con silencios, en el mejor de los casos, con una mueca como de desprecio (en algunos casos elevar los hombros, fruncir la nariz y

achicar los ojos; en otros morderse el labio inferior) que podría ser interpretada como un 'no entendiste nada'.

Si se leen, por ejemplo, las expresiones de los jugadores de la cita que sigue sin leer la información contenida entre paréntesis, es decir, el encabezado y el registro de la observación, se podrá comprobar la dificultad para entender lo que ocurre.

(Club Acción Juvenil. Antes de comenzar la clase de Básquetbol 17-03-10. División Mosquitos)

- Oooooo!!!! (un nene alienta a otro)
- Mira!... mira!!... mira!!!! (dice un nene y tira al aro)
- Yyyy..... (dice el nene que alentaba, el tiro entra en el aro)
- muy bueno!!
- Mira! (cada nene tiene su pelota. Todos pican la pelota y tiran al aro)
- Ah!! (la pelota estuvo a punto de entrar al aro)
- Mirá... voley!!! (tira la pelota hacia arriba)
- Ooooooo!
- Gritos

El tono, la velocidad, el volumen de lo que se dice, los gestos que acompañan la expresión resulta información relevante en la interpretación que se pueda hacer de la situación. Por ejemplo, la primer línea de la cita anterior es interpretada como aliento, como incentivo al compañero por la actitud de asumió el jugador (estar parado, mirando al compañero, con ojos bien abiertos) que se confirma en la expresión de la tercer línea.

Además de entenderse, para jugar resulta necesario acordar qué va a hacer cada uno, cómo hacerlo.

(3°recreo Escuela Normal. 19-03-10. Grupo de nenas de primer grado)

- Un grupo de nenas encuentran unas marcas en el piso del patio*
- Acá hicieron un cuadrado, chicas! (señala un dibujo hecho con tiza en el piso)
 - Juguemos a hacer así, mirá! (dibuja sobre lo dibujado)
 - Ah!
 - Ah! Esperen, vos que haces esto
 - Dale, no,
 - No, porque
 - Cada uno tiene que hacer eso (salta) y vos tenés que hacer esto (dibuja)

Risas

Esos acuerdos están relacionados con las reglas del juego que están montando. En la cita que sigue se percibe la turbulencia de no saber a qué van a jugar hasta la mención de un rol que define el juego elegido.

(2°recreo Escuela Normal. 20-03-10. Grupo de niños de primer grado que preparan las condiciones para jugar a las escondidas)

Nene: pero dale!, eh?

Joaquín: no, no pero ya no se vale! (señala a otro nene)

Nene: perdiste también se vale

Nena: puedo jugar? esta es mi casa?

Nene: no! No se vale!

Nene: uh!!

Si toma, toma

No, no

Veni, veni, vamos a jugar? Vamos a jugar

Cuenta la pana!

En este sentido los jugadores no sólo instalan reglas de juegos que ya conocen (como se percibe en la cita anterior) sino que se animan a probar nuevas acciones. Precisamente el jugar pareciera estar más asociado a probar nuevas acciones que a repetir ya instaladas⁷⁰.

(3°recreo Escuela Normal. 20-11-10. Grupo de niñas de primer grado)

En un grupo de nenas, dos de ellas charlan.

- Vamos a jugar!

- No!

- Vos conoces la regla?

- No

- No importa. Es un juego!

Esta afirmación tiene relación con el contenido del próximo apartado.

⁷⁰ Esta sospecha también tiene continuidad en la investigación que comienza a diseñarse que conecta el juego a la creatividad.

4.2. La creación y transgresión de reglas

Una vez que han montado la situación de juego, los jugadores dedican su esfuerzo a sostener la diversión, a sostener el estado de oscilación para no caer en el aburrimiento y abandono, a mantener entre todos la realidad aparente que han creado.

Para ello se ponen en marcha acciones que, sin ser acordadas entre los jugadores, son permitidas por el grupo, son bienvenidas y hasta a veces festejadas.

Las acciones más frecuentes son aquellas que intentan captar la atención del otro ya sea para conseguir complicidad:

(Escuela Normal. Antes de entrar a clases 18-03-10. Niñas de primer grado)

- Te hago a vos Caro? Coccocho?

- Dale!

- Dale,

- Dale yo a vos!

- No, no,

- Queres que te lleve?

Risas

O para exhibirse:

(Club Acción Juvenil. Antes de empezar la clase. 17-03-10. División Mosquitos)

Hay dos nenes Emiliano y Juan Pablo. Pican una pelota (de Juan) y tiran. Llega otro nene.

Juan Pablo lo saluda:- Santi!

Emiliano:- Mirá emboqué!!

Juan Pablo: - A ver si puedo embocar en ese? (mira otro arco más alto) Espero hacer de acá

Santi: - Oh! Dale!!

(Pican la pelota)

Emiliano: - yo puedo más...Más, más, más... más

Corren de nuevo pasan por encima de un banco.

(Gritan)

- Oh!!!

Pareciera que la diferencia en la estrategia utilizada para captar la atención del otro depende del formato de juego o del contexto institucional en el que se está jugando, puesto que en el club deportivo el exhibicionismo se percibe con frecuencia, mientras que en la escuela se registran situaciones en que se busca la complicidad del otro, incluso se potencia agregando exhibicionismo o ficción.

(3°recreo Escuela Normal. 19-11-10. Grupo de niños de primer grado se suma a niños de otros grados. Están tirándose desde la escalera.

Claudio dirige a los más chicos: - Desde ahí vos! que se quede por ahí, no llega a la punta

- Alvaro, (Mateo lo llama para mostrarle donde está parado)

- Alvaro (lo vuelve a llamar)

- guacho! Le contesta Alvaro cuando ve que está muy arriba en la escalera

Nena: - Mira el Franco!!!! (está bastante arriba de la escalera para su estatura)

Nena: El Joaquín! Se ríe con otra nena

Joaquín sube la escalera: - ahí voy yo!

Un nene empieza a simular una sirena: uuuuuuuuu!!!!!!

Se escuchan gritos

- Uh!!! Cuando cae Franco

Risas

También son permitidas aquellas acciones en que se afirma una ficción. La ficción se emparenta con la acción de simular, de crear una apariencia para presentar como cierto algo que no lo es. En las situaciones de juego iniciadas por los niños se puede apreciar que mientras un jugador monta la ficción, los demás reconocen la intención de 'hacer como si fuera cierto' pero que no lo es. Ese reconocimiento se percibe en la risa.

(Colonia de vacaciones. 09-01-10. Grupo de niños jugando al espejito)

Abel: - espejito, espejito, me voy a lavar la cabeza.

Unos pocos chicos salen corriendo muy rápido.

Nena: - pará, pará, pará!!!!

Nene: - realmente, te tenés que lavar la cabeza

Se oyen risas, Abel hace el simulacro de estar lavándose la cabeza y luego las axilas mientras silva

Una estrategia que resultó frecuentemente utilizada por los jugadores que constituyeron los casos estudiados cuando la diversión corría riesgo fue la transgresión de las reglas acordadas. Algunos jugadores parecieran ser sensibles a las necesidades del grupo de juego, perciben con cierta facilidad que la diversión del grupo corre riesgo si siguen jugando como hasta ese momento. Ante esta situación hacen o dicen algo que va más allá de lo permitido por una regla de juego, cambiando la fisonomía de las acciones, cambiando la dinámica del juego.

(3°recreo Escuela Normal. 19-11-10. Grupo de niños de primer grado juega a la escondida)

Rocío empieza a contar

- Pica pica Lola, pica pica, pepe, pica la, pica pe, pica lape (Carolina canta mientras golpea las manos de otra nena que mira al resto)

Rocío - Pará! Pide silencio

- Pica!

- Pica, pica!

- Pica, pica!!! (llegan todos los chicos a la pica antes que Rocío)

- Contas vos? Un nene se dirige a otro

Carolina contesta: - No, tiene que contar de vuelta

(Rocío cuenta de nuevo, Carolina se queda detrás)

- Uh!!!

Rocío: -El que no se escondió se jodió! (Se da vueltas para salir a buscar a los escondidos)

Marisa que está detrás de ella, pone su mano en la pica y dice: - Pica!

Jaja (ríen las dos)

Rocío toca la pica y dice: - Pica Candela

- Ah!

- No! (Candela discute que ella picó primero)

- Vamos, vamos

Carolina: - No, espera! - No, espera! Faltó la... la Victoria. Te faltó una. Ella te picó (señala a Candela). Que cuente de vuelta,

Rocío: - No, no, ya está!... yo no juego... yo no juego más (Rocío cruza los brazos y se da vuelta)

- Juju! Pica! Ah!!! (Llega Santiago a la pica, detrás suyo Mateo)

- Pica!

Carolina: - Eh!, dale Rocío

María que estaba mirando y escuchando lo ocurrido dice: - Pica la Rocío (y le cambia el rol sin contar, sigue buscando ella a los escondidos)

Carolina: - Fuera! (la echa)

María sigue buscando y dice: - Donde están?

Rocío advierte: - Viene el Joaquín!

Se libra una carrera entre María y Joaquín, se escuchan gritos

María: - Pica!

Joaquín llega primero y grita: - Pica para todos los compas!! Y luego dirigiéndose a María: - Hola!

Gritos.

Cuenta María, la nena que reemplazó a Rocío.

En el registro anterior se pueden observar a dos jugadoras con actitudes completamente diferentes en la situación de juego, Carolina que pareciera querer confundir a Rocío que está en busca de los escondidos (canta usando la palabra 'pica' que en este juego tiene especial importancia), hace una lectura diferente a lo ocurrido en la disputa entre Candela y Rocío en llegar a la pica, quiere que vuelva a contar Rocío. Rocío expresa disconformidad con ello, y amenaza con dejar de jugar. Si Rocío deja de jugar habrá que avisar a los que están escondidos para que salgan, deberán elegir a alguien para que cuente, de modo que, esta discusión afecta la continuidad del juego. María que ve y escucha lo que acontece, anticipa el riesgo que corre el juego y se dispone a asumir el rol de Rocío. Aunque las reglas no permiten hacer eso, toma la decisión de transgredir las reglas para salvar el juego.

A diferencia del tramposo que viola una regla para obtener un beneficio personal, el transgresor actúa al servicio de la diversión de todos, se expone a situaciones para él quizás desfavorables para elevar la emoción del juego. Por eso, aunque los jugadores perciben la necesidad de transgredir alguna regla para hacer más divertido el juego, no todos están dispuestos a pagar el costo de ser transgresor. Por ello, proponen a otros la transgresión.

(Escuela Normal, después del 2°recreo 17-03-10, la señorita los deja jugar. Grupo de niños de primer grado)

Los nenes juegan al ladrón y al policía.

Un nene que es ladrón ha sido atrapado y dice al policía: - Vos me tenes que cuidar

Otro ladrón: - No, escapate, escapate

Un nene pide permiso para jugar: - Eh!, puedo jugar?

El policía dice: - No

El nene contesta: - Ah! Igualmente se ha sumado al grupo como ladrón

Una nena policía dice: - No alcanzamos a hacer un paso que ya están...

Ladrón: - No, no, no

Otro ladrón: - Escapate, dale

La figura del transgresor relampaguea con fuerza en la búsqueda del sostenimiento de la diversión del juego. Su sensibilidad para descubrir anticipadamente el sentir del grupo, quien está aburrido, que está haciendo falta en el juego, que se puede hacer, y su disponibilidad para hacerse cargo de la situación, para jugarse por el bienestar del grupo, lo envisten de un halo de liderazgo más cercano al amigo que al habilidoso.

Al cambiar el curso de los acontecimientos, la transgresión sorprende a los jugadores y eleva la tensión emotiva del juego, lo hace más interesante, más emocionante. Por esta razón, la transgresión de reglas suele ser permitida y hasta aprobada por el grupo de jugadores. Sin embargo, en exceso se constituye en un atentado a la diversión. Parafraseando a Scheines (1998), en el caos total no es posible jugar. Este es el tema central del próximo apartado.

4.3. Los excesos atentan contra la diversión

En los registros se pudo reconocer que los jugadores aceptan acciones que colaboran en el sostenimiento de la oscilación entre la libertad y la regla, como el acordar lo que se va a hacer y cómo, es decir, la instalación de reglas, 'negociación de reglas' (Pavía et al, 1994), la transgresión de reglas ya acordadas o picardía, la predominancia de algún jugador en el manejo de las reglas (ya sea para sorprender al resto, para desafiarlo, para exhibirse, para acordar cómo jugar). Sin embargo, reconocen que el exceso de estas acciones atentan contra la oportunidad de divertirse.

Dedicar demasiado tiempo a la preparación de las condiciones para jugar un juego pone en riesgo la posibilidad de divertirse.

(3°recreo Escuela Normal 19-03-10.)

- Ella era la abuelita

- No, no, yo soy la chica

- El lobo.... Dale nene que dice que hay que correr... correr y correr

- No, no, el lobo no, porque andar haciendo todas estas cosas

- A vos eras nuestra señorita?

- No, no,

- A que vos eras la mamá!!
- No
- Oh!!!
- Ella la tía de ella yo soy tu hermana de vos
- Oh!!!, oh!, oh! Vos quieres ser mi hermana
- Y porque somos hermanas!!
- Bueno
- Ah! Entonces yo soy la mamá, ella es la tía, ella es la hija, dale!
- Y ustedes que van a ser?
- Yo soy la tía, ella es la madre y vos...
- Si, pero ustedes dos que van a ser?
- Las hermanas de...
- Las tías
- Dale!
- Bueno!
- Y si son hermanas
- Oh!!
- Mira ella esta sentada aca
- Miro,
- Eh!
- Juguemos a la mamá invitación a un juego
- Yo... Ey chicas, chicas...yo me voy a agarrar corriendo que es mi trabajo
- Ves mirá
- La tía te cuida
- AH! Y yo no trabajo?
- Nosotras no trabajamos
- Vamos a trabajar!
- Ah! Y ella es la abuelita!
- Abuelita se quedó a cuidar la hija
- Dale
- No, yo fui a la casa de la abuela
- Bueno!
- Dale
- Mirá... mirá anda a la casa de la abuela!
- Pero vos no trabajas?
- Dale, vamos allá a trabajar querés?
- Vamos a trabajar....
(Corren las otras las miran, vuelven)
- No juego más
- oh!
- a.ja.
- sí

*- iba todo bien
(se cruzan los varones)
- Un nene: Dale correme!! (a una nena)
Se deshace el juego anterior*

Demorar demasiado el inicio del juego asignando roles, acordando lugares, preparando materiales o montando la ficción, supone una quietud corporal que dificulta la búsqueda de oportunidades para despojarse de la realidad. Cuando algunos jugadores hablan mucho y el grupo se mueve poco, la situación lúdica no consigue elevar los niveles de tensión hacia la diversión.

El exceso de transgresiones de reglas o el realizarla en un momento inoportuno también atentan contra la diversión del grupo.

A diferencia de la trampa, que es una evasión de una o varias reglas de juego con pretensiones de alcanzar un beneficio personal, la transgresión de una regla de juego implica una evasión con pretensiones de generar sorpresa en los demás jugadores, en cambiar el curso de los acontecimientos, refrescar el juego, modificar su fisonomía y alimentarlo con algunas risas, gritos o nuevos movimientos. Sin embargo, aun cuando la intención del transgresor es la obtención de un mayor nivel de emoción para el grupo, es decir, su intención es obtener un beneficio colectivo, no siempre ni todos pueden transgredir reglas.

Una transgresión realizada en un momento inoportuno, o por un jugador poco ocurrente se vuelve inadecuada para el grupo, no consigue elevar la tensión del juego, no sorprende a los jugadores, en el mejor de los casos pasa desapercibida, en el peor de ellos, favorece la disolución del juego.

(Colonia de vacaciones AGECE. 18-01-10. Los niños juegan al espejito, la señorita los mira)

Facundo da la espalda al tiempo que se refriega la cabeza (como lavándose), los niños corren acercándosele. Facundo se da vuelta con velocidad, todos se detienen. Señala a una nena, la nena camina tres pasos hacia atrás, un niño exclama: - largo!

Otro niño: - ganó el perro (señala a un perro que corrió hasta donde está Facundo)

Risas.

Algunos niños que no son vistos por Facundo se mueven.

Facundo (el nene que es espejito): - me puedo mover más para atrás, señor! (Pregunta al darse cuenta que muchos chicos trasgreden la regla, se adelantan cuando él no los ve)

Profesora: - no, no te van a alcanzar nunca

Facundo: - y bueno...

Manuel (que nunca dejó de moverse, pero que Facundo no lo señaló más): - ya está el juego (Se aburre)

Nena: - denle

El juego se diluye

La transgresión es permitida si se adecua a las necesidades del grupo, si el transgresor ha sabido descubrir el sentir colectivo y ha decidido actuar de modo tal que los demás jugadores pueden hacer uso de sus habilidades para divertirse (en algunas oportunidades, el transgresor pareciera darse un permiso especial para hacer o decir algo que exhibe su despojo de la realidad y aniquila la vergüenza).

El transgresor goza de la aprobación del grupo, no siempre es el más habilidoso en el juego sino el más osado. Lo interesante es que lo que hace o dice el transgresor es aceptado por el grupo, gusta, de modo que, va recolectando experiencias exitosas en el manejo de las reglas de juego que lo consolidan cada vez más en el grupo. Es más, hasta a veces el grupo pareciera estar expectante de él. Es precisamente la actitud de entrega al juego, su habilidad para diluir su protagonismo en el momento oportuno, distribuyendo el poder entre los jugadores, lo que le hace especial. En charlas informales con docentes se descubre que al transgresor se lo suele identificar como el 'líder positivo' del grupo porque es bueno, atento con sus compañeros, hábil, está al servicio de la situación. En contrapartida, identifican al 'líder negativo' como aquel niño que pretende dominar a los demás jugadores, mostrarles superioridad. En las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños registradas se pudo observar que algunos se autoasignaban un rol protagónico orientando a los demás en lo que tenían que hacer, redundando en imperativos que demoraban la puesta en escena del juego. El exceso de poder de un jugador atenta contra diversión de todos, pero no siempre acaba con la situación de juego.

(Escuela Normal. Después del 2ºrecreo 17-03-10. La señorita los deja jugar un ratito más antes de entrar al aula. Un grupo de niñas juegan a Simón dice)

Nena 1: - Dale, ahora vos sos Clarisa

Nena 2: - Simon dice (le enseña). Dice que... Simon dice que bla, bla, bla.
Clarisa: - Dice salten...
Nena 2: - No! Tenes que decir Simon dice...
Clarisa: - Ya se!
Nena 2: -- No! Tenés que decir Simon dice que salten, no tenés que decir salten!
Clarisa: - Dice que...
Nena 1:- Bueno
Clarisa: - Dice... Ah!! Perdieron las dos
Nena 2: - Tiene que decir simon dice
Clarisa: - Simon dice
Nena 2: - No!!!! Primero soy yo después sos vos. Simon dice que vayan hasta allá donde está la escalera
Nena 1:- Oh!! (salen corriendo)

Los niños perciben estos excesos y en algunas oportunidades actúan para evitar la ruptura de la ludicidad de la situación. En otras oportunidades simplemente están participando de la actividad pero se percibe una situación diferente, no se escuchan risas, ni gritos, el movimiento corporal carece de soltura y decisión.

La simple presencia de un adulto en la situación de juego instala una situación asimétrica de poder, que solo podrá diluirse si el adulto otorga ese permiso. Esto lleva al planteo del próximo capítulo.

Capítulo 5

El docente de educación física y lo lúdico

Después de escuchar y observar las situaciones de juego motor con otros voluntariamente iniciadas por jugadores de 5 y 6 años de edad en escuela, club y colonia de vacaciones, se identificaron los docentes de educación física que durante el ciclo 2010 ejercieron la profesión simultáneamente en los tres contextos educativos en la ciudad de Río Cuarto.

De los trece docentes identificados como casos a estudiar, se entrevistaron en profundidad once docentes (causas de fuerza mayor de los docentes imposibilitaron la concreción de las entrevistas) con la intención de identificar los puntos más sensibles de su intervención profesional en propuestas de juego motor con otros.

El conocer las ideas de los docentes de educación física respecto de lo lúdico en el juego motor con otros permite abrir la discusión sobre la intervención docente en propuestas de juego que no sólo respete sino que enseñe a disfrutar de la ludicidad.

Al hablar con los docentes se pudo percibir que lo que saben sobre el juego y lo lúdico es una compleja trama de conocimientos construidos no sólo durante su formación universitaria sino en las experiencias lúdicas vividas desde el rol de jugador. Esta trama se actualiza constantemente cada vez que asumen su rol de docente y proponen juegos a sus alumnos.

Así, a la hora de planificar e implementar una propuesta de juego, los docentes no sólo recurren a los conocimientos teóricos y prácticos sobre cómo planificar, implementar y evaluar propuestas de juego que construyeron durante

su formación universitaria, sino que recuperan el recuerdo de sus experiencias como jugadores.

Precisamente, al llegar a la universidad y encontrar que ya conoce desde la vivencia los saberes que dan identidad al campo de la Educación Física (pues en su vida cotidiana ha vivenciado juegos, deportes, gimnasia, vida en la naturaleza, danza), los docentes se esfuerzan por redefinir sus saberes en un nivel mayor de complejidad y abstracción.

Quien se forma como docente y en este proceso estudia el juego, aprende sobre lo aprendido. Quien elige formarse como docente pasa de recordar las experiencias personales de juego a reflexionar sobre por qué resulta deseable a la sociedad que los docentes propongan juegos a sus alumnos. O sea, reparan en el juego pero desde una perspectiva diferente que les permite asignar, a la actividad que ya conocen desde el rol de jugador, un valor educativo que fundamenta su profesionalización e intervención especializada.

En el proceso de formación profesional (tanto inicial como permanente), los docentes entrevistados aprendieron y aprenden a redefinir desde el rol de docente los saberes cotidianos vividos como practicantes inexpertos. Transforman lo que aprendieron a hacer con su cuerpo en saberes proposicionales. Estos saberes les permite conocer el juego no sólo desde el rol de jugador sino de docente y en esa mixtura delinear su intervención profesional.

El dilema se sitúa en la metamorfosis que sufren sus ideas sobre el saber hacer corporal que aprendió simplemente haciendo, pues en el marco del juego tiene que pasar de un jugar ingenuo, vivido, sentido en el cuerpo que no acusa interés extrínseco, a un jugar planeado, esperado desde una posición externa a la acción de jugar que le facilita la comprensión del juego como abstracción.

Así como durante la formación de grado los entrevistados pasaron del rol de jugador al de docente, en el ejercicio de su profesión van delineando el perfil de su rol docente, pues cada vez que planifica e implementa una propuesta de

juego, los docentes observan lo que ocurre con sus alumnos, registra actitudes, preguntas y apreciaciones que le facilitan la evaluación del éxito/fracaso de su propuesta.

Al encontrarse cada día con diferentes grupos de personas a las que propone situaciones de juego, el docente va ajustando el modo de planificar la jornada, de presentar los juegos y de intervenir en ellos. Este es un proceso complejo, donde intervienen no solo las ideas e intenciones del docente sino las de sus alumnos jugadores y la formalidad del contexto en que acontece. Precisamente, esta habilidad de reajuste de su intervención a las condiciones contextuales se constituye en una destreza especializada de los docentes. En este sentido, sobre las particularidades del ejercicio profesional en diferentes contextos laborales, dice un docente entrevistado:

Profesor entrevistado:- acá en el colegio el objetivo es cumplir con todos los contenidos que vos planificás de entrada, o sea en todos los ámbitos tenes que cumplir con los contenidos pero es como que en la colonia estas un poquito más relajado porque el chico va a divertirse un poquito, no con tantas obligaciones, lógicamente uno planifica también en colonia pero es como que está más relajado el chico y más relajado también el docente.

En el fútbol es un tema complicado en el club, es complicado. Yo no sé si inconscientemente uno siente la presión porque los papás... no sé si vos has ido alguna vez a, si estas al tanto de lo que es el fútbol pero inconscientemente los papás te transmiten una... no sé si presión, decir presión de querer clasificar el equipo, entonces bueno se sigue una bajada de línea y tampoco es tan lúdico, tan relajado, ni... uno tiene que trabajar más en los aspectos tácticos del juego y bueno por ahí te queda poco tiempo para tener lo lúdico... Entonces hay mucha exigencia por parte de los padres... lo lúdico pasa a segundo plano... te queda poco tiempo para lo lúdico, pero... sería lo ideal... si lo hago en una entrada en calor, sí, pero no es mucho el tiempo

2.08-11-10.V⁷¹

Incluso el evaluar las propuestas de juego permite a los docente recoger datos del jugar que pueden refuerzar/desestabilizar sus ideas y luego sus prácticas, impulsándolos a inmutar/innovar la propuesta. Así, los docentes van

⁷¹ A lo largo del trabajo, las citas textuales de los docentes de educación física entrevistados serán codificadas consignando: con el primer número, el número de docente entrevistado, entre guiones la fecha de la entrevista, y luego la V o la M para identificar el sexo del docente. En este caso, 2: número del profesor entrevistado, 08-11-10: fecha de entrevista, y V porque el docente es varón.

definiendo cómo trabajar con el juego y qué lugar le asignan a lo lúdico en sus clases.

Lo curioso es que los docentes de educación física que con frecuencia utilizan el juego en sus clases, suelen organizar jornadas de juego intergeneracionales, ensayar nuevos formatos de juego, coordinar festejos multitudinarios, es decir, participan de experiencias laborales que les lleva a reflexionar sobre el juego y lo lúdico. Estas vivencias les lleva a reconocer que el valor educativo del juego radica en la vivencia corporal de jugar con otros y en la diversión⁷².

Profesora entrevistada:- Hoy en día lamentablemente los espacios recreativos están cada vez más cerrados, los padres están cada vez más ocupados en su trabajo y ya tienen menos tiempo para jugar en el patio con el nene, a lo mejor prefieren dormir la siesta y decirle al nene 'andá a jugar a la play' es más fácil.

Yo creo que depende muchísimo del grupo de los papás y del entorno que se crea el nene. Porque hoy en día le mandamos la culpa a los chicos, pero no tienen la culpa porque si no les enseñás a jugar, a recrearse, ellos aprenden lo que ven, lo que escuchan, lo que sienten, yo creo que los padres no están comprometidos con el tema, no es que lo hagan a propósito, sino que la misma situación de hoy, la ansiedad, la falta de trabajo, estar más horas en el trabajo, llegan a la casa y meten al chico en la televisión.

Yo creo que antes se jugaba más, nosotros pasábamos horas en la calle, en los carnavales, con los baldes, haciendo tortitas de barro, y ahora los chicos es como que no les gusta, prefieren la play station y creo que de los profes depende mucho porque es primordial no perder ese espacio porque se van cerrando cada vez más los ámbitos de recreación.

9.23-11-10.M

Aunque los docentes de educación física entrevistados no reparan en el jugar voluntariamente iniciado por los jugadores y con exclusividad hacen referencia al jugar propuesto por ellos (que se supone parte de una pretenciosa mirada educativa del hacer), se muestran sensibles a lo que sienten sus alumnos.

Profesora entrevistada:- automáticamente lo cambio porque me parece que es muy importante lo que siente el niño, si el nene te dice que está aburrido es porque no funciona la actividad, yo creo que es lo principal.

10.23-11-10.M

⁷² De aquí la conclusión *El valor educativo de lo lúdico radica en la experiencia de jugar.*

Al escuchar las voces de los docentes entrevistados se puede percibir que reconocen dos usos del juego en las clases de educación física: un uso educativo y otro recreativo.

En el uso educativo, el juego se constituye en dispositivo pedagógico para la enseñanza de un contenido de un eje temático diferente al juego (por ejemplo, para la enseñanza de un contenido propio del deporte o de la expresión corporal). Se intenta comprometer gustosamente a los participantes a fin de conseguir la reiteración voluntaria de la actividad. Aunque en esta tesis se presta especial atención al uso recreativo del juego, se dirá que entre los objetivos que persiguen los docentes al hacer un uso educativo del juego se menciona el predisponer a los alumnos para realizar las actividades centrales de la clase. O sea, se hace hincapié en el cambio de actitud que se percibe en los alumnos al participar de un juego.

Profesor entrevistado:- si, se predisponen mejor... lo he notado porque por ahí decirle al chico 'date dos vueltas'(tenemos una pista nosotros) 'date dos vueltas y bueno, empezamos con la actividad' y no es lo mismo, van caminando, no lo hacen.

2.08-11-10.V

Así, los docentes encuentran en el juego una actividad que facilita la puesta en movimiento de los alumnos, el conectarse con los compañeros, el prepararse para hacer lo siguiente, distenderse, olvidarse de la presión de la vida cotidiana para concentrarse en las actividades que serán propuestas.

Profesor entrevistado: Por supuesto, es lo más común en todas las clases, no solo en nivel inicial sino en el nivel primario y en el nivel medio. En la entrada en calor directamente ya pasa a ser jugada, en los chicos más grandes inclusive

Entrevistadora:- y que les proponés por ejemplo?

Profesor entrevistado:- depende las edades pero por lo general en los más chicos uno trata de implementar el juego a modo de mezcla, de incentivo de juego mezclador para que ellos de una manera u otra ya arranquen la clase con otro... con otro incentivo, animándose a insertarse un poco más en las actividades que van a venir luego, y eso sería sobre todo en los más chicos y en los más grandes también de una manera u otra para que se inserten y empiecen después de tanta, sobretodo en el San Ignacio, después de tan arduo horario, que arrancan desde tan temprano y que tienen la clase en el último módulo del día que es a las 3 de la tarde, viven en el colegio, entonces uno es como que para lograr insertarlos, para lograr hacerlos compenetrar de

otra manera en la clase largas con un juego y es como que es mucho más ameno, más lindo lo que va a venir luego

... si vamos a hablar del juego con chicos juveniles para arriba, en veteranos, o en chicos especiales, el juego es un modo muy importante... como te puedo explicar, de que la gente también supere el estrés del día, que el chico especial por ahí si ha estado mortificado con tal o cual cosa, empiece de otra manera en esa clase que tiene semanal, pasa... es muy importante!

04.09-11-10.V

Los docentes de educación física entienden que en el ejercicio profesional pueden proponer juegos con la intención de entretener a los alumnos, de facilitarles diferentes vivencias corporales, de relacionarse con sus compañeros. Así justifican el uso recreativo del juego.

Profesora entrevistada: - Yo a eso lo aprendí después de estar en escuela especial. Estar en escuela especial te cambia, porque EF es integrar, que todos logren hacer lo mínimo que puedan, que disfruten, que se integren, que disfruten con su cuerpo de hacer lo que sea, no técnica. También en el secundario es distinto, porque todos toman el test... La idea es que se integren todos y que jueguen y que sean parte de algo y que aprendan las reglas básicas para poder jugar un deporte.

8.23-11-10.M

Al reconocer que el juego es una práctica que, a modo de espejo, permite el reflejo de múltiples habilidades que le confieren un perfil educativo inintencional, algunos docentes de educación física identifican la necesidad de proponer juegos populares, juegos que eligen jugar los alumnos en sus tiempos libres, juegos ya conocidos en la zona, juegos que cambian cantidad de jugadores, distribución en el espacio, lógica de avance, los elementos utilizados, y demás condiciones externas.

Juegos que, a medida que transcurre la clase, permiten a los alumnos divertirse, juegos para divertirse, juegos que entretienen, que hacen disfrutar de la clase de educación física. Juegos en los que se aprende cómo comportarse para jugar pero que también se aprende a como disfrutarlos, juegos que se recuerdan y, porque gustan, los alumnos pueden elegir para repetir en su tiempo libre de responsabilidades.

Profesora entrevistada:- Y uso muchísimo los juegos populares, que he descubierto que son los que más les gusta, los que jugábamos nosotros en la vereda cuando éramos chiquitos, bueno, esos juegos. Y son los juegos que más les gusta porque tienen cancioncitas, tienen rimita, tienen... y seguro que van y se lo cuentan al papá y ellos lo han jugado entonces son cosas que a ellos les encanta, eso descubrí ahí con ellos. Y juegos que hacemos o que inventamos, inventan juegos entre todos, que se yo el ladrón y el policía pero le llamamos ladrón y el policía, pero '¿cuál quieren que sea la casa?' 'esa es la casa', '¿Qué quieren hacer los ladrones?', 'robar tal cosa', '¿y donde la ponemos?' entonces lo van inventando ellos para que les guste.

Y hay momentos de juego libre, porque tampoco les gusta tanto que uno esté todo el tiempo diciéndoles a qué jugar, entonces el juego libre... tenemos un arenero, yo les traigo todas las cosas que ellos quieran, pelotas, tienen todo el espacio delimitado para que... viste que en la colonia de vacaciones lejos de la pileta, lejos de la calle, lejos de acá, donde pueda verlo todo y juegan solos. Algunos juegan con la arena, otros juegan con la pelota, otros juegan con... para que jueguen ellos a lo que ellos quieran... Lo que tienen los juegos populares es que nadie queda afuera, entonces para lo más chiquitos es importante que estén todos jugando, y sobre todo porque tienen personajes, el lobo, el lobo está, el picamano, todas esas cosas que jugamos algún día en la vereda, bueno, esas cosas les encanta.

8.23-11-10.M

Sin embargo, porque forman parte del patrimonio cultural de una sociedad, las personas toman contacto con los juegos sin necesidad imperante de la intervención de un docente de educación física. Esto es porque se hallan en constante intercambio simbólico con el medio social que asigna a algunos comportamientos un valor diferente a la vida corriente que le ofrece el contorno del estar jugando. O sea que, el jugar es un saber hacer significado por el contexto social, es una práctica real cuyo sentido se aleja del convencional gracias a una codificación que la misma sociedad enseña a reconocer al sujeto. Este complejo proceso de construcción de sentido es un saber que el entorno social enseña informalmente a la persona en el mismo hacer, es decir, basta que alguien asigne un nuevo significado a un comportamiento convencional de otro para que sea atesorado en la experiencia a modo de antecedente de jugar. La captación reiterada del proceso de asignación de sentido lúdico a comportamientos reales permite al sujeto identificar el hacer que la sociedad a la que pertenece asigna el valor de juego.

La propuesta es juego y los alumnos pueden jugar fácilmente, hay acuerdo en el sentido de la propuesta entre los alumnos y el docente, la enseñanza se sitúa en el simple hacer que implica el jugar, lo educativamente valioso radica en el jugar. En este capítulo se presentan las ideas de los

docentes de educación física entrevistados respecto de los juegos que proponen, cómo lo presentan a sus alumnos, cómo intervienen en el juego.

Los docentes de educación física que proponen actividades cuyo formato la sociedad reconoce como juegos populares, tradicionales, juegos para divertirse, descubren la necesidad de redefinir su rol como docente para no condicionar el jugar. Esto es porque si el docente se hace visible a los jugadores interviniendo constantemente para corregir un gesto o guiar una situación, suele provocar permanentes rupturas del jugar de sus alumnos, que los acerca a la realidad. Frente a esta limitación, algunos de los docentes de educación física entrevistados en esta tesis reconocen que el valor educativo del juego radica en la experiencia de jugar y deciden convertirse en un jugador más, deciden jugar con sus alumnos.

5.1. El docente que juega

Al entrevistar a los docentes de educación física que trabajan simultáneamente en escuela, club y colonia de vacaciones, se pudo percibir en ellos una gran disposición para recolectar experiencias laborales en diferentes contextos, con personas de distintas edades y posibilidades motrices y mentales. No sólo disposición a trabajar en diferentes contextos sino también plasticidad para dejarse imbuir de las particularidades de cada contexto.

La mayoría de los docentes de educación física entrevistados se muestran preocupados antes por lo que viven sus alumnos en sus clases y el recuerdo que les pueda quedar, que el contenido que justifica la propuesta de juego en el contexto en que se encuentran. Se preocupan por enseñar cultura de movimiento.

Profesora entrevistada: - Cada vez se acortan más los lugares donde ellos puedan salir a jugar...- y en la colonia, al ser tan chiquititos ninguno está afuera jugando, entonces uno le brinda ese espacio libre, en la naturaleza, al aire libre para que jueguen. Qué se yo, llevarlos al río, hacer chocitas, esas cosas que hacía uno cuando era chiquito en el campito con otro, que tampoco los padres tienen tiempo para dárselo, una serie de cosas... yo uso muchas cosas que hacía yo cuando era chica, cosas que uno transmite. Antes lo transmitían.

Un día hacemos molinetes de viento, otro día hacemos barrilete padres, los abuelos, y ahora no tienen tiempo no lo transmiten más, entonces es una cosa importante porque en definitiva es cultura, es cultura que tenés que transmitir, y yo leyendo de juegos populares, me encanta, me parecen... o sea, uno mira en el patio y siguen jugando a la payana, al elástico, y son cosas siguen y hay muchas que quedan afuera entonces

8.23-11-10.M

Lo que ocurre es que no en todos los contextos educativos reconocen valioso el enseñar a construir un barrilete, remontarlo y disfrutar de verlo volar, de acercarlo al barrilete de otro niño hasta tocarlo, correr tirando del hilo del barrilete. Vivencias sencillas que quedan guardadas en el recuerdo de los participantes pero a las que los adultos no siempre le dedican tiempo. En esta dirección, los docentes reconocen la necesidad de volver a ser niño, de disfrutar de pequeñas cosas, de dejarse sorprender por lo obvio, aunque sin olvidar el rol de docente.

Profesor entrevistado:- Yo creo que sobretodo en edades tempranas tenés que ser un niño más. Y bueno, yo por ejemplo en la secundaria del San Ignacio, incluso acá en fútbol con los más grandes, es el sueño de ellos que vos juegues con ellos porque todo el tiempo... 'o mirá le tiré un caño al profesor' o sea... es un desafío, están añorando superarte, están añorando ver como jugás vos.

Yo creo que hay que estar todo el tiempo jugando con ellos, me parece a mí... es justamente ponerte a la altura de ellos y lo que vos pensaste como, lo que vos planificaste previamente para darles la clase esa tarde o al otro día a ellos, es siempre planificando que vos vas a ser un niño más, o sea que vos vas a estar haciendo las mismas actividades que van a hacer ellos y bueno, ver de qué manera te vas a poder adaptar vos a ellos porque... bueno, si sos un niño más vas a compartir la clase de igual manera que ellos. Por supuesto que también hay momentos en que uno tiene que ponerse a un costado para poder observarlos de otra manera

04.09-11-10.V

Precisamente para dejar buenos recuerdos en el niño, los docentes reconocen necesario participar con ellos. El hecho de compartir la misma actividad, de ubicarse a la par de los alumnos les ayuda a los docentes a crear un vínculo especial con ellos.

Profesor entrevistado:- lo que pasa es que en este sentido, a mí me gusta participar con los chicos porque crea otro vínculo también de alumno docente, te ven a la par de ellos, transpirás igual, comportándote igual, entonces creas justamente otro vínculo, otro contacto, otro tipo de relación... me gusta participar y no me cuesta.

1.06-11-10.V

Si bien los docentes reconocen varios beneficios al jugar junto a sus alumnos, dos ideas se presentan con mayor consistencia. La primera de ellas es la idea de participar para guiar el aprendizaje, ya sea con una intervención verbal

Profesor entrevistado:- sí, permanente, permanente a parte a ellos no puedes corregirles, si tiro y erró a la pelota, no lo voy a decir 'mal!!', le decís 'bien igual' porque el tiró, hizo el gesto... no le corregís con un 'mal'...'con un pie', 'probá de nuevo'...una cosa de esas que son parte del incentivo y la estimulación.

1.06-11-10.V

o con el ejemplo al participar.

Profesora entrevistada: - Lo que tienen esos juegos que todos participan, o sea, la idea es que todos participen, uno los motiva, juega, se mete en el juego con ellos para que todos corran, porque esto, porque el otro.

8.23-11-10.M

La segunda idea es la de jugar para compartir con los niños, con la intención de crear otro vínculo.

Profesor entrevistado:- y... los chicos es como que se sienten más cerca tuyo cuando jugás, es que es la idea...Yo con las chiquititas juego y soy uno más, con los chiquitos y es como que los chicos responden de otra manera, interactuando con vos, es... está bueno!

5.10-11-10.V

Es que los docentes de educación física entrevistados perciben la necesidad de ponerse a la altura de los niños para recuperar la habilidad de imaginar.

Profesora entrevistada:- porque me encantan los más chiquitos, será que yo soy un poco infantil, trabajo mucho con la imaginación de ellos. Para jugar con ellos me parece que te tenés que

meter en el personaje de niño, me parece que es lo más importante... ser un niño mas, o sea tratar de jugar con ellos, meterte en la mentalidad de un niño.

Pensar lo que les gusta, los personajes que recrean de la televisión y por ahí con todo el tema de la tecnología, la computadora, la play station estan encerrados y no salen a jugar. Entonces es como que vos tenés que buscarle la vuelta para recrear esos personajes, en los juegos al aire libre, juegos recreativos. El Ben 10, el power ranger, por ahí yo les hago la mancha de Ben 10, invento, a veces les invento juegos por ahí surgen de ellos, por ahí te dicen 'seño, por qué no jugamos a tal juego' o por ahí inventan ellos juegos. La capacidad de imaginación de esa edad!! Es inmensa.

9.23-11-10.M

Ahora bien, si los docentes reconocen el valor en la experiencia de jugar se puede preguntar, ¿cuáles son las pretensiones del docente?, ¿para qué propone juegos a sus alumnos?, ¿cuáles son sus objetivos? En esta dirección los docentes entrevistados dicen proponer juegos y jugar con sus alumnos con tres objetivos:

- a) Para que los alumnos aprendan contenidos. Este objetivo está generalmente vinculado a la enseñanza del deporte, por esta razón se percibe con frecuencia en las propuestas de juego en el club deportivo.

Profesor entrevistado:- El tema era cuanto habían progresado y cuanto habían servido los juegos porque los dos primeros meses, Fabri me dice 'a estos chicos, les doy la pelota, y no la llevan, nada', entonces les hacíamos juegos Todos juegos que te iban a derivar en el fútbol... Pero claro, fue cambiando todo, porque antes era un ratito de juego en la clase, un rato de fútbol o fundamentos con fútbol y la última, era una hora y cuarto, una hora y 20, y los últimos 20 minutos era ese juego. Ahora cambió. Ahora van pero van poco a los juegos, van pero van poco, el 70, 80% de la clase, fútbol, con algún juego de mancha como para la entrada en calor y después hacemos partido de fútbol, ahora ya los atrapé el hecho de hacer un partido de fútbol, en eso específico en el club.

7.18-11-10.V

- b) Para que los alumno hagan:

Profesor entrevistado: - claro, el tema es que lo hagan, o sea con estos chicos el objetivo no es el rendimiento, sino que se muevan, que lo hagan, como sea pero que lo hagan

1.06-11-10.V

El conseguir que los jugadores hagan con su cuerpo, se vincula a la idea de desafío y se hace presente en propuestas de juego en los tres contextos educativos observados en esta tesis.

Profesora entrevistada:- es un desafío que un niño pueda poner un broche en una soga en un juego, es un desafío

11-15-12-10.M

c) Para que los alumnos disfruten con otros, se sientan bien.

Profe:- Siempre les digo en el juego lo más importante que uno transmite es lo social, o sea, la convivencia con el otro, el respetar reglas pero no porque te las imponen sino porque las tenemos que respetar para que esto salga bien entre todos, son cosas que tanto el juego como el deporte son el único ambiente donde se privilegia eso, donde se privilegia respetar la regla, todos hacemos respetar la reglas, donde a las reglas las respetamos porque las pusimos nosotros, no porque otro viene a decirnos lo que tenemos que hacer

8.23-11-10.M

El hecho de valorar el compartir con otros la construcción de un juego, lleva a pensar cuáles son las estrategias de los docentes para presentar un juego y de qué modo interviene durante su desarrollo, pues para los docentes de educación física entrevistados en esta tesis la clase es exitosa si los alumnos se participan corporalmente con gusto, si disfrutaban de moverse:

Profesor entrevistado:- porque veo que el grupo se prende y hay varias risas en el grupo, por eso creo que te das cuenta. Yo creo que a medida que vas dando clases te vas dando cuenta que les gusta a los chicos y cuando están enganchando, cuando la clase fue linda, cuando no fue linda, no sale muy bien

9.23-11-10.V

5.2. Presentar las reglas o contar un cuento para jugar

Para los docentes entrevistados, lo lúdico es la esencia del juego:

Profesor entrevistado: - Actividades lúdicas recreativas para el día del niño, terminan siendo juego o actividades recreativas, actividades lúdicas, que lo lúdico es el juego en sí, la esencia en sí del juego, yo me manejo con el juego, te voy a ser sincero, juego y las adaptaciones que hasta uno por ahí... yo he dejado la guía que tenía hace mucho y la voy adaptando, no te digo que he tomado muchos cursos pero si he estado en muchos lados y he aprendido muchas cosas por eso te digo que el tema de los nombres, a lo mejor tiene otro nombre el juego, pero separarlo en sí, te digo sinceramente no lo separo

7.18-11-10.V

Asocian lo lúdico a la diversión:

Profesora entrevistada:- diversión, recreación, dentro de esos está el juego, porque obviamente el juego tiene varias clasificaciones. El juego puede ser espontáneo, pensado... Depende de la situación y de las edades. Me parece que sería lúdico si le provocó diversión, si tuvo el fin al que quería llegar

10.23-11-10.M

Asocian lo lúdico a una situación cambiante (que bien podría relacionarse con la sorpresa que inspira las invitaciones a jugar entre los niños) y un trato diferente.

Profesor entrevistado:- en el colegio, por ejemplo, soy uno de los pocos profes que viene y les da un beso a chicos. Varones de sexto año, vienen y me saludan con un beso y un abrazo, que no lo veo con ningún otro en el colegio, yo no sé si será la particularidad de colegios grandes pero el profesor llega al aula, los chicos se paran, saludan, se sientan, empiezan la clase, pero no hay un acercamiento para nada. bueno, hay muchos problemas de conducta que yo no los tengo, y entonces por ahí cae mal que lo diga pero yo trato de llevar a los chicos abrazándolos, tocándole la cabeza, trayéndolos, tocándolos, o sea, 'vení'... lo tengo y a mí me da resultado. Y no lo hago forzado, digamos, me sale así... me sale un trato diferente y no lo veo con los otros profes. Los otros profes son muy acartonados, es muy raro que tengan una relación diferente con los chicos, más esto de docente-alumnos... Vos lo podes explicar pero si no lo sentís no...

5.10-11-10.V

Quizás por eso, decidan jugar con sus alumnos. No sólo entienden que lo lúdico se asocia a la diversión y se opone al aburrimiento sino que aprecian la presencia de lo lúdico cuando aparecen risas y movimiento entre los participantes:

Profesora entrevistada:- en la sonrisa, en su expresión corporal te das cuenta, en cómo se mueve, que salta, que... te das cuenta en cómo se expresa corporalmente. Apenas se aburren se sientan y no quieren hacer nada.

10.23-11-10.M

A la hora de proponer juegos los docentes entrevistados utilizan distintas estrategias; algunos explican las reglas básicas que dicen cómo se juega:

Profesor entrevistado:- hacemos uno que es el de la pelota con puente que es en fila uno atrás del otro pasar el elemento, va por arriba el elemento, vuelve por abajo, con circuito, después tiene que salir uno. Después hay uno con la soga, con soga hacemos varios. Una soga de 2 mts y tiene 20 nudos. Primero como una búsqueda del tesoro tienen que buscar la soga, las nenas a buscar y los varones o el grupo azul y el grupo blanco si son mixtos y buscar la soga y empezar a desatarla, ellos tienen un punto de referencia a donde tienen que volver y tienen que desatar los nudos y van buscando compañeritos que le van ayudando.

7.18-11-10.V

Otros presentan un desafío a sus alumnos montando la creación de una situación ficticia:

Profesor entrevistado:- hacemos ficciones pero por ejemplo la otra vez habíamos hecho una ficción en rugby con los más chiquitos que tenían que cruzar el campo, sabiendo que en el campo había ríos, para cruzar todo el campo de una punta a la otra no solo había un adversario que era el profesor en este caso, sino que había que cruzar obstáculos que eran ficticios, ríos, montañas, volcanes, alambres de púa, en otro lugar había dinamitas, tenía que ver con el rugby.

Cada niño con una pelota de rugby esquivando conos que eran montañas, bastones que eran ríos, los aros de básquet eran los volcanes, entonces con la pelota de rugby y llegar al tray a la otra parte, al gol, aparte del profesor que trataba de atraparlos, de mancharlos, ellos tenían que saltar una montaña, esquivar un volcán, esquivar un río, 'cuidado que había una dinamita' y era como que vivían una película en sala de 5, primero y segundo grados, entonces no solo que la atención no se evadía nunca, porque el que estaba desatento se comía un aro, sería un volcán y quedaba eliminado, descalificado momentáneamente o el profesor lo capturaba entonces ahí tenés un juego a través de una ficción y si lo hacemos permanentemente, por supuesto en edades tempranas, no.

Tampoco vas a hacer con un chico de 5° y 6° grado, capaz que se te ría y lo tome de otra manera. No quiere decir que no puedas hacer otro tipo de ficción, pero bueno es distinto

4.09-11-10.V

Finalmente, otros docentes deciden contar un cuento, una historia que presente la situación y los personajes para ayudarles a crear una situación diferente a la habitual:

Profesora entrevistada:- Pero por lo general si armo un circuito son esas cositas de la bruja, les voy contando un cuento, o van caminando o son ranas que tienen que oír saltando de una hojita a otra, siempre voy poniendo un personaje que ellos se lo vayan imaginando, porque no es lo mismo decir van a hacer, van a tirar... no es lo mismo que vos les armás todo el circo imaginandolo, que ellos se vayan imaginando el cuento a medida que van pasando, a medida que van viendo con qué se encontraron

11.15-12-10.M

Pareciera que estas estrategias para proponer juegos depende de la edad de los jugadores, favorecen la imaginación en los más pequeños contándoles historias que demandan movimiento, e instalan la idea de reglas en los más grandes⁷³.

Para favorecer la imaginación de los niños, los docentes reconocen importante la proximidad física con los niños, el acercarse, el acompañarlos y conseguir la complicidad sin forzarla.

Profesor entrevistado:- y los voy, me junto más con ellos y los voy llevando y les voy creando otras historias para que se vayan metiendo, y hay algunos que sí se prenden y otros que por más que les insistas no.

9.23-11-10.V

Es importante aclarar que los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a los docentes de educación física que trabajan simultáneamente en escuela, club deportivo y colonia de vacaciones, pueden reforzar algunas ideas que se presentan como conclusiones de la tesis, pero su finalidad es alimentar las discusiones que se presentan en el capítulo 7.

⁷³ Esta sospecha podría despertar nuevas investigaciones.

TERCERA PARTE:
CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Ya analizados los datos recolectados, se accede a formular seis conclusiones y analizarlas en profundidad, para luego plantear tres discusiones como cierre de la tesis.

Será importante recordar que las conclusiones que se describen en el capítulo seis remiten al estudio de las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por niños de 5 y 6 años de edad de la ciudad de Río Cuarto. Han sido las voces de los jugadores las que permitieron formular las proposiciones presentadas como conclusiones, mientras que las voces de los docentes de educación física entrevistados colaboran en la definición de los ejes de discusión presentados en el capítulo siete. Puede ocurrir que al leer las conclusiones se encuentren conexiones con los resultados de las entrevistas a los docentes. Esto ocurre porque al entender que es necesario jugar con los alumnos, los docentes entrevistados muestran en sus palabras el corrimiento de su rol de docente al de jugador.

Quizás en la flexibilidad para pensar la propuesta didáctica no sólo desde el lugar de docente sino también desde el lugar de alumno, radique una particularidad que puede distinguir a los docentes de educación física.

Capítulo 6

Conclusiones

A partir de las dos semanas de toma de registros a los seis grupos de niños en situaciones de juego voluntariamente iniciados en escuela, club y colonia de vacaciones, se pudo acceder a algunos indicios de los procesos sociales asociados al estar jugando que resultan relevantes. Sin embargo, ha sido el tiempo dedicado a entrenar los sentidos en contacto directo con la realidad a estudiar lo que permitió palpar la dificultad para registrar la complejidad del instante.

Las horas de presencia, el estar en el lugar, el hablar con los niños, las maestras, los profesores, algunos papás, el escuchar atentamente lo que dicen los niños durante los momentos de juego libre, lo que hacen, el impacto que esas acciones tienen en el transcurso del juego, en el ánimo de los jugadores, las respuestas que surgen, han permitido reconocer aquellos procesos que con cierta constancia marcan la presencia de lo lúdico en la situación de juego.

Las conclusiones de la tesis se resumen en seis afirmaciones y se constituyen en los títulos de los diferentes apartados de este capítulo. El orden en que aquí se presentan las afirmaciones de ningún modo señala una cronología en la aparición, ni el grado de importancia. Como se ha dicho al comienzo de la tercera parte de la tesis, será importante recordar que las conclusiones remiten al estudio de las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por niños de 5 y 6 años de edad de la ciudad de Río Cuarto. Han sido las voces de los jugadores las que permitieron formular las proposiciones presentadas como conclusiones, mientras que las voces de los docentes de educación física entrevistados colaboran en la definición de los ejes de

discusión presentados en el capítulo siete. Puede ocurrir que al leer las conclusiones se encuentren conexiones con los resultados de las entrevistas a los docentes. Esto ocurre porque al entender que es necesario jugar con los alumnos, los docentes entrevistados muestran en sus palabras el corrimiento de su rol de docente al de jugador.

La primera conclusión de esta tesis afirma que lo *lúdico es diversión*, y ésta se presenta como una oscilación entre la máxima emoción y el aburrimiento. Cuando deciden tomarse lo que están haciendo y diciendo como si fuera un juego, los jugadores se esmeran en divertirse y divertir a sus compañeros. La palabra diversión encierra la idea de divergencia, de modo que, en la situación de juego implica la separación, el distanciamiento de la realidad cotidiana (di-versión, despegue de la versión de la vida corriente).

Sin embargo, este distanciamiento no se consigue fácilmente sino que es un proceso continuo que demanda habilidad en quien invita a jugar o tiempo de preparación entre los jugadores; es un proceso que por momentos se vuelve muy emocionante y por momentos decae al extremo de poner en riesgo la posibilidad de jugar. Esta fluctuación hace que los jugadores se sientan entretenidos, con-tenidos entre el éxtasis y el abandono. Para divertirse no alcanza con tomar distancia del mundo habitual, se vuelve necesario crear una nueva realidad con tendencia propia que está ligada a la próxima afirmación.

La segunda conclusión es que *lo lúdico es apariencia*, implica ruptura de convenciones y despliegue de una realidad que se presenta con cierta apariencia de real sobre la realidad cotidiana, y que sólo es comprensible a quienes se involucran en ella. Aunque la apariencia podría entenderse como un proceso individual ligado a la imaginación, a la fantasía creadora, a la experiencia artística, lo lúdico aparece como un proceso colectivo de creación de un nuevo sentido a acciones ya conocida. La creación de un jugador es necesaria pero no suficiente para montar la ludicidad de la situación. Lo lúdico comienza a aparecer en la concatenación de acciones sorprendentes o desafiantes de los diferentes jugadores. De aquí se desprende la próxima afirmación.

La tercera conclusión es que *lo lúdico es acción colectiva*, se construye a partir de la coordinación de las acciones de los jugadores que se da sin pensarla ni planearla en base a la tranquilidad de saber que el otro actuará de manera tal que yo siempre podré intervenir y lo que haga o diga será bienvenido en el grupo siempre que la intención sea sumar diversión a la situación. Más que una actitud individual, lo lúdico es una construcción con otros, un entendimiento que va más allá de las palabras, que simplemente se siente, se percibe.

La cuarta conclusión afirma que *lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje*. Los gestos y movimientos corporales pueden ayudar a montar la ludicidad en una situación pero no alcanza para descubrir la intención de tomárselo como si fuera un juego. Es el lenguaje el que sella la intención de los jugadores aun cuando se dice una cosa queriendo decir o hacer otra. Porque tanto las acciones verbales como corporales son ambiguas y pueden ser entendidas en diferentes sentidos, es el contexto el que permite comprender la intención. Por esta razón, no solamente es condición necesaria para jugar el hecho de conocerse sino de compartir las mismas o similares costumbres y hábitos. La dimensión cultural atraviesa enteramente la posibilidad de montar ludicidad de la situación.

La quinta conclusión es que *el valor educativo del juego radica en la experiencia de jugar*. Lo lúdico está asociado a la acción de jugar antes que al formato de la actividad llamada juego. Sin embargo, las Ciencias de la Educación han centrado su atención en mejorar las condiciones para instalar una actividad reconocida como juego, antes que en garantizar las condiciones para que los jugadores sientan que están tomándose lo que hacen y dicen como si fuera un juego. Han pensado más en la actividad que en la acción, en el juego que en lo lúdico. Por esta razón, han descubierto las bondades de la actividad juego para el desarrollo y refuerzo de habilidades, capacidades que la sociedad reconoce deseables en las generaciones venideras. Pero han descuidado la necesidad de resguardar la actitud que en los jugadores debe prevalecer para que lo que se hace y dice no tenga repercusión en la realidad,

para que el error no sea error sino posibilidad, para que el ensayo y la repetición surja voluntariamente en los jugadores, es decir, para que sea lúdico.

Si se mira el juego desde la perspectiva de los jugadores su valor radica en la posibilidad de ser parte, de sentirse divertido, entre-tenido, de sentirse necesario para los compañeros de juego y que su acción es importante para la situación. Si se mira el juego desde la perspectiva de los jugadores no da lo mismo darse la mano con un compañero que simplemente estar a su lado; no es igual abrazar con ganas a alguien, que abrazarlo con vergüenza del qué dirán; no es lo mismo que te llamen por el nombre a que te señalen con una característica física.

La sexta y última conclusión afirma que *existen al menos dos estrategias para vivenciar lo lúdico*: generar el clima de juego y manejar la tensión emotiva. Un juego se inicia a partir de la iniciativa de un jugador que decide esforzarse en salirse de la realidad cotidiana y contagiar a los demás de ganas de construir una nueva que divierta a todos. Esta iniciativa pareciera volverse más rígida con el transcurrir de los años y la vivencia de situaciones de juego escolarizadas, de modo que, aunque resuena sencilla, demanda mucha habilidad en el niño que inicia el juego o mucho tiempo de preparación al grupo que decidió jugar. Será a través de la sorpresa o del desafío como los jugadores comienzan a palpar el espesor del clima del juego. Generar el clima de juego implica crear la atmósfera justa para que todo lo que se diga y haga, sume diversión al grupo sin despertar vergüenza en el actor. Generar el clima de juego implica que todos los participantes se hayan permitido desprenderse de la realidad para montar la ludicidad en la situación y quien aún no lo haya logrado, se esfuerce en hacerlo o al menos no interrumpa a los demás. Cuando la diversión comienza a aparecer, los jugadores se dedican mantener en niveles considerables la tensión emotiva del juego manejando el degradé de posibilidades que ofrece el continuo libertad-regla. No tardan en aparecer las reglas de segundo orden que agregan desafío y las transgresiones de reglas para sorprender a los compañeros. El manejo de la tensión requiere de sensibilidad para identificar el sentir colectivo, y de adecuación de la acción a las posibilidades del grupo de juego.

Estas dos estrategias para vivenciar lo lúdico pueden ser recuperadas por el docente para enseñar a jugar de un modo lúdico y abre camino a las discusiones de la tesis que se presentan en el próximo capítulo.

Se analizan a continuación las conclusiones de la tesis.

6.1. Lo lúdico es diversión

La simple mención de la palabra juego remite a situaciones en las que reina la diversión, en las que quienes participan lo hacen con gusto. Los jugadores identificados como casos en esta tesis asocian el juego a la diversión (remitir a Pág. 136). La risa, el grito y los movimientos corporales se vuelven expresión de estar jugando (Pág. 144).

En este apartado se intenta mostrar que los jugadores afirman estar jugando cuando se divierten con otros, de modo que, el jugar de un modo lúdico o la actitud que caracterizaría estar tomándose lo que se hace y dice en clave de juego implica diversión con otros. Incluso los jugadores entrevistados en esta tesis reconocen que una situación de juego es divertida si se perciben risas y movimiento corporal, algunas veces acompañados de gritos. De aquí que este apartado finalice buscando conexiones entre la diversión, cuya presencia colabora en el reconocimiento de la situación como lúdica, y la risa, que expresa una actitud despreocupada frente al mundo.

La palabra *diversión* proviene del vocablo latino *divertere* que significa llevar por varios lados. Así, diversión evoca la idea de apartar, desviar, alejar, idea que ha llevado a la comunidad de habla hispana a utilizarla para remitir a aquellos instantes en que la realidad pierde nitidez para ceder centralidad al acontecimiento.

La diversión remite a una sensación agradable de liberación alcanzada en la acción que se está realizando con otros en ese instante y que corre el riesgo de desvanecerse al mismo tiempo en que va apareciendo.

Al evocar la idea de apartar, desviar, alejar, la diversión implica la construcción de una forma diferente de vivir la vida cotidiana. Ya Huizinga advertía, a comienzos del siglo pasado, la profunda vinculación entre juego y diversión al definir al juego como “Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su propia práctica. Así es, por lo menos, como se nos presenta el juego en primera instancia: como un *intermezzo* en la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo” (2000: 21-22). Precisamente para el autor “...ya en esta su propiedad de diversión regularmente recurrente, se convierte en acompañamiento, complemento, parte de la vida misma en general... Da satisfacción a ideales de expresión y de convivencia” (Huizinga, 2000: 22).

Precisamente porque el significado socialmente reconocido al concepto diversión implica llevar por varios lados, el estar divirtiéndose se caracteriza por estar construyendo una forma alternativa de vivir la vida cotidiana teniendo siempre como trasfondo la vida corriente. Di-versión: dispersar, desagregar, desarticular la versión de la vida real. En este sentido, la nena que en el juego de la familia ocupa el lugar de tía asume la actitud que de acuerdo a sus conocimientos corresponde al rol de las tías en la vida real de su comunidad sabiendo que, por hacer como si fuera una tía, no deja de ser la misma nena de siempre. Lo mismo ocurre en aquellas sociedades en que aún se festeja el carnaval. Estudiando *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Bajtín encuentra que “durante el carnaval... el juego se transforma en vida real... es la segunda vida del pueblo, basada en la risa” (2005: 14) que “se construye en cierto modo como parodia de la vida ordinaria, como un ‘mundo al revés’” (2005: 16).

Estudiando el juego desde la perspectiva de los jugadores se puede observar que en los juegos motores con otros la sorpresa y el desafío son las dos fuentes que generan diversión. El jugador que se compromete enteramente en desprenderse de la realidad para invitar a otros a jugar, encuentra al menos dos estrategias para hacerlo. Una de ellas es *sorprendiéndolo* con alguna acción (sea palabra, gesto o movimiento) que rompa la expectativa socialmente construida. Por ejemplo, el niño que pasa corriendo y gritando muy cerca de

otro compañero y lo mira; o aquél que termina de tomar una gaseosa, cierra la botella, la tira al piso y comienza a patearla. La otra estrategia para invitar a jugar es *desafiando al otro*, es decir, mostrando la pretensión de probar su competencia en alguna habilidad. Por ejemplo, el niño que se tira de un peldaño alto de la escalera e invita a su amigo a hacer lo mismo, o aquel que toca a su compañero y sale corriendo.

Lo curioso es que la invitación a jugar, tanto sea por sorpresa o desafío, implica un cambio en el proceder habitual de las personas, de algún modo, la sorpresa es anterior al desafío, puesto que para divertirse es necesario que al menos un jugador muestre una posibilidad diferente a la cotidiana de llevar adelante la situación y consiga compañeros que se animen a hacerlo con él.

La diversión implica oscilación, inestabilidad, posibilidad, movimiento, cambio; precisamente en la inestabilidad, en la oscilación entre las acciones socialmente esperadas, aprobadas, acostumbradas y las acciones transgresoras, nuevas, sorprendentes se esconde la posibilidad del arrebató, del cambio radical, que genera expectativa, ansiedad y tensión en los participantes, y cuando el cambio acontece les divierte.

El estar divirtiéndose se asocia entonces al descubrimiento de la multiplicidad de posibilidades, a la oportunidad de optar entre repetir, ejercitar, reforzar lo existente, y ensayar nuevas opciones, buscar nuevas alternativas, inventar posibilidades, crear. Precisamente la oscilación entre la posibilidad infinita de crear, y el reforzar caminos ya transitados, hace gustosa la participación.

Al percibir una situación de juego voluntariamente iniciada por los niños, se pueden apreciar altibajos en la *tensión emotiva*, momentos de máxima emoción, en que aparecen risas compartidas, corridas, gritos, y momentos más tranquilos, apaciguados, más cercanos al entretenimiento y por momentos al aburrimiento, que amenaza la continuidad del juego. Es esa fluctuación la que va marcando la necesidad de participación de los jugadores. Son esos altibajos de la tensión que expresa el grado de diversión de los jugadores, los que explican el porqué de las acciones de algunos jugadores.

Según Huizinga, el estado de ánimo del juego “es, por naturaleza, inestable. En todo momento la ‘vida ordinaria’ puede reclamar sus derechos” (Huizinga, 2000: 37). Así, la tensión “desempeña un papel especialmente importante. Tensión quiere decir: incertidumbre, azar” (2000: 24), oscilación entre la vida cotidiana y la esfera lúdica creada, entre la conciencia de realidad y “la conciencia, por muy al fondo que se halle, de ser ‘como si’... de que no es de verdad” (2000: 38).

Como se dijo, la diversión implica oscilación entre la emoción y el aburrimiento; es la oscilación de la tensión la que marca la variación de la diversión y explica el porqué de las acciones de los jugadores.

En las situaciones de juego hay jugadores que se muestran sensibles a los cambios en la tensión del juego, perciben con facilidad el grado de diversión de los compañeros, descubren cuando están comenzando a aburrirse, cuando es necesario hacer algo para elevar la tensión, y se entregan enteramente a la diversión en los momentos más emocionantes del juego. No les importa hacer el ridículo ante quienes no están jugando, no interpretan sus acciones con los parámetros habituales, por el contrario, se dejan llevar por la situación, intentan contagiar a sus compañeros con su ejemplo, inventan nuevos parámetros para interpretar las acciones, proponen nuevas reglas, transgreden lo esperado, se respaldan en las acciones que otros se animan a concatenar, valoran la participación de sus compañeros, aprueban lo hecho por otro y siguen haciendo en la misma dirección; son jugadores transgresores, inclusores, buenos compañeros; son guardianes de la diversión; están al servicio de la ludicidad. Estos jugadores están continuamente expectantes de los otros. Ponen su cuerpo al servicio de los demás para mantener altos los niveles de diversión en el juego.

En las situaciones de juego también hay jugadores que se dejan llevar por las invitaciones de otros, se dejan sorprender o reaccionan frente a un desafío. Con sus acciones (sean palabras, gestos o movimientos) dan continuidad a las iniciativas de los más atrevidos. Con la simple mención, pareciera que estos jugadores no ocupan un lugar demasiado destacado en el desarrollo del juego, sin embargo, su participación es sustancial en el

sostenimiento de la ludicidad de la situación. La dimensión social atraviesa enteramente la diversión en un juego. Los jugadores no se divierten en solitario, necesitan de otro que concatene sus acciones, que reaccione, necesitan de otro que se muestre sorprendido frente a lo dicho o hecho, que se deje sorprender, necesitan de otro que aprecie el riesgo que se corre al aceptar un desafío, que valore el esfuerzo realizado para mostrarse competente en una habilidad, que se anime a entregar sus acciones para que otros sigan jugando.

Nuevamente, la dimensión social atraviesa enteramente la diversión en un juego. Si se presta atención a las expresiones de los jugadores se puede advertir que rara vez algún jugador dice 'estar divertido' más bien expresa 'estar divirtiéndose'. Esta sutil diferencia en el uso del lenguaje expresa el valor asignado al instante construido en la coordinación de las acciones de los jugadores y muestra que la diversión no es posible si no hay un otro con quien divertirse.

La desconexión con la realidad, la sensación agradable de perder la noción de tiempo y espacio es condición necesaria para divertirse pero no suficiente; alcanza para afirmar que se 'está entre-tenido', contenido en la oscilación entre lo conocido y la creación, pero no divertido. Por ejemplo, un niño que está sentado en su silla pintando, puede explorar múltiples formas de utilizar y combinar sus lápices y su hoja, y aun cuando el adulto pueda interpretar que está jugando, el niño está entretenido, está ocupado en lo que está haciendo, puede incluso estar creando, pero la diversión aparece con el uso no convencional de los objetos y con otro que entienda esta transgresión. Este arrebató, esta salida explosiva de lo socialmente esperado, esta transgresión genera risa en el niño, que busca compartir con quien lo esté mirando para reír juntos y divertirse. Si no encuentra un cómplice que entienda la transgresión no existe diversión, solo hay entretenimiento. Así, se muestra que la dimensión social atraviesa enteramente la aparición de la diversión. La diversión surge de una transgresión a una regla socialmente acordada que se inspira en la intención de sorprender a otro, generar risa y divertirse juntos.

La diversión está directamente relacionada a la risa y aparece cuando ocurre lo inesperado, cuando se comienza a percibir la construcción de una

realidad diferente a la habitual, cuando las acciones despegan su sentido de la literalidad.

Pero vale aclarar que la diversión está relacionada a una risa en especial, a aquella que resulta una expresión compartida, que encierra complicidad entre los jugadores, entendimiento pleno de la situación. Puesto que, “Cuando aparece la risa, todos los rasgos que constituyen el armazón de la situación comunicativa se deshacen... Y, de repente, todo es percibido bajo otra luz” (Larrosa, 2000: 161). En las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por niños, la risa sella el entendimiento entre los jugadores en esta nueva perspectiva que se está creando; señala la complicidad en el nuevo sentido que se está montando sobre acciones quizás habituales. Esta risa sería comparable a lo que Bajtín llama risa popular.

En el análisis de la historia de la risa, el autor encuentra “diferencias esenciales que separan la risa festiva popular de la risa puramente satírica (ridiculizante)... la risa popular ambivalente expresa una opinión sobre un mundo en plena evolución en el que están incluidos los que ríen” (Bajtín, 2005: 17). Incluso afirma que el renacimiento representa un cambio capital en la historia de la risa. En este momento la risa gana “un profundo valor de concepción del mundo... es (considerada) un punto de vista particular y universal sobre el mundo, que percibe a éste en forma diferente, pero no menos importante (tal vez más) que el punto de vista *serio*: sólo la risa, en efecto, puede captar ciertos aspectos excepcionales del mundo” (Bajtín, 2005: 65), porque libera al hombre de toda preocupación, expresa el permiso que la persona debe darse para salirse de la vida oficial. En este sentido, Larrosa afirma que “La risa ... permite que el espíritu tome altura sobre sí mismo. El gorro de cascabeles tiene alas” (Larrosa, 2000: 163).

Así, en las situaciones de juego motor con otros que pueden ser reconocidas como lúdicas, la risa de los jugadores manifiesta la actitud compartida de despojo de las convenciones sociales, el despegue de las relaciones culturalmente trazadas, aprobadas, esperadas, para salir en busca de nuevas posibilidades. La risa compartida de los jugadores muestra su entrega al devenir colectivamente construido, a su compromiso con la nueva

realidad que con sus acciones están montando. De aquí se desprende la segunda conclusión de esta tesis que se aborda en el próximo apartado.

6.2. Lo lúdico es apariencia

Para mostrar su carácter gratuito que lo mantiene alejado de las actividades productivas, Caillois afirma en su libro *Los juegos y los hombres* que “el juego no es más que fantasía agradable y distracción vana” (1994: 8). Después de analizar los registros de situaciones de juego voluntariamente iniciadas por niños de 5 y 6 años, se podría afirmar que la acción de jugar, de estar tomándose lo que se hace y dice como si fuera un juego, está asociada a la fantasía, la imaginación, la ilusión, la apariencia. Conceptos que suelen ser utilizados como sinónimos cuando se quiere remitir al montaje de una situación que parece ser real pero que se construye paralela a ella. Conceptos que encierran diferentes significados que los acercan o alejan de lo que en esta tesis aparece como lo lúdico.

En Vigotski (1997) se puede apreciar el uso indistinto de los conceptos imaginación y fantasía para remitir a la capacidad de combinar lo viejo con lo nuevo para dar lugar a la creación. Dice el autor “La psicología llama imaginación o fantasía a esta actividad creadora del cerebro basada en la combinación...” (1997: 9). Incluso el capítulo dos de su libro *La imaginación y el arte en la infancia* (1997) lleva por título ‘Imaginación y realidad’, y durante el desarrollo se refiere continuamente a la relación entre la fantasía y la realidad.

Llama la atención que tanto en Huizinga como en Caillois estos conceptos rara vez aparecen y cuando lo hacen la potencia de su significado se diluye en la expresión de la idea. Huizinga no utiliza el concepto imaginación y sólo nombra al ‘proceso de la fantasía creadora’ (Huizinga, 2000: 32) al explicar las ideas de Frobenius. Mientras Caillois afirma que es posible ordenar los juegos de acuerdo a su complejidad entre dos polos antagónicos: paidia y ludus. Dice el autor: “En un extremo reina, casi sin disputa, un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada alegría,

por donde se manifiesta una cierta fantasía incontrolada que se puede designar con el nombre de paidia” (1958: 25).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2011), fantasía es la facultad de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas o lejanas, de representar las ideales en forma sensible o de idealizar las reales. Si bien es frecuente su asociación con el juego, la palabra fantasía no es la más adecuada aquí para describir lo lúdico por dos razones.

En primer lugar, porque el concepto *fantasía* evoca ideas de aparición de imágenes pasadas, de fantasmagoría, que se asocia a una sorpresa indeseable, que asusta, o que desencanta (cuando se designa una versión alternativa a la valiosa, se dice que ‘es de fantasía’). Mientras tanto lo lúdico se relaciona con sorpresas agradables, gustosas, que por alentar la participación de los demás son esperadas y deseadas por los jugadores, y lo vivido no se considera una versión deteriorada a la verdadera.

En segundo lugar, porque el concepto *fantasía* remite a combinaciones que se convierten en deseables por ser pensadas con anterioridad, pero que no necesariamente implican su realización, entonces se dice que hacer algo en un lugar no habitual es una ‘fantasía’. Por el contrario, lo lúdico implica puesta en marcha, acción, movimiento casi sin pensarlo, impulso, tendencia casi instintiva, de modo que la previsión de la construcción no tendría lugar sino en la misma acción. Es precisamente esta conexión con la tendencia de producir cultura la que lleva a Huizinga a sospechar que el jugar es una acción que define al hombre. En esta dirección, dice el autor: “Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego ‘espíritu’, habremos dicho demasiado, pero si le llamamos ‘instinto’, demasiado poco” (Huizinga, 2000: 12).

Se podría reemplazar la palabra fantasía por imaginación y afirmar que lo lúdico es imaginación. Interpretando el significado asignado por el Diccionario de la Real Academia Española y a la luz de las palabras de Sartre, se puede decir que la imaginación es la facultad de dejar registro de las cosas en la consciencia, de convertir en imagen lo percibido. Para Sartre (1964), la imaginación es un tipo de consciencia por la que puede ser dado un objeto, de modo que, decir que lo lúdico es imaginación sería demasiado pretencioso. En

todo caso, lo lúdico podría ser producto de la imaginación. Mientras la imaginación es la facultad del hombre que le permite dar existencia a un objeto, que le permite reconocerlo, lo lúdico implica el descubrimiento de la posibilidad de despegar las acciones del sentido habitualmente reconocido para ellas y el esforzarse para crear una nueva situación. Lo lúdico lleva implícita la dimensión social, ocurre en la concatenación de las acciones de distintas personas que consiguen entenderse.

Si lo lúdico es producto de la imaginación, si el acento se coloca en el por-venir, se podría afirmar que es ilusión. El concepto *ilusión* permite ampliar las reflexiones sobre lo lúdico, porque implica no sólo la separación del mundo habitual, el despojo de las convenciones, sino la construcción de una realidad aparente. El Diccionario de la Real Academia Española (2011) define la ilusión como concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos. Y en su segunda acepción es la esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo. Así, ilusión lleva consigo una connotación positiva, optimista, deseable, gustosa que expresa mejor la ludicidad de una situación. Se dice de los niños que tienen la ilusión de ver a los reyes magos dejando regalos, o encontrarse con el ratón que cambia dientes por dinero. Aun sin verlos, y teniendo dudas respecto de su existencia verdadera, creen en ellos y esperan encontrárselos, actúan dando por supuesto que es posible encontrarlos, los incorporan en sus diálogos, y llegada la fecha están presentes en sus dibujos, en sus juegos, en definitiva, le asignan una existencia aparente.

Ya decía Huizinga que el jugador que es aguafiestas “al sustraerse al juego revela la relatividad y fragilidad del mundo lúdico en el que se había encerrado con otros por un tiempo. Arrebató al juego la ilusión, la *inlusio*, literalmente: no ‘entra en juego’” (2000: 25). Esto es porque jugar implica comprometerse con esa realidad aparente que se está construyendo con otros, creerse y hacer creer a los demás que lo que acontece es una verdad aparente creada por todos, para ser disfrutada por todos. “El niño que juega al tren bien puede negarse al beso de su padre diciéndole que no se besa a las

locomotoras, pero no trata de hacerle creer que es una verdadera locomotora” (Caillois, 1994: 55).

La palabra ilusión pareciera expresar mejor la idea de lo lúdico porque, por un lado, al tomarse lo que hacen y dicen como si fuese un juego, los jugadores crean una realidad aparente y creen en la gravedad de lo que allí ocurre, sin perder de vista que es de mentiritas, que no se corresponde con la gravedad de la vida real y cotidiana; es una realidad sin verdadera realidad. Y, por otro lado, lo lúdico, al igual que la ilusión expresa una esperanza, un porvenir atractivo, que interesa, que gusta, que se desea, que atrapa.

Sin embargo, un pasaje de la obra de Caillois hace visible un sustantivo que la comunidad de la cual forman parte los niños seleccionados como casos en esta investigación suele utilizar como sinónimo de fantasía, imaginación, ilusión. Se hace referencia al concepto *ficción*. Dice Caillois: “Todo juego supone la aceptación temporal, sino de una ilusión (aunque esta última palabra no signifique otra cosa que entrada en juego: *in-lusio*), cuando menos en un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio” (1994: 52).

Ficción remite a la acción de fingir, la cual implica “dar a entender lo que no es cierto, dar existencia real a lo que realmente no la tiene, simular, aparentar” (Diccionario de la Real Academia Española, 2011). Sin entrar en el análisis este concepto, llama la atención la presencia de la expresión apariencia tanto sea en la definición de ficción, fingir, como en la ilusión. Esta curiosidad lleva a formular que desde la perspectiva de los jugadores, lo lúdico es apariencia, pues los niños mientras juegan juegos motores con otros dan a entender una situación asumiendo un personaje que *no es* la realidad. Cuando saltan son conejos o canguros, si corren rápido son liebres o chitas, si están lentos y pesados son osos, si están livianos y ágiles son pajaritos; si tiran al aro con habilidad son Ginobili, si hacen un gol son Messi, si caminan con elegancia son princesas, si tiran patadas con violencia son ‘la masa’ u otro personaje de 100% lucha.

Mientras juegan, las personas viven simultáneamente una doble realidad, pues sin dejar de ser el mismo de siempre, asumen temporariamente un rol que el juego que están construyendo les asigna. Por ejemplo, Macarena,

la nena de primer grado, mientras juega a la mancha venenosa es la mancha sin dejar de ser Macarena.

Así, aunque la existencia ilusoria, ficticia, aparente se opone por definición a la existencia real, pareciera que al instalarse la ludicidad esta oposición se diluye para convertirse en complementariedad. Mientras Macarena juega con sus amigas a la mancha venenosa, tiene al mismo tiempo una existencia verdadera que le hace ser quien es todos los días, y otra falsa, que le hace ser alguien peligroso por tener veneno en la mano.

Lo lúdico instala una realidad aparente voluntariamente creada por los participantes, pues para empezar a jugar se requiere de cierta plasticidad de los participantes para dedicarse a montar una realidad que no se corresponde con la vida cotidiana. Esa plasticidad solo se alcanza si la persona está dispuesta a hacerlo, si ha decidido comprometerse con esa tarea.

La ilusión creada al jugar, la ficción que se monta, la realidad aparente que se construye guarda siempre relación con la realidad cotidiana de los jugadores, aunque esto no significa que quede sujeta a sus ataduras.

Según Vigotski, los “elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades” (1997: 12). En esta tesis no se puede afirmar que la realidad aparente que los niños construyen guarden relación con sus aficiones y necesidades, puesto que no se ha estudiado la historia de cada niño incluido en el grupo de juego seleccionado como caso. Sí se puede afirmar que la realidad aparente que construyen los jugadores guarda relación con la realidad cotidiana, con su entorno, sus costumbres, pero aparece dislocada en tiempo y espacio, y con una apariencia que se va cristalizando/desmoronando a partir de las acciones de los participantes.

Así, la relación entre la realidad real y la realidad aparente propia de la situación lúdica se da en dos planos. Mientras juegan de un modo lúdico, los jugadores van tomando decisiones que colaboran en la edificación de una

realidad que se presenta como si fuera de verdad, pero sin perder de vista que se monta en un registro paralelo a la vida cotidiana. Así, el primer plano en que se relacionan realidad real y realidad aparente se da cuando los jugadores reconocen la posibilidad de romper la literalidad de las acciones, es decir, cuando descubren que una acción puede tener un sentido diferente al habitual y esto genera sorpresa o desafío. Por ejemplo, un niño tira al piso una botella de gaseosa vacía y comienza a patearla como si fuera una pelota y los demás niños entienden esta acción como una invitación a jugar, responden con sonrisas y disponibilidad corporal para patear juntos la botella.

El segundo plano en que se da la relación entre realidad real y realidad aparente ocurre en el registro de la realidad aparente, donde la realidad real relampaguea continuamente mostrando los usos convencionales, costumbres, gustos, preferencias, ideas compartidas por la comunidad a la que los niños pertenecen, y que les permite entenderse. Por ejemplo, un niño en el club evoca a Ginobili fingiendo excelencia en el gesto de tirar al aro, mientras su compañero lo mira con atención y festeja su lanzamiento.

Precisamente en este plano es donde cobra sentido el conocer a los compañeros de juego. Los niños no juegan con cualquiera, eligen con quien hacerlo, y aunque la decisión pueda parecer caprichosa, lo cierto es que para divertirse, es decir, para poder sorprender o desafiar a otro es necesario conocer sus hábitos, acciones frecuentes, gustos, preferencias. O mejor, la diversión será mayor, si se conoce como qué acciones se puede sorprender o desafiar a ese otro en particular. Por esa razón, los grupos de jugadores tienden a permanecer en el tiempo, y mientras las relaciones interpersonales se hacen cada vez más sólidas, mayores son las posibilidades de crear sentido.

Huizinga da cuenta de estos planos en que se da la relación entre la realidad real y la aparente. Dice el autor:

“Se copia algo, se presenta algo en más bello, sublime o peligroso de lo que generalmente es. Se es príncipe o padre o bruja maligna o tigre. El niño se pone tan fuera de sí que casi cree que ‘lo es’ de verdad, sin perder, sin embargo, por completo, la conciencia de la realidad normal. Su representación es una realización aparente, una figuración, es decir, un representar o expresar por figura”

(Huizinga, 2000: 28)

Cuando no están jugando, los niños hablan en un registro que entienden es ajustado a la vida cotidiana. Cuando el niño que decide iniciar la situación de juego se lanza al vacío de despegar de la literalidad lo que dice o hace para invitar a otros a jugar, instala nuevas reglas y con quienes aceptan la invitación se entienden en un registro diferente al habitual, instalan un nuevo 'juego del lenguaje' (Wittgenstein, 2004), hablan como dice Sarlé 'en clave de juego' (2010).

Esta situación particular se da con la presencia de la ludicidad. Así, lo lúdico implica tener al mismo tiempo una existencia real, 'de verdad', y otra aparente o 'de mentiritas'. Aunque pueda resultar imposible, lo curioso es que los participantes entienden esta simultaneidad sin hacer la aclaración. En este sentido, en un intento de explicar cómo es posible que los niños al jugar se entiendan entre sí más allá de las palabras y pongan en práctica saberes que parecieran traer incorporados, se recuperan palabras de Ortiz. El autor afirma que "aun cuando 'de hecho' las reglas pragmáticas que constituyen los distintos 'juegos del lenguaje' y 'formas de vida' hayan sido generados empíricamente por los hombres, tienen un modo de existencia supraindividuales, es decir, social e intersubjetiva" (Ortiz en Koleff, 2011: 67). La profundidad de esta cita textual abre un abanico de interrogantes que orientan el apartado siguiente. Porque la brújula con la que se cuenta (que no es otra sino los datos empíricos, es decir, lo que los jugadores hacen y dicen mientras juegan) indica que la acción de los jugadores es la que regula la ludicidad de la situación, se puede afirmar que lo lúdico es 'acción colectiva' (Naishtat, 2005).

6.3. Lo lúdico es acción colectiva

Según la Real Academia Española, el concepto de *misterio* remite a algo difícil de comprender; está relacionado a los secretos, a algo que se quiere ocultar, no se logra vislumbrar o no se puede explicar. Se dice 'es un misterio' cuando desaparece de nuestra vista o no se encuentra algún objeto de uso

frecuente (por ejemplo, las llaves de una puerta). También es un misterio lo que acontece después de la muerte. Lo que dos o tres personas acuerdan en secreto, también deviene en misterio para quien no tiene conocimiento del acuerdo. Más allá de la situación en que se lo utilice, el concepto misterio implica cierta búsqueda de respuestas a preguntas, dudas, inquietudes que no podrían ser formuladas sino haciendo uso de la razón (razonando o intentando hacerlo). Y sin embargo, la respuesta escapa a la razón, nos quedamos sin palabras para explicar no se sabe bien qué ‘cosa’. Este caso deviene entonces, un misterio.

Lo que hace especial al misterio no es la naturaleza de la pregunta, sino la persistencia de la búsqueda y la ausencia de respuestas, la tendencia a comprender y la percepción de no poder hacerlo, la intención de entender lo que ocurre y el vacío que rebasa al entendimiento. Ante la falta de respuestas ensayadas en esa búsqueda y movilizados por experimentar una situación diferente a la habitual, divertida, emocionante, las personas pueden buscar nuevas asociaciones permitiendo la irrupción de la imaginación que les permite ampliar el horizonte de posibilidades. Por ejemplo, frente al misterio de las llaves que no aparecen, se podría argumentar que alguien las sacó, las escondió, o que simplemente las perdió. Sin embargo, es posible ensayar otras explicaciones trazando nuevos recorridos. Es posible que argumente que las llaves “tienen patas” y antes de ser utilizadas eligieron marcharse por su propia cuenta. La irrupción de la imaginación en la búsqueda del entendimiento de una situación habilita el acceso del juego.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿con qué necesidad la persona ensaya otras explicaciones para una situación cotidiana que puede ser resuelta con procedimientos habituales?, ¿será como propone Vigotski la necesidad de aprehender el mundo?, ¿o será la necesidad de ensayar caminos alternativos que le permiten aprehender el mundo?, ¿será entonces la necesidad de experimentar la creación de sentido?.

Estos interrogantes obligan a hacer un cambio de mirada sobre el objeto de estudio: para estudiar lo lúdico del juego, es decir, para estudiar lo que los jugadores quieren decir cuando responden ‘porque sí, porque me gusta’ a la

pregunta, ¿por qué jugás?, habrá que asumir desde el comienzo la evanescencia del concepto, la imposibilidad de atrapar 'algo' que lleva en sí la tendencia a esfumarse, que es desvaneciéndose, deshaciéndose...

Ante la falta de palabras para apresar lo inexpresable, para condensar o cristalizar lo evanescente, lo fluido, será conveniente hacer un paréntesis para acordar mínimamente en la referencia cuando se menciona al juego, puesto que en este concepto se expresa una dicotomía abordada por los referentes teóricos aquí seleccionados.

Derrida (1989) distingue la versión negativa del juego (asociada al juego fundado, cuyo margen de movimiento es controlado por el centro de la estructura) de la versión positiva (en tanto sustituciones infinitas que evidencian ausencia de centro). Del mismo modo Huizinga distingue el juego social (que por su estructura, están más desarrollados y son más fáciles de describir) del juego primitivo, en el cual, según la cita que ya tomamos en otro apartado: "tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis" (Huizinga, 2000: 20).

El juego primitivo, aquello a lo que Huizinga se refiere como actitud lúdica, lo lúdico, se vincula directamente con "...el tomar la 'apariencia de algo'" (Huizinga, 2000: 55), en donde queda expresada la inseguridad y la tensión, el movimiento constante entre ilusión o apariencia y realidad, la oscilación entre creación y repetición.

Esta oscilación permitiría explicar la utilización habitual del concepto *juego* para remitir a situaciones que demandan empeño y esfuerzo, es decir, situaciones en que se toma conciencia de la tensión, actuando consecuentemente. En esta dirección, Caillois (1994) afirma que el universo del juego pueden escalonarse de acuerdo al orden de progresión entre dos polos opuestos: *paidia* y *ludus*. *Paidia* como aquel extremo en que "reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante el cual se manifiesta cierta fantasía desbocada" (Caillois, 1994: 41). *Ludus* como una tendencia complementaria de la *paidia*, que la disciplina y pliega "...a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a

propósito... con el fin de hacerle más difícil llegar al resultado deseado” (Caillois, 1994: 42).

Porque el ingreso de la persona a la trama de sentido compartido en su comunidad, se asienta sobre la repetición y la tradición, cuya transmisión justifica la necesidad de enseñar, la idea de ‘juego fundado’ de Derrida (1989), de ‘juego social’ de Huizinga (2000), de ‘ludus’ de Caillois (1994), queda, en este momento y a los fines de esta investigación, en suspenso; no se buscarán avances en esta dirección. Estudiar la repetición, lo instituido, lleva a reflexiones racionales ligadas a las reglas del juego conocidas, aprobadas, permitidas para decirse jugando, que subyace en la noción de ‘juego estratégico’, cuya complejización de las decisiones al jugar implica mayor grado de racionalidad, de conciencia. Esta mirada del juego ha sido y es ampliamente estudiada por las Ciencias de la Educación, principalmente, desde las diferentes teorías psicológicas del juego, a las que hay que agregar las ciencias del deporte.

Son de interés en esta investigación las nociones de juego asociadas a las ‘sustituciones infinitas’ de Derrida (1989), a la ‘apariencia’, al ‘juego primitivo’, a ‘lo lúdico’ de Huizinga (2000), a la ‘turbulencia’, a la ‘paidia’ de Caillois (1994). Esto es porque la inseguridad, la incertidumbre, la tensión y la creación, aparentes elementos constitutivos del decirse jugando, han quedado hasta el momento fuera de las preocupaciones de las Ciencias de la Educación.

Esta situación no es casual, puesto que remiten a la potencialidad del hombre, a su horizonte de posibilidad, a su libertad, que escapa a la previsión que toda acción sobre otro pueda tener. Este posicionamiento lleva a reflexionar sobre cómo pensar la enseñanza de asumir y actuar, accionar, hacer, en el vacío que genera la incertidumbre, el no saber, la fluidéz. Lleva a pensar cómo hacer para enseñar a buscar alternativas, quizás despojadas de lo esperado por la comunidad, en un mundo acostumbrado a respetar prescripciones que encasillan las decisiones habituales. Lleva a pensar cómo escapar a lo instituido (que implica ajustar las decisiones a los consensos cristalizados en la comunidad de pertenencia) sin caer en el sinsentido (de

crear constantemente sin considerar los consensos). Al sostener que “El fundamento antitético y agonal de la cultura se nos ofrece ya en el juego, que es más viejo que toda cultura” (2000: 101), Huizinga remite a un ámbito espiritual en que convergen necesidades congénitas de ritmo, alternancia, cambio, tensión y armonía, que expresan contradicción. Es en esta contradicción donde se juega la existencia.

La discusión que versa sobre la prevalencia de un polo en la antítesis cambio-estabilidad, incertidumbre-seguridad, existencia-esencia, parece estar arraigada en la propia historia del conocimiento, del pensamiento, de la cultura, temas todos que han inspirado la renovación constante de la filosofía. En este sentido, dice Huizinga: “La filosofía se destila en forma de juego. Las cuestiones cosmológicas, cómo todo lo que está en el mundo ha podido originarse, constituyen una ocupación primaria del espíritu humano” (2000: 140). No hay mayor misterio para el hombre que su propia existencia.

Recuperando reflexiones de Bertelloni y Tursi (2007) se puede apreciar que más allá de la definición de la realidad a partir de su dimensión física, Heráclito y Parménides inauguran una explicación metafísica. Para el primero, la realidad está dominada por un cambio incesante (en una de sus metáforas dirá: *no nos bañamos dos veces en el mismo río*), mientras que para el segundo lo está por el pensamiento del Ser.

La explicación racionalista y la búsqueda de lo inmutable, del conocimiento a priori, que encuentra referencia primero en Parménides y luego en Platón, anidó largamente en el pensamiento filosófico. Los pensadores griegos pretendían acceder al misterio de la existencia, conociendo la relación entre el hombre y la naturaleza, como divinidad dada de antemano. Así, la existencia se presenta como un juego ya fundado (en términos derridianos), siendo la naturaleza un ser superior que juega con los hombres.

En este sentido, el pensamiento hegeliano marca un giro sustancial; se abandona la pretensión de certeza, el pensamiento científico deviene una creación del hombre que hace uso de su consciencia. El conocimiento es una construcción sostenida en las relaciones entre los hombres. El hombre se reconoce a sí mismo jugador y juguete de su propia existencia. En la ausencia

de verdad y en la presencia de verdades se hace perceptible un problema gnoseológico que incomoda (Bertelloni y Tursi, 2007). Para aliviar la sensación de vacío que deja el existir, ya no alcanza escuchar lo dicho. El abismo que se abre ante la imposibilidad de comprender lo que quiso decir con lo dicho remite al lenguaje como punto del misterio. ¿Será el hombre en la posibilidad de decirse hombre?.

Sufriendo los avatares de la explicación objetiva, pensadores de diferentes épocas han defendido la dimensión constructiva y cambiante de la realidad a partir de la experiencia sensible de los hombres, dimensión librada a la contingencia y a la facticidad. Esta línea que se podría reconocer iniciada por Heráclito e impulsada por el Aristóteles de la filosofía práctica, tendría concordancia con la fluidez contenida en lo lúdico del juego. Esto es porque a pesar de que las personas pueden comportarse de acuerdo a lo prescripto por las reglas de un juego ya fundado (por alguien diferente a los jugadores), lo que define el estar jugando es el compromiso del jugador con la acción que está realizando ('actitud lúdica' en términos de Huizinga), es la sensación experimentada de estar oscilando entre la creación y la repetición, entre lo conocido y lo desconocido, entre el desafío y la sorpresa, entre la estrategia y el azar.

Esto genera una ruptura en la historia que obliga a dudar del fundamento, de la existencia de una presencia invariante, de la esencia. El triunfo de la contingencia, obliga a abandonar la búsqueda de un punto fijo que minimice la impotencia de la existencia, en una suerte de inmovilidad originaria y certeza tranquilizadora que se sustrae del devenir y domina la angustia. Dirá Derrida: "La ausencia de significado trascendental extiende hasta el infinito el campo y el juego de la significación" (1989: 385). La ausencia de centro, la angustia de desconocer el devenir, la relación entre el ser humano y el mundo físico y social se vuelve circunstancial, eventual, evanescente. La turbulencia, la incertidumbre de la existencia inicialmente pensada con el anuncio nietzscheano de que *Dios ha muerto* y la ausencia de valores, ha llevado a grandes autores de la filosofía postmoderna a hacer uso del concepto juego.

En este sentido, “habría que citar la crítica nietzscheana de la metafísica, de los conceptos de ser y de verdad, que vienen a ser sustituidos por los conceptos de juego, de interpretación y de signo (de signo sin verdad presente)” (Derrida, 1989: 386). Sin embargo, no duda en denunciar que discursos como éste, que intentan romper el pensamiento metafísico, caen en un vicio, pretenden destruir la historia de la metafísica haciendo uso de un lenguaje teñido de esa historia. Quizás esta crítica ayude a comprender por qué Derrida utiliza frecuentemente el lenguaje metafórico.

El juego es para Derrida el rompimiento de la presencia, es la oscilación de la presencia y la ausencia, del ser y no ser al mismo tiempo; el juego equivale a “...sustituciones infinitas en la clausura de un conjunto finito” (1989: 397), es la no-totalización, la negación de un centro que detenga y funde el juego de sustituciones.

Así, las dos caras del pensamiento del juego darían lugar a dos interpretaciones de la interpretación que, inconciliables, se reparten el campo de las ciencias humanas. Por un lado, la versión negativa (juego fundado), que busca descifrar una verdad, un origen que se sustraiga al juego, donde el hombre deviene juguete de la presencia absoluta. Esta versión del juego, se podría encarnar en la intención de Platón de ‘educar jugando’. Dice Ambrosini: “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: 68). Por el otro lado, la versión nietzscheana, positiva y gozosa del pensamiento del juego, que busca exceder al hombre, porque éste es un ser que en su historia ha soñado una presencia plena que sea origen y fin del juego. Mientras la primera genera angustia, la segunda risa.

En la lengua castellana la cara positiva del juego se expresa mejor en el concepto de lúdico porque remite a la idea de tomar la apariencia de algo. Al hablar de apariencia se disuelve toda búsqueda de verdad. Por ejemplo, cuando están jugando, Martín y Laura son Martín y Laura de todos los días, y al mismo tiempo, son el lobo feroz y la mamá del bebé. En la acción de jugar, el devenir constante que hace a la estructura de la existencia carente de centro, se muestra algo que rebasa las posibilidades de expresión, elementos que

hacen humano al ser, en el jugar se expresa la subjetividad, un inmenso misterio indescifrable condenado a no ser develado.

“...la *subjetividad* se muestra, actúa, construye, crea. Y rehuye toda conceptualización. Ella se expresa en tiempos de verbos realizativos que indican dinamismo, por eso es inapresable por el enunciado y sólo decible por el lenguaje simbólico o densamente significativo” (Ortíz en Koleff, 2008: 2). La subjetividad, aquella escurridiza condición de ser humano, se esconde en las tramas de sentido, se engarza silenciosamente en la ambigüedad de las expresiones, asume las más variadas apariencias, cambia, corre, fluye.

En este sentido, el ver una cosa como otra, el ver una llave como un animal que camina y puede movilizarse autónomamente (producto de la imaginación), concuerda con el esfuerzo por tratar de ligar ambas cosas (la llave con un animal), esfuerzo que demanda no tanto conocimiento de sí mismo, sino del entorno, de los otros. El nacer inserto en una comunidad que constantemente asigna y reasigna sentido a las manifestaciones corporales, que conecta algunas prácticas corporales con expresiones verbales, las nombra, les da existencia, favorece a la persona el reconocimiento de decirse jugando (no haciendo otra cosa) cuando reconoce ciertos rasgos de familiaridad. Así, cobran fuerza las palabras de Wittgenstein: “Lo que hay que aceptar, lo dado – podríamos decir- son las *formas de vida*” (2004: 517), es decir, el aprender a convivir, a estar con otros, a entenderse con otros, emitiendo juicios y haciendo cosas que concuerdan con las expectativas de los otros. En otras palabras, ingresar y poder participar de lo que el autor llama ‘juegos de lenguaje’.

La aprehensión de ciertas formas de vida permite a la persona reconocer una invitación a jugar aun cuando no se verbaliza, incluso cuando se dice lo contrario. Esto reivindica la necesidad de reemplazar la pregunta sobre lo que se conoce del juego (qué es el juego) por las condiciones de posibilidad de describir lingüísticamente esa experiencia (cómo nos damos a entender para describir esa vivencia).

A pesar de los significados que el concepto *juego* ha ido ganando a lo largo de la historia por el uso que la comunidad de habla castellana ha hecho

de él, un núcleo de significado ha permanecido estable alrededor de la acción de jugar. En tanto actividad previamente diseñada, con reglas que indican lo permitido y lo prohibido, el juego se hace verdaderamente presente en las acciones de los jugadores. A pesar de estar involucrados en una actividad cuyo formato es reconocido como un juego, los participantes pueden estar igualmente jugando como trabajando, dependerá de la presencia o no de un nuevo sentido que va construyéndose en la acción a medida que suspende todo motivo o razón que explique dicho proceso.

El juego se hace presente cuando en el transcurrir de las asociaciones habituales, entre las actividades que se presentan y la decisión a actuar, irrumpe la imaginación, haciendo posibles nuevos recorridos. Así, en una misma situación de juego convergen comportamientos previstos por normas instituidas y la posibilidad de crear nuevas alternativas, de generar sorpresa, en una suerte de tensión que se modifica constantemente; y en esa oscilación el jugar se hace presente. Como producto racional, las reglas del juego vuelven previsible la acción de los jugadores. Más allá de las reglas del juego que elijan jugar, los jugadores acuerdan en primera instancia que están jugando. De este acuerdo, que muchas veces excede el uso de la palabra (a veces una simple mirada y la reacción de salir corriendo facilitan ese acuerdo), deviene la noción de *reglas del jugar*.

Algunos estudios con pretensiones científicas sobre el juego (por ejemplo, la teoría de los juegos de Von Neumann, el juego en el desarrollo psicológico de Piaget, la praxiología motriz de Parlebas) han ponderado su capacidad racionalizante, identificando beneficios para las personas devenidas en jugadores. Dicha capacidad deriva del aprender a actuar con cierto margen de libertad en el marco de lo permitido por las reglas de juego. La imaginación como alternativa que excede a la racionalidad, la conexión directa con el cuerpo, las emociones, el saber hacer, la praxis, han hecho del juego una noción útil para explicar la labilidad de hombre. Aquí se invierte la relación. Se centra la atención en la acción que acompaña a las palabras, en ese algo que excede al lenguaje y que se aprende en su uso, para abordar lo escurridizo del juego, el sentido profundo del verbo jugar, lo lúdico. Se retoma la idea del juego

como movimiento oscilatorio entre repetición e imaginación, aquella tendencia a crear sentido que mejor se expresa en el verbo realizativo *jugar*.

La acción de jugar contiene un algo que se disuelve al intentar explicarlo pero que rechina en su esencia y en ella se muestra: la subjetividad (Ortíz en Koleff, 2008). Jugar implica la vivencia de sensaciones que, aunque particulares, son simplemente comprendidas en su devenir. Se expresa en palabras aquello del juego que le ha constituido en modelo para la explicación del uso del lenguaje en Wittgenstein y que está inscripto en el dinamismo de las formas de vida, aquello que Gadamer explica como automovimiento y Huizinga encuentra inconceptualizable: lo lúdico.

Huizinga marca un hito en el estudio del juego porque asume el desafío de pensarlo como objeto de estudio y hacer inteligible la dicotomía realidad-creación, racionalidad-ludicidad contenida en él. Este aporte se consolida en la profundidad de cada argumento de la obra. Se percibe escondido en la relación planteada entre el juego y lo serio. También en el ensayo sobre lo que el juego es pero a partir de la argumentación de características esenciales, y no de una definición como propondría el pensamiento científico. Este aporte se percibe en la distinción entre juego primitivo y juego social, pero se descubre con nitidez en la consideración del juego como actividad y, al mismo tiempo, como acción⁷⁴.

Desde la recuperación de los dos vocablos latinos que le dan origen en la lengua castellana (*jocus* y *ludus*), el concepto juego encierra en su construcción morfológica la potencia de expresar dos ideas: la de conocimiento aprendido, donde se filtra el concepto de regla, lo instituido, la actividad, el *jocus*, y la de incertidumbre, contingencia, la posibilidad de que algo suceda o no suceda, lo instituyente, la acción, el *ludus*.

Para escapar a la trampa de la ambigüedad del término, en esta investigación el significado de *jocus* queda en segundo plano, puesto que implica el punto de vista del observador en tanto asigna la nominación de juego

⁷⁴ “el juego es, antes que nada, una *actividad*” (2000: 20), “... el juego, en su aspecto formal, es una *acción*” (Huizinga, 2000: 27).

a la interpretación que él mismo hace de un conjunto de tareas llevadas a cabo por otros. Si el concepto *tarea* remite al trabajo que debe hacerse en un tiempo determinado, la noción de *actividad* se relaciona directamente con la de trabajo, que, extraída de las ciencias físicas, evoca una situación de la que se obtiene un producto, siendo posible una evaluación de la relación costo-beneficio. El juego en tanto actividad será una situación ya ordenada que sugiere el sometimiento de las acciones a su configuración. Será una tarea previamente diseñada (por ello, fácilmente identificable con la simple observación externa) que deja escaso margen para la creación e invención del jugador. Se dice esto porque sus posibilidades se resumen en aprender a moverse adecuadamente (ajustarse a lo permitido por las reglas de juego) y eficazmente, aun cuando no experimente las sensaciones propias de la ludicidad que acompañan el estar jugando. De este planteo se deriva la teoría de los juegos de Von Neuman y Morgensten (ampliamente desarrollado en Ambrosini, 2007) para la cual las decisiones de los jugadores son racionales, ya que nacen inspiradas en la especulación por la participación compartida con otros jugadores con la misma capacidad estratégica.

El juego es entendido aquí a partir del significado que le aporta el vocablo *ludus*, es decir, recreo, entretenimiento. Esta decisión obliga a orientar el debate, más allá del juego, para ubicarlo en los jugadores, ya que *entretenimiento* evoca una disposición, un estado que le permite a la persona identificar que *lo que está haciendo* puede ser llamado *jugar*. Es el propio hacer lo que moviliza al jugador a sentirse entre-tenido, contenido entre los polos de la tensión emotiva, entre el éxtasis y abandono en palabras de Huizinga (2000). Es permanecer en el equilibrio perfecto oscilando entre la creación y sostenimiento de un estado de fascinación, y la vuelta repentina a la realidad, a recuperar el estar siendo de la vida diaria.

El juego como entretenimiento, es aquel que en la lengua castellana requiere de cierta redundancia para ser comprendido⁷⁵, pues *ludus* da origen a

⁷⁵ Juego lúdico, lo lúdico del juego. Pavía expresa esta dificultad en el título de su último libro: jugar de un modo lúdico. Gadamer habla de 'tareas lúdicas del juego' porque el verdadero

la expresión lúdico que más de una vez se utiliza para calificar un sustantivo cualquiera de 'vinculado al juego'.

Así, cuando se agotan las palabras para manifestar relación de algo con el juego, surge esta expresión que lleva dentro de sí la discusión sobre la movilización interior que debe existir para que eso que se está haciendo, se sienta como juego y no como otra cosa (que bien puede ser lo serio, el trabajo)⁷⁶. El juego como entretenimiento remite al jugar, a la acción que tiene como protagonista al mismo hacedor, el entretenido es causa y efecto de sus acciones, y precisamente por saberse y sentirse dueño de los acontecimientos se entrega por completo a lo que elige hacer. La acción de estar jugando (de estar tomándose un juego como juego) es posibilidad y derivado del juego que va desarrollándose. *Ludus* vincula al jugador con la imaginación, con aquel proceso que le permite ensayar nuevas conexiones entre los objetos y su potencialidad como alternativa a la correspondencia lógica prevista por el razonamiento.

En esta dirección, Huizinga (2000) presenta para la época una mirada movilizante acerca del juego, ya que desvió su explicación de la lógica inductiva con que avanzaban los estudios sobre el tema y que aprisionaban las causas de la acción de jugar en los rincones opuestos de la herencia biológica o el de la racionalidad construida. El autor reconoce en el juego señales, que a modo de cicatrices, transparentan construcciones sociales previas a las personas que juegan; reconoce un sentido, un elemento inmaterial que se esconde en lo lúdico.

En lo lúdico del juego queda contenida la acción de jugar, no en referencia al cuerpo del jugador que se desplaza respetando las lógicas que la comunidad interpreta como juego, sino como movimiento interpretado, movimiento con intención en la propia acción, que excede los motivos y

objetivo del juego no consiste en cumplir con las tareas sino en el ordenamiento del movimiento del juego (1977: 151).

⁷⁶ La expresión escolarizada de actividad lúdica para remitir a aquellas tareas que son presentadas como juego aunque no siempre pueden ser jugadas por los alumnos, constituye un buen ejemplo.

razones por los que una persona puede disponerse a jugar. Esto es, la acción de jugar no está dirigida por las intenciones, emociones y creencias de los jugadores, sino que es un movimiento intensional (con s), es decir, cargado de significado en sí mismo, que orienta al sujeto hacia su propia condición de ser humano (Ortíz, 2008). La posibilidad de crear y recrear el sentido históricamente sedimentado en el decirse jugando, como conocimiento socialmente aprendido aunque no siempre enseñado con intención previa, es lo que permite a los jugadores comprender y acordar en que lo que están haciendo es jugar. En la propia acción de jugar se muestra la subjetividad, de aquí, la dificultad para expresar la performatividad del término, esto es, lo que quiere decir el jugador cuando dice que está jugando.

Según el diccionario, *jugar* implica la acción de participar de un juego, de una situación que acontece en la realidad pero que modifica las relaciones habituales entre los participantes. Jugar es comunicarse con las cosas o con otros con un código que va diseñándose y desmoronándose especialmente en cada ocasión y que solo reconocen los sujetos involucrados. Jugar es elegir estar de un modo diferente al habitual, es desdibujar la realidad, es vivir un estado "...de tensión... (con) la conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente" (Huizinga, 2000: 49). Jugar implica asumir un vínculo con los objetos, o con sujetos, modificado respecto del que se sostiene en la realidad, pues en la dimensión lúdica, cualquier objeto es factible de ser convertido en juguete por el jugador, aunque solo aquel que comparta la intención de crear y sostener la esfera lúdica será compañero de juego.

El jugar es una acción compleja que demanda a la persona un saber hacer, es una acción que requiere de habilidades que se construyen jugando, participando de situaciones que los propios jugadores reconocen como juego. Al ser el jugar un 'saber hacer' no puede ser ni verdadero ni falso, solo existe o no existe (Wittgenstein, 2004). Jugar a la mancha, jugar al lobo y a la cabra, a los naipes, es una posibilidad de acción, es tener algunas habilidades para moverse superando las dificultades que se presentan. Jugar implica contar con las habilidades necesarias para tomar decisiones que provocan cambios en las coordenadas de la realidad con repercusiones en el hacer real (el jugador se

Cree el personaje que representa en el juego y hace cosas que no haría en el vida real), porque la presencia de juego puede exceder el compromiso corporal del jugador en la actividad.

Jugar es una acción razonable que excede y contiene la conducta racional. Precisamente, la oscilación entre realidad-apariencia contenida en la ambigüedad del concepto *juego* que queda de manifiesto en los estudios de Huizinga, se hace presente en la idea de juego utilizada por Gadamer. Para este autor el juego es una función elemental de la vida humana, es el impulso al movimiento libre, la capacidad de automovimiento con que Aristóteles identifica todo ser vivo. En este sentido, la acción de jugar remite a la idea de praxis, en tanto, movimiento que constituye al hombre, que lo transforma, que le permite reconocerse humano (Ortíz, 2008)⁷⁷.

“El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un fin o a una meta, sino al movimiento en cuanto a movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser vivo”

(Gadamer, 2005: 67)

Aunque la esencia del juego está en el movimiento de vaivén entre la repetición y la creación, el sentido profundo de la acción de jugar proviene de la proximidad a la creación. “Jugar no es un hacer en el sentido usual de la palabra” (Gadamer, 2005: 146), es un *saber haciendo*, es propiciar un ordenamiento mientras se crea; jugar es construir el juego (como actividad) reconstituyéndose a sí mismo (como acción). El jugar es praxis. Aquí irrumpe la noción de ‘formas de vida’ con que Wittgenstein (2004) justifica la intervención adecuada de los hablantes en un juego del lenguaje, ya que el significado de las palabras está condicionado por su uso.

Un niño está jugando y dice a sus compañeros: ‘pido gancho!’ al tiempo que alza su mano derecha y cruza el dedo mayor sobre el índice. Esta expresión ha dicho más de lo que el significado denotativo de ambos conceptos aportaría por separado. Aunque ha dicho *pido gancho*, ha querido decir: ‘pido

⁷⁷ El autor explica la noción de praxis a partir de la implicancia de la idea de movimiento (kinesis), no solo como el desplazamiento de un cuerpo, sino en el sentido aristotélico de *energeia*, o vida, que es inmanente al sujeto; es decir, un cambio, o transformación de sí mismo, que le permite ir apropiándose en el tiempo de la condición humana.

permiso a los demás jugadores para salir de la esfera lúdica por un instante, pero ya regreso'. Lo más curioso es que sus compañeros de juego suelen comprender el sentido asignado a esa expresión sin necesidad de que sea explicado, ya que "aprender un juego del lenguaje es algo anterior a eso. Y lo que se necesita no es explicación, sino entrenamiento" (Wittgenstein, 2004: 15). En paralelo al significado de las palabras, los hablantes aprenden en el uso del lenguaje a descubrir el sentido de la oración, lo que se quiso hacer con las palabras, comprenden la acción contenida en la expresión.

Del mismo modo ocurre cuando una persona que participa de un juego junto a otros, decide tomárselo de un 'modo lúdico' (en términos de Pavía, 2006⁷⁸), decide entregarse al movimiento de vaivén entre el entendimiento y la imaginación (Gadamer, 2005), entre el éxtasis y el abandono (Huizinga, 2000), decide jugar.

Wittgenstein (2007) utiliza la expresión 'juegos del lenguaje' para explicar que la relación entre hablantes constituye un sistema completo de comunicación que permite acordar en la asignación de sentido, de modo que, el significado de las palabras está condicionado por el uso aprehendido en las 'formas de vida' de una comunidad. "La expresión 'juego de lenguaje' debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida" (Wittgenstein, 2004: 39).

La expresión 'estoy jugando' no denota una experiencia individual única sino que materializa el carácter público de experiencias individuales similares. La existencia de una palabra en el lenguaje cotidiano que permite a los hablantes acordar en la referencia aun cuando involucre sensaciones personales intransferibles, expresa que han existido y existen acciones

⁷⁸ Pavía define el modo de jugar como "la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta" (2006: 42). No es casual la utilización del concepto modo para referir a lo más lúbil del juego, encontramos concordancia tanto en Huizinga como en Wittgenstein. Huizinga dice que el juego implica "ser de otro modo' que en la vida corriente" (2000: 49). En su *Cuaderno azul y marrón*, dice Wittgenstein: "Tiene un modo particular de sentarse'. Pero la contestación a la pregunta '¿Qué modo?' sería 'Pues este modo' y tal vez uno lo indicaría dibujando los perfiles característicos de su actitud. Por otra parte, mi expresión 'Tiene un modo particular...' podría haber tenido que ser traducida simplemente por 'Estoy contemplando su actitud'... estoy poniendo énfasis en él: me estoy concentrando en él, o repasándolo mentalmente, o dibujándolo, etc" (2007: 210).

similares sobre las que se ha podido y se puede acordar. ¿Cómo alguien puede afirmar que está jugando (y no haciendo otra cosa) si no existe previamente una palabra que permita hacer pública y compartir las sensaciones que acompañan al movimiento corporal cargándolo de sentido y que constituye un conocimiento práctico? Este planteo supera el estudio de la experiencia individual de jugar sujeta a la dimensión existencial de cada jugador, para hacer florecer su proximidad con la subjetividad, ese algo que se asocia al sujeto pero que escapa a toda conceptualización.

Es que ligada a las reglas de un juego, se presenta a los jugadores la posibilidad de tomar decisiones, de crear respuestas, de inventarlas, incluso de transgredir los comportamientos permitidos por esas reglas. Estas dos facetas que se dan en un mismo fenómeno, conduce a la distinción entre lo que se entiende como reglas del juego, es decir, aquellos acuerdos construidos entre los jugadores como proposición que expresa las acciones permitidas mientras se juega, y lo que podría entenderse como reglas del jugar, es decir, la identificación de aquellas sensaciones que describen la acción de estar jugando, ya sean cualidades sensibles o conocimientos de fondo. Distinguir las reglas del juego y las reglas del jugar implica diferenciar entre las acciones que deben concretar las personas para convertirse en jugadores a los ojos de los observadores, es decir, estar en regla, respetando la regla (como enunciado, fácilmente traducible en la coordinación de los movimientos corporales de los participantes), y las acciones que respetan las personas para convertirse en jugadores desde su perspectiva individual, estar por regla jugando.

Dice Wittgenstein: “Deja que los empleos de las palabras te enseñen su significado” (2004: 503), en concordancia, los juegos del lenguaje son necesariamente públicos y no emergen del razonamiento sino que son acción. La posibilidad de existencia de reglas del jugar descansa sobre la coincidencia en la praxis de los miembros de la comunidad verbal, en lo que Wittgenstein denomina formas de vida. ¿Cómo percibir la autenticidad de la expresión ‘estoy jugando’ y poder acordar con otro en la misma referencia?, ¿cómo percibir si en la participación en un juego se está jugando o solo se está participando sin jugar?. Para Wittgenstein será posible en la medida en que se conozca mejor a

los hombres y este conocimiento solo puede provenir de la experiencia. Dice al respecto:

“La autenticidad de la expresión no puede demostrarse; hay que sentirla’... Puedo reconocer la mirada auténtica del amor, distinguirla de la falsa. Pero puedo ser completamente incapaz de describir la diferencia”

(Wittgenstein, 2004: 521-523)

Así las cosas, para avanzar en esta investigación que pretende conocer y comprender los procesos colectivos asociados al estar jugando, es decir, las reglas del jugar, más que reparar en los estados internos del jugador (intenciones, emociones y creencias) que median (siempre hacia el interior de la persona implicada) entre la decisión de jugar y el comenzar a hacerlo (que llevaría a un análisis introspectivo de cada jugador), se remite a las prácticas colectivas y al sentido contenido en el uso del lenguaje (ya sea verbal como corporal).

Esta decisión permite salir del interior de la persona implicada, en busca de lo compartido, de lo público, donde se accede a la dimensión social presente en el simple hecho de poder mencionar la acción de jugar. De este modo, se puede resituar la investigación pensando el jugar como acción colectiva.

En tanto colectiva, una acción no solo implica el compromiso de las individualidades para un fin común (aunque ese fin sea simplemente participar de la acción, como sucede en el jugar), sino el impacto que tiene el hacer o dejar de hacer individual en la acción de los demás. Así, la interacción entre los jugadores puede despertar una expectativa compartida generando una coordinación intersubjetiva manifiesta como praxis (Naishtat, 2005). El jugar será acción colectiva con otros en tanto los jugadores no pretendan alcanzar resultados con su acción, sino que simplemente pretendan jugar, comprometerse para participar de la acción, permanecer en la oscilación entre el entendimiento y la imaginación para sostenerla, es decir, jueguen porque sí.

Aunque el jugar porque sí no goza del privilegio de ser aprobado por quienes encarnan la ciencia, será posible pensar esta acción colectiva en el marco de la intencionalidad educativa recuperando y reivindicando el valor de

la experiencia en la constitución del hombre. En tanto experiencia, lo lúdico se construye a partir de la amalgama de movimientos, gestos y expresiones verbales de los distintos jugadores. Este es el tema del próximo apartado.

6.4. Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje

Frecuentemente utilizado por unos, gustosamente experimentado por la mayoría, ampliamente manipulado por otros, el juego se hace presente en los más variados ámbitos de la vida del hombre. Tal es así que ha ganado popularidad la tesis que reza que la cultura brota del juego (Huizinga, 2000), asignándole un movedido lugar entre lo heredado y lo aprendido, que lo aproxima a la discusión entre la afectividad colectiva y la racionalidad individual.

Para acordar en que lo que están haciendo tiene como única finalidad divertirse, para colaborar con el sentido paralelo a la realidad que viene construyéndose en el decirse jugando, los jugadores se valen de los más variados recursos expresivos. En la comunicación entre jugadores se acompañan palabras, gestos y movimientos, para crear y sostener una situación particular que la comunidad en que están insertos les va enseñando a reconocer (nominal y afectivamente) como estar jugando y que les permite entenderse en que lo que están haciendo es tomado por ellos como un juego.

Un niño se acerca al otro, lo mira, amaga salir corriendo, cruza el brazo delante del otro niño. Se miran y corren a toda velocidad. Uno va sonriendo, el otro no. Aunque la descripción de esta situación de comunicación corporal entre dos niños podría ser interpretada en el marco de nuestra cultura como un juego infantil, surgen necesariamente algunas preguntas, ¿qué hacían los niños?, ¿qué quisieron hacer con lo que hicieron?, ¿estaban jugando?, ¿estaban compitiendo?, ¿qué hace que una situación social sea interpretada como juego?, ¿cómo se comprende el sentido que adquiere lo que están haciendo en esa situación?, ¿cómo acuerdan los jugadores en estar tomándose lo que hacen como un juego (y no como una competencia)?.

Esta seguidilla de interrogantes remite a la histórica preocupación de la filosofía por la comprensión. Lejos de pretender abordar tamaño tema que rebasa en sobra toda reflexión sobre el juego que aquí se pueda hacer, en este apartado se intentará una modesta aproximación al proceso por el cual los jugadores entienden que lo que hacen o dicen mientras se reconocen jugando es de mentiritas, no tiene repercusión en la vida real, y es distinto a lo que hacen y dicen mientras trabajan. En otras palabras, se ensayarán respuestas a la pregunta: ¿cómo identifican los jugadores que empiezan a tomar sus acciones como un juego?.

Sosteniendo que la naturaleza del hombre, su condición humana, solo se realiza en la cultura que lo recibe, es posible vislumbrar diferentes posturas respecto del lugar que ocupan el cuerpo y el lenguaje en el entendimiento con los otros.

Desde el interaccionismo simbólico, Le Breton (1992) expresa que el sujeto construye sentido en tanto se apropia de una simbólica corporal producida y sostenida por la comunidad de la cual forma parte. Reconoce en la conciencia humana un arraigo corporal, puesto que las acciones diarias del sujeto habilitan la recurrencia de percepciones sensoriales que les permite acceder al plano simbólico del lenguaje. Desde esta postura, el lenguaje funda orden en el desorden de la existencia corporal.

En el marco de la filosofía del lenguaje, Wittgenstein (2004) reconoce que el modo de actuar humano es el sistema de referencia por medio del cual se interpreta un lenguaje, pero el comportamiento sin lenguaje carece de regularidad, de modo que, se puede percibir qué hace el jugador, pero no lo que quiere hacer. Justamente el lenguaje permite acceder a la intencionalidad. Así las cosas, el significado está dado por la situación en que convergen el lenguaje y las acciones contenidas en él que suelen estar enlazadas a comportamientos. Aún más, en la mixtura entre cuerpo y lenguaje que acontece en la situación se manifiesta una dimensión humana que escapa por igual al lenguaje y al comportamiento. Desde esta postura, el lenguaje funda un orden dinámico, inquieto y movedizo en el desorden de la existencia corporal.

El entendimiento entre los jugadores es el tema a tratar en este apartado. A pesar de la diferencia entre las perspectivas de Wittgenstein y Le Breton respecto a la consideración del lenguaje, pareciera coinciden en asignar importancia a la implicancia del cuerpo en la construcción de sentido que necesariamente debe acontecer para que los participantes de un juego puedan decirse estar jugando juntos.

Contrariamente a lo que la filosofía tradicional deja entrever, Wittgenstein (2004, 2007) propone que alguien comprende algo, no porque algo especial suceda en su interior (una especie de paso intermedio entre percibir y hacer o decir), sino porque hizo algo en concordancia con aquello que los demás, los otros, su comunidad, consideran apropiado. El niño comienza a reconocer que está jugando porque los adultos llaman jugar a lo que está haciendo. De modo que, para que un niño comprenda el sentido que gana su acción tiene que haber tenido, parafraseando al autor, un entrenamiento en el uso de un sistema simbólico.

Cuando los participantes deciden empezar a jugar, no se avisan, ni reflexionan la decisión tomada, ni evalúan si está bien o no, sino que simplemente actúan, interactúan; inician una situación comunicativa (gestual y verbal) que les permite montar una situación fluctuante en que nada es lo que parece ser, sea gesto, palabra, u objeto, y mucho es lo que nunca fue. Entre las palabras y los movimientos corporales pareciera flotar una comunicación profunda que supera la racionalidad.

Dos cuestiones serán centrales para abordar el entendimiento entre los jugadores cuando se dicen estar jugando: las reglas del juego, y una regularidad en las intenciones, emociones y creencias entre los jugadores que les permite tomarse lo que están haciendo y diciendo de mentiritas, como un juego. Para tratar estas cuestiones se recuperan los usos que Wittgenstein identifica al entendimiento (2004).

El primero de ellos es aquel que implica que alguien entiende lo que otro dijo si puede decir lo mismo con otras palabras (Wittgenstein, 2004). En el caso del estar jugando, este uso del entendimiento estaría dado en las reglas del juego, que se materializan en la dinámica de los movimientos corporales de los

jugadores. No solo porque los jugadores pueden expresar lo permitido y lo prohibido mientras se juega (lo cuál estaría ligado a la razón y al uso del lenguaje), sino que los jugadores pueden trazar con sus movimientos corporales cierta armonía que caracteriza un juego en particular (por ejemplo, el bebé que frente a la sorpresiva aparición de un rostro sonríe y frente a la desaparición aparenta angustia). Este uso del entendimiento remite a la discusión sobre los sistemas simbólicos que permiten la comunicación. ¿Es la mención verbal de la regla la que permite a los jugadores acordar en estar jugando, o también interviene el cuerpo?, ¿cómo reconocen los niños que aún no hablan cuando los adultos los invitan a jugar?, ¿qué resulta más importante para jugar: el cuerpo o el lenguaje?. Este es el punto en discusión entre las posturas de Le Breton y Wittgenstein que se aborda a continuación.

Bajo el formato de proposiciones básicas, las reglas del juego permiten identificar explícitamente los movimientos corporales, gestos, cantos y expresiones permitidas en esa situación. Las reglas del juego son convenciones, acuerdos, construcciones que limitan el universo de las posibilidades en el ejercicio de la libertad de los jugadores. De este modo, materializan el límite de lo conscientemente permitido mientras dura la actividad. Si bien las reglas del juego son elementos que constriñen el comportamiento de los jugadores, al regular las decisiones individuales a lo que el grupo permite, también favorecen la instalación de un marco de seguridad para ellos que habilita la posibilidad de vivenciar la situación de juego. Dice Caillois: "...nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla" (1994: 11).

Sin embargo, por más que estén moviéndose corporalmente de acuerdo a lo que prescriben las reglas de un juego, los participantes deciden cuándo empezar a tomar sus acciones como un juego. Esta idea remite a la experiencia personal, a las sensaciones que la vivencia remueve en cada participante, sitúa la discusión en terreno de lo intransferible, que en el estar jugando podría solidificarse en lo que Huizinga presenta como "*sentimiento de tensión y alegría* y de la consciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente" (2000: 46. *La italik es nuestra*). La tensión, esa oscilación entre el

éxtasis y el abandono, se presenta como la puerta de acceso de la subjetividad de los jugadores a la racionalidad de las reglas del juego.

El sentirse jugando es una experiencia intransferible que excede toda manifestación que pueda hacerse de ella. Sin embargo, y aún en la imposibilidad de tener la misma sensación que el otro, los jugadores parecieran entenderse en lo que sienten toda vez que se dicen jugando. Esta situación remite al segundo uso que Wittgenstein reconoce al entendimiento, según el cual, alguien entiende lo que otro dijo si no puede sustituir lo que dijo por ninguna otra expresión (2004). En este dilema se reconoce una debilidad en la postura de Le Breton que queda saneada en la perspectiva de Wittgenstein.

La palabra cuerpo remite a veintiún significados denotativos en el Diccionario de la Real Academia Española, plasmando los diversos usos que la comunidad de habla castellana ha hecho y hace del concepto. Esta situación se constituye en un dilema para el entendimiento entre hablantes de un mismo lenguaje, puesto que un concepto no remite a una única referencia, sino que para acceder al sentido de la expresión deberá reconstituirse la situación en que se emite. En esta dirección, Wittgenstein sugiere: “Deja que el uso te enseñe el significado” (2004: 487).

Esto obliga a decir lo siguiente: en este escrito y a los fines de indagar sobre el entendimiento entre jugadores, al hablar de cuerpo se evoca aquella densidad perceptible que asigna a las personas una identidad individual y social que le permite relacionarse con el mundo y en esa relación construirlo y construirse. Según Le Breton, “La existencia es, en primer término, corporal” (1992: 7), el cuerpo no es una posesión (la persona no tiene un cuerpo sino que es cuerpo). La dimensión física, de origen natural, es modelada en las relaciones con otros. El cuerpo se construye simbólicamente⁷⁹ a partir de la incorporación de lo que llama ‘simbólica corporal’ de su comunidad, es decir, el sentido que las experiencias corporales ganan en un contexto particular, factibles de ser expresadas en el lenguaje.

⁷⁹ En esta dirección, reconocidos sociólogos, como Marx, Foucault, Bourdieu, han estudiado la dimensión política de esa construcción, presentando interesantes explicaciones.

Para el autor, los movimientos del cuerpo marcan la entrada de la ambigüedad en el campo de la comunicación, mientras el lenguaje (en tanto implica, según sus propias palabras, entrelazamiento entre monemas y fonemas de acuerdo a estrictas reglas de la gramática) testimonia precisión y fidelidad. Así, desde su perspectiva, cada comunidad codifica la relación entre el habla y el gesto en un repertorio cultural diferenciado que facilita la interpretación y el entendimiento. Los movimientos del cuerpo devienen protagonistas en la asignación de un sentido que se cristaliza en la palabra. Dice Le Breton: “La semejanza entre el funcionamiento del lenguaje y el del cuerpo es una falsa perspectiva inducida por el hecho de que tanto uno como el otro son sistemas simbólicos” (1998: 43).

Atento al estudio de una sociología del cuerpo, Le Breton percibe la fluidez del sentido que adquieren las sensaciones y emociones experimentadas corporalmente en contextos particulares. Sin embargo, desconoce que las sensaciones y emociones son tales en tanto la comunidad les da existencia al nombrarlas, y que además al lenguaje le ocurre lo mismo que a la simbólica corporal, las reglas que habilitan su funcionamiento están en constante movimiento, fluctúan haciendo de cada situación un entorno particular para la creación de sentido. El significado de las palabras proviene de su uso en situaciones corporalmente vividas. Esta es la postura que asume Wittgenstein.

Para Wittgenstein, el lenguaje mismo está en continua fluctuación; el objeto privado, la imagen que cada persona recupera al escuchar una palabra cambia continuamente sin que él mismo lo note. Para entenderse con otros se vuelve necesario develar la relación entre lo dicho y los demás elementos que componen la situación de emisión. Los gestos, los movimientos, las palabras se amalgaman en una unidad de sentido única e irrepetible; generan una atmósfera de la palabra que transparenta un juego del lenguaje (Wittgenstein, 2004). Aunque la relación que se da entre cuerpo y lenguaje no es simple, puesto que son dos sistemas referenciales complejos, al estar acompasados permiten dilucidar el sentido que las expresiones ganan en una situación particular. Cuerpo y lenguaje para Wittgenstein permiten identificar lo que llama

‘aspectos’, o su equivalente ‘ahora lo veo como’ para lo cual se requiere capacidad imaginativa.

Es posible que una misma palabra remita a muchas otras muy diferentes. Será la situación comunicativa en que se encuentren los hablantes la que ayuda a descubrir en qué sentido se la mencionó. La ambigüedad que encierra el uso del lenguaje parece diluirse en lo que Wittgenstein llama ‘forma de vida’ (2004), es decir, en las costumbres del grupo, en el modo de relacionarse con los otros y con las cosas que cada interlocutor ha aprendido en su comunidad. La forma de vida se constituye en el horizonte de sentido que se aprehende en el hacer cotidiano, en el estar con otros, y que permite saltar del ‘ahora lo veo’ al ‘ahora lo veo como’. De este modo, para poder entender algo como otra cosa (por ejemplo, para entender la afirmación ‘¡la lleva Juan!’, expresada por un niño que está jugando a la mancha y menciona a otro niño que está parado mirando cómo se persiguen, como una ‘invitación a jugar’) es necesario que la situación resulte familiar a los participantes.

La dimensión social en la constitución del universo simbólico es una idea presente tanto en la ‘forma de vida’ de Wittgenstein como en la ‘simbólica corporal’ de Le Breton. Sin embargo, habrá que distinguir que para el segundo, la relación entre lo que le ocurre individualmente a la persona y lo que siente (a lo que se podría agregar, lo que dice sentir) estaría determinada por normas implícitas aprendidas de su comunidad. Dice Le Breton: “Para que el actor tenga sentimientos y los exprese, éstos deben pertenecer de algún modo al repertorio cultural del grupo” (1992: 55). Aunque la dimensión social se hace presente en la reflexión de Le Breton, su presencia se percibe ajena a la persona. El universo de sentido del otro resulta inaccesible para los demás. Habría tantas expresiones relacionadas al estar jugando, como personas que vivan la experiencia.

En este punto Wittgenstein avanza entendiendo que aun cuando la sensación de estar jugando es personal, privada, y puede ser exteriorizada, ésta no es verdaderamente la sensación. Dirá que lo que la hace importante no es lo que se dice de la sensación o se hace a partir de ella (que en el juego suele estar representada por el grito o por la contención del aire en los

pulmones) sino aquello que la acompaña, aquello que es difícil de exteriorizar, para lo cual no alcanzan las palabras ni los gestos, pero que sin embargo, se expresa en la situación y nos permite reconocer esa sensación.

No es posible imaginarme la sensación de estar jugando del otro (sensación que yo no siento) tomando como parámetro lo que yo siento cuando experimento esa sensación. Esta situación plantea un verdadero dilema que Le Breton resuelve con la idea de código, de repertorio cultural, de campo simbólico, que a modo de norma implícita sumerge al actor en lo adecuado y lo inadecuado según la simbólica de su comunidad. En cambio, para salir de esta paradoja, Wittgenstein propone cambiar el uso del lenguaje, no se puede afirmar que otro esté jugando, en todo caso, se puede afirmar que a partir de una serie de indicios se cree que el otro está jugando (2004).

Para entender que lo que están haciendo es jugar (y no simplemente participado de una actividad con reglas reconocidas por el grupo) la observación pasiva de una situación de juego fue reemplazada por el estudio de la implicancia de los jugadores. Para acceder a la perspectiva del jugador (Pavía, 2005; Mantilla, 1991), no basta con observar el actuar, pues se puede identificar una acción pero no la intención del actor (Wittgenstein, 2004; Habermas, 1990; Searle, 2007; Austin, 1982).

Al jugar, lenguaje y movimiento corporal, se acoplan con ductilidad para crear un nuevo sentido que se desprende del habitual. Se puede decir que una persona aprende a reconocer que lo que está haciendo es jugar por una sensación personal justificada en su propia experiencia sensible, aunque nombrada por los otros que comparten una convención, convención que fluctúa constantemente.

En la situación de juego el uso del lenguaje se vuelve doblemente ambiguo. Por un lado, la ambigüedad latente del lenguaje, en tanto sistema simbólico de origen social pero cuyo uso contiene elementos personales que le orientan a elegir las palabras con las que se expresa y el modo de relacionarlas entre sí y con los movimientos en esa situación particular. Se percibe esta ambigüedad en la dificultad para descubrir lo que el otro me quiso decir cuando me dijo lo que me dijo, y con lo que dijo no alcanzó a decir todo lo que quería

decir. Los conceptos están ahí, como elementos que, al tiempo que permiten acercarse a la realidad del otro, en ese acercamiento fluyen, cambian, se modifican, cambiando también a los interlocutores.

Por otro lado, para decir que están jugando se agrega una voluntaria dosis de ambigüedad, que permite construir un nuevo sentido, distinto de aquel que adquieren las expresiones en la situación real. Al estar con otros, al ser con otros, las personas somos entrenadas en usos del lenguaje que nos permiten actuar prácticamente (Wittgenstein, 2004). Esta postura asigna al lenguaje verbal un lugar privilegiado en la construcción de sentido en una situación que no sería tal sino es corporal.

Al considerar que se pueden hacer cosas con palabras (Austin, 1982), que el lenguaje es acción (Habermas, 1990), que no usamos el lenguaje de acuerdo con reglas estrictas (Wittgenstein, 2007), que las palabras dichas a veces no dicen lo que el hablante quiso decir (Searle, 2007), los autores de la filosofía del lenguaje, ofrecen un marco contenedor para acceder a la volatilidad del jugar, que encuentra afinidad con la noción de acción colectiva (Naishtat, 2005) en que convergen además aportes de la sociología.

Porque el jugar comienza en el instante mismo en que un jugador descubre que está siendo invitado a jugar por otro, que la mayoría de las veces elige diferentes estrategias para hacerlo, se dedica el apartado siguiente a descubrir cómo empiezan a jugar.

6.5. El valor de lo lúdico radica en la experiencia de jugar

Se ha dicho que la ausencia de consecuencias propia de la actividad lúdica sería lo que convierte al juego en un entorno de excelencia para la exploración, haciendo de él un lugar posible para la educación.

El replanteo de los postulados de la educación tradicional y la tendencia a reflexionar sobre la didáctica, quizás hayan inspirado la incorporación del juego en la educación como medio para la enseñanza de contenidos socialmente valorados. Así, quedó relegada la discusión sobre la contradicción

de utilizar con un fin educativo una práctica que tiene fin en sí misma (Huizinga, 2000), es improductiva (Caillois, 1958), es una experiencia estética. Justamente, al reparar en la naturaleza de esta actividad, los educadores románticos encontraron al juego como fin, como oportunidad para la expresión de los intereses de los niños, postura que más tarde daría lugar al jugar por jugar.

Estas ideas convergen en la escuela, de modo tal que es posible encontrar en los patios escolares manifestaciones completamente diferentes, pero que son igualmente reconocidas como estar jugando. Así, es posible descubrir que jugar en la escuela alcanza los más variados sentidos, desde aquellas actividades voluntariamente iniciadas por los niños durante el recreo y los deportes practicados durante la hora de educación física, hasta las tareas programadas en las horas de clases, acciones con frecuencia carentes de ludicidad. En esta dirección dice Kishimoto, “Para os docentes da época, a simples utilização de materiais concretos como suporte da atividade didática tinha o sentido de jogo... Nesse período, o pouco discernimento acerca da natureza do jogo e seu uso com finalidade didáticas criou tais confusões”⁸⁰ (1998: 108). Es que como afirman Harres, Paim y Einloft, los docentes “transformam o brincar em *jogo dirigido*, não considerando o papel sério que o brincar desempenha na estruturação do pensamento, das emoções e do corpo da criança”⁸¹ (em Pires dos Santos, 2001: 81).

Para sostener la idea de que es posible vincular el juego a la educación siguiendo un camino alternativo al trazado por el juego educativo, se puede reparar en el jugar como experiencia estética.

El Diccionario de la Real Academia Española define el concepto *experiencia* como el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo, de modo que aludiría a una relación entre actor y objeto. En esta

⁸⁰ “Para los docentes de la época, la simple utilización de materiales concretos como soporte de la actividad didáctica tenía el sentido de juego... En ese período, el escaso discernimiento acerca de la naturaleza del juego y su uso con finalidades didácticas creo tales confusiones”

⁸¹ En castellano, los docentes transforman el jugar en juego dirigido, sin considerar el papel serio que el jugar desempeña en la estructuración del pensamiento, de las emociones y del cuerpo en el niño.

dirección, Dewey afirma que una experiencia "...significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos" (Dewey, 2000: 21), donde no sólo el actor carga de sentido el objeto sino que se deja modificar por él. Esto es porque:

"La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados... Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar... La mera actividad no constituye experiencia... Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo... 'Aprender por la experiencia' es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia"

(Dewey, 1997: 124)

Como afirman Di Gregori y Durán (2009), para el pragmatista norteamericano la vinculación entre conocimiento y acción es insoslayable: el hombre sólo podrá asignar sentido a las cosas en tanto pueda actuar con ellas. Es así que, por ejemplo, se aprende a distinguir la seda de la aspillera solamente por el aspecto, porque la resistencia que ofrecen al sistema perceptivo ha sido incorporada enteramente a la visión. Lo mismo ocurre en el reconocimiento de una invitación silenciosa a jugar, es decir, cuando una persona despliega un nuevo sentido a una acción habitual esperando que el otro comprenda que la intención es crear una situación lúdica, de jugueteo, y reaccione colaborando en el sostenimiento de esta creación, aun cuando el formato de la actividad no le resulte un juego ya conocido. Esto suele ocurrir al intentar crear el clima óptimo para jugar, al predisponerse a participar de una situación de juego. La invitación a jugar expresada verbalmente suele ser un pre-texto para crear la situación lúdica, para arriesgarse a sobrepasar algún límite y transformar el sentido único reconocido a las acciones en muchos y distintos.

(Colonia de vacaciones. 08-01-10)

Abel pasa corriendo, Camila lo agarra y le dice: - Abel tonto!

Aparece Abel corriendo: - superman!

Se cae al piso, las chicas ríen, lo miran, se le acercan, lo apresan

Abel: - no me laven!! Grita

Las chicas ríen

Camila: - agárrenlo

Florencia: - al agua!

Abel: - cunita de oro!

Daisy: - una cunita de oro

Las chicas lo alzan de sus extremidades, caminan llevándolo, se ríen.

La comunicación del sentido que viene construyéndose sólo es posible experimentando, vivenciando la completa, compleja y única situación, porque “El elemento sensible –y la emoción es un modo de lo sensible –... somete y digiere todo lo que es meramente intelectual...La razón... Tiene que bajarse en la imaginación, a la vivencia en el propio cuerpo de las ideas en un sentido cargado emocionalmente” (Dewey, 2008: 34 y 38). Frente a la pregunta qué pasa si decido hacer tal cosa, el jugador arriesga varias respuestas y elige una opción como la más adecuada a la situación. Es así que la presencia, el estar, el vivir la situación en la compleja mixtura de cuerpo y lenguaje, permite recoger el sentido emocional, la intencionalidad latente, y advertir si en ese particular momento se está construyendo una situación lúdica, y no una burla o un engaño. Son los hábitos, emociones, impulsos, recuerdos del jugador los que le ayudan a pronosticar, a imaginar, a anticipar qué acciones serán deseables al momento de actuar mientras juegan. La deseabilidad de las acciones estará sujeta a la confirmación en la experiencia.

El jugador comprende que lo que se está construyendo es una situación lúdica porque ha vivenciado situaciones similares, pero el jugar empieza a ser interesante cuando tiene que participar en situaciones que se presentan novedosas y se precipitan sobre esquemas ya incorporados.

La intensidad emocional de una genuina situación lúdica hará de ella una experiencia estética. Precisamente lo que define como estética a una experiencia es su cualidad de ser vivida y experimentada plenamente, gozada; su grado de compleción, tanto al hacerla como al percibirla. Esa cualidad (que Dewey llama terciaria) es percibida directamente, sin la intervención de la reflexión, porque impregna la situación al punto de constituirla. Esa cualidad suele coincidir con una emoción que acompaña el movimiento de la experiencia y en él se desenvuelve. En este sentido, reconocer una situación de juego

como 'lúdica' o 'divertida' es diferente a reconocerla 'útil', 'inclusiva' o 'integradora'. Más allá de la valoración que cada jugador (o un observador) haga de la situación (y que le permitirá identificar, por ejemplo, su utilidad) no perderá su tendencia juguetona, divertida, si los jugadores coinciden (sin pensarlo ni planearlo) en crear y sostener la ludicidad de esa situación.

Habrá que advertir que toda "La experiencia es emocional... no hay en ella cosas separadas llamadas emociones" (Dewey, 2008: 49). Pero será experiencia sólo para quien se deja atravesar por ella, para quien se entrega a ella. Dice Larrosa:

"Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que me pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc."

(Larrosa en Skliar y Larrosa, 2009: 16)

De aquí que al decir de Huizinga de que el juego "puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno" (2000: 27) habrá que agregar su reverso: y la situación de juego solo es posible con la entrega completa del jugador, entrega interesada únicamente en participar y divertirse con otros. Aunque no se obtendrá provecho material, la situación lúdica permite obtener un enorme provecho simbólico que solo la experiencia puede dar y radica en la posibilidad de vivenciarla.

Para Mauss, "la noción (relativa) de ausencia de utilidad caracteriza a la noción de estética" (2006: 117). Según el autor lo que define como estético a un fenómeno es la presencia de la noción de lo bello, cuya definición es subjetiva (pues algo será bello cuando así lo reconozca el grupo de personas) y está ligada a la alegría por la alegría misma: "allí donde hay un ritmo generalmente hay estética; allí donde hay tonos, variaciones de toques y de intensidades, hay generalmente estética... No existe lo bello sin placer sensorial" (Mauss, 2006: 119). Al reunir estas cualidades, el juego deviene una experiencia estética. Dice Huizinga, que el juego "se halla impregnado de ritmo y armonía, que son los dones más nobles de la facultad de percepción estética

con el que el hombre está agraciado” (2000: 19). Al observar jugar se puede percibir la sincronía perfecta de las acciones de los jugadores: los cuerpos se desplazan armoniosamente (detentando las reglas acordadas para jugar) al tiempo que el lenguaje gana una ritmicidad particular que disfraza lo que acontece con apariencia de realidad (delatando la creación del mundo de ficción sobre el fondo de realidad).

(3°recreo 19-03)

- Abuelita se quedó a cuidar la hija

- Dale

- No, yo fui a la casa de la abuela

- Bueno!

- Dale

- Mirá... mirá anda a la casa de la abuela!

- Pero vos no trabajas?

- Dale, vamos allá a trabajar querés?

- Vamos a trabajar....

(Corren las otras las miran, vuelven)

También Mauss reconoce que “Los juegos forman parte de lo estético, son el medio de crear una alegría desinteresada” (2006: 123), además de presentar el elemento sensorial constituido por el ritmo, la armonía, cuenta con un elemento ideal, de imaginación y de creación, de experimentación de gozo al participar; el jugador se siente jugar y goza. Sobre el desinterés de la alegría creada al jugar volveremos luego.

Las experiencias estéticas “son resonancias de las disposiciones adquiridas en las primitivas relaciones del ser vivo con su entorno, que se ponen en actividad, pero no se pueden recobrar en la conciencia intelectual” (Dewey, 2008: 33). Las experiencias estéticas son inmediatamente sentidas e implican la incorporación de información y la reconstrucción de la existente sin intervención de la reflexión, para lo cual la persona deberá entregarse con la inocencia de un niño a lo acontecido. Para eso, la persona debe desprenderse de los esquemas de percepción aprehendidos en la comunidad que constriñen su idea de realidad. Debe vaciar su yo y abrirse al mundo, debe convertirse en lo que Larrosa llama un ‘niño de espíritu’ y lanzarse a una aventura (2000).

“Los niños viven en una especie de eternidad, como fuera del tiempo, miran lo Abierto como algo aún no organizado en un mundo, aún no dividido y clasificado. Sus vivencias son como un respirar, como una interiorización calma y no posesiva, aún no consciente ni selectiva. Los niños no conocen la codicia que determina la mirada adulta sobre el mundo”

(Larrosa, 2000: 114)

En lugar de pretender imprimir en las nuevas generaciones condiciones existentes que anulan su potencialidad y las convierten en deducibles, los educadores deben sentir la responsabilidad de dejar aparecer la novedad que cada niño trae consigo, dejarlos ser lo que sean, y aunque les cueste desprenderse de lo sabido y de lo posible, entregarse al desafío de esperar el devenir;. En términos de Larrosa, deberán ser sujetos de la experiencia. “...el sujeto de la experiencia... está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (Larrosa, 2000: 178). Precisamente el autor entiende que el proceso de formación es una aventura, un viaje no planeado con anticipación.

En la explicación de la educación progresista, Dewey encuentra que en el juego se percibe fácilmente la conexión entre educación y experiencia personal. Presenta la idea de juego libre como forma de atender necesidades e intereses de los niños en la que “...el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante” (2000: 60-61). Los participantes van ensayando la toma de decisiones para alimentar y sostener una situación ficticia única e irrepetible que entretiene y divierte al grupo involucrado. En este sentido, Gadamer (2005) vincula el juego directamente a la experiencia estética que la encuentra fundante.

El jugar es una acción compleja que demanda a la persona un saber hacer, un saber tomar decisiones adecuadas para sorprender a los compañeros, y precisamente por ello, responde a sus expectativas; jugar es una acción que requiere de habilidades que exceden la motricidad y se construyen jugando, participando de situaciones que los propios jugadores reconocen como jugar (de aquí el elemento ideal de la experiencia estética). Es

justamente esta acción que va construyéndose colectivamente lo que de algún modo va operando como una instancia de control a las decisiones de los jugadores, aunque no se percibe como limitación de la libertad, sino como fuente de conocimiento por atenuar el estado de duda. Será lo que Huizinga llama tensión, es decir, “la conciencia de ‘no tratarse más que de un juego’” (2000: 37), la incertidumbre, el estado de ánimo del juego, que es inestable porque oscila constantemente entre el éxtasis y el abandono.

De aquí que para poder sostener esta situación de diversión con otros es necesario contar con cierto tacto para ser graciosos en el medio justo, lo que Aristóteles reconoce como eutrapelia o ‘virtud del juego’, y Ambrosini (2004) recupera para mostrar la presencia de dispositivos de control en las actividades que reciben el nombre de juego. En otras palabras, para divertirse jugando es necesario aprender a ocupar una situación media entre el bufón (que para causar risa dice cosas que otros hasta se avergüenzan de escucharlas) y el rústico (que no aporta nada y se disgusta por todo); se requiere “decir y escuchar cosas...que son apropiadas para que un hombre así diga y escuche en tono de broma...” (Aristóteles, 2007: 149). Aprender a actuar en un término medio entre la sumisión y la incoherencia requiere de haber experimentado diferentes situaciones de juego, requiere haber participado de distintas instancias que se connotan como lúdicas.

Como afirma Dewey, “‘Medio’ y ‘justo’ no se explican, sin embargo, por sí mismos, ni están tomados en un sentido matemático, sino que son propiedades que pertenecen a una experiencia cuyo movimiento se desarrolla hacia su propia consumación” (2008: 47). Saber que sólo se construye jugando, participando. Parafraseando a Dewey (2008), es jugando como los niños se apropian de la sensibilidad para distinguir el inicio de una situación de jugueteo. Mientras juegan ponen inconcientemente en marcha las “disposiciones adquiridas en las relaciones primitivas del ser vivo con su entorno” (Dewey, 2008: 33). De aquí que el silencio con que los jugadores responden a la pregunta de por qué juegan, la enorme dificultad que encuentran para expresar en palabras el para qué juegan, se constituya en un indicio válido de que el jugar es una experiencia estética.

“Todos, alguna vez, ante un poema, o una película, o una música, o un paisaje, hemos sentido la fuerza de ese callar. Alguna vez nos ha sido dada esa experiencia de un máximo desprendimiento de nosotros mismos en una atención tensada hasta casi el límite que, paradójicamente coincide con una máxima intimidad con nosotros mismos. Y todos nos hemos sentido molestos cuando alguien ha empezado a hablar y ha roto ese silencio”

(Larrosa, 2000: 47)

Se coincide con Dewey en que los niños parecieran ser más sensibles que los adultos para percibir la diferencia entre la acción motivada por el poder personal y el deseo de mandar, y la acción que es justa porque es en interés de todos. De aquí que sugiere la intervención del docente más como un representante de los interesados que como una exhibición de poder personal. Esta sugerencia llevaría a un replanteo del modo en que los docentes han aprendido a intervenir en las propuestas de juego en ámbitos educativos, modo fuertemente orientado por las reflexiones sobre el juego educativo. Dice Pavía: “Considerar lo autotético como rasgo variable de un modo lúdico de jugar los juegos contribuye, entre otras discusiones no menores, a interpelar la idea de juego que el sistema de enseñanza formal considera válido y excluyente: aquel que se muestre ayuno de todo hedonismo efímero” (2009: 175).

En este sentido, esta tesis plantea una diferencia sustancial con respecto a la postura asumida por la mayoría de los autores especializados en el tema, puesto que, el decir y escuchar en tono de broma en la reconstrucción del vínculo entre juego y educación que aquí se propone no implicaría un operar del docente en clave lúdica para la construcción de repertorios de formas de enseñar, sino una incorporación del docente en la acción colectiva de jugar con la única finalidad de enriquecerlo enseñando a sostener e incrementar la diversión, vivenciar y disfrutar con otros la contingencia.

Según un docente entrevistado:

“ vas a estar haciendo las mismas actividades que van a hacer ellos y bueno, ver de que manera te vas a poder adaptar vos a ellos porque... bueno, si sos un niño más vas a compartir la clase de igual manera que ellos. Por supuesto que también hay momentos en que uno tiene que ponerse a un costado para poder observarlos de otra manera”

04.09-11-10.V

Dice Scheines: “Creo que sólo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta ‘útil’ en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos” (1999: 6).

Así, esta tesis prioriza la sensibilidad para jugar por sobre la racionalidad en el juego, la oportunidad para divertirse por sobre la ganancia implicada en la situación, las sensaciones y emociones por sobre la consciencia.

En tanto relación educativa, en esta tesis importa más el desarrollo de capacidades inherentes a la vida en una sociedad democrática (como el crear, el sorprender, el argumentar) que la adquisición de conocimientos de una o varias disciplinas (como el correr, saltar, rodar, en el caso de la educación física). El acento está puesto en el encuentro con el otro (en este caso, alumno-jugador) en tanto persona que trae consigo posibilidad de asombrar, de sorprender, de interpelar, de cuestionar. El acento está puesto, en definitiva, en la relación ética entre los jugadores, siendo el docente un jugador más que abandona la seguridad para aventurarse a pensar de otra manera, a abrir en su clase la posibilidad de pensar de otra manera, es decir, de crear.

En este sentido, inspirado en Derrida, dice Larrosa que no hay categoría más justa para el porvenir que la del quizás, “Porque el quizás da a pensar en la interrupción, la discontinuidad, la posibilidad, quizás, del acontecimiento, la venida del porvenir, de lo que no se sabe y no se espera, de lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni prever, ni prescribir, ni predecir, ni planificar” (Larrosa en Kohan y Waskman, 2000: 109). Esta cita obliga a recuperar el concepto ‘mundo de la vida’ con que Husserl refiere a ese saber de fondo en el que estamos desde siempre; esa trama de significados, históricamente situados, que nos preceden, nos conforman y actúan desde nuestras espaldas. En esta dirección, dice Habermas:

“Los componentes del mundo de la vida –cultura, sociedad y estructuras de la personalidad- constituyen plexos complejos de sentido, que comunican unos con otros, aun cuando quedan encarnados en sustratos distintos.... las estructuras de la personalidad quedan literalmente encarnadas en el sustrato que son los organismos humanos. Lo así encarnado son contenidos semánticos que también pueden licuarse y hacerse circular en la moneda que representa el lenguaje ordinario”

(Habermas, 1990: 101)

No es casual que la inquietud por trazar una relación alternativa entre juego y educación que valore la acción de jugar surja en el campo de la Educación Física. Como bien lo plasman los antecedentes citados por Brougere (1998,1997), la incorporación del juego a la educación se produce por la movilización de la educación inicial y su preocupación por el diseño de una didáctica especialmente ajustada al lúdico y maternal entorno del jardín de infantes. Con el fin de resolver la tendencia a minimizar la especificidad del nivel inicial en tanto contexto educativo formal particular, la mayoría de los estudios surgidos en ésta área de conocimiento buscan sustento teórico en el campo de la psicología educativa y exploran la posibilidad de acuerdo entre el juego y las pretensiones educativas en ese contexto. Aunque la Educación Física está presente en el nivel inicial como hora especial, incluye en sus pretensiones educativas a la recreación, al punto de asumir que el profesor de esta especialidad es profesor de lo inútil (Bracht, 1996). Esta definición lo ubica en directa sintonía con el jugar, práctica corporal que puede ser dignamente reconocida educativa en la filosofía de la experiencia de Dewey (2008) y en la pedagogía profana de Larrosa (2000).

Como sea, el docente que pretende ayudar a sus alumnos a vivenciar la construcción y sostenimiento de lo lúdico deberían ser expertos en el dominio de la habilidad para generar el clima de juego y manejar la tensión emotiva durante su transcurso. Debería ser experto en las estrategias que, a partir del análisis de los datos recolectados en esta tesis, se pudo observar que los jugadores utilizan para asegurar la vivencia de lo lúdico. Este es el tema que se desarrolla en el próximo apartado.

6.6. Clima de juego y manejo de la tensión: estrategias para vivenciar lo lúdico

Si se analizan las acciones de los jugadores se pueden percibir dos momentos que demandan especial dedicación y que tienen de trasfondo la

búsqueda de diversión. Se hace referencia a la generación del clima de juego y el manejo de la tensión emotiva.

Cuando se dice *clima de juego* se hace referencia a ese ambiente de distensión que se genera cuando los participantes se permiten tomar lo que hacen y dicen en un sentido diferente al habitual. Se refiere al ánimo ocurrente y chispeante que reina entre los jugadores que se animan a sorprender o desafiar al resto o que esperan alerta el momento oportuno para potenciar con su respuesta esa sorpresa o desafío. Respirar clima de juego implica haber alcanzado con éxito el permiso a la consciencia necesario para desprenderse de la realidad (sin perderla de vista, sin olvidarla), para dejar en segundo plano el rol que oportunamente se está ocupando (el rol de alumno, de hermano de otro niño o de deportista, por ejemplo). Respirar clima de juego implica recuperar el ingenio para crear nuevas situaciones y haber encontrado en el grupo de compañeros la confianza necesaria para creer en lo que se está montando, evitando sentir vergüenza.

El proceso de instalar el clima de juego se da lentamente pues implica asumir un cambio de 'juego de lenguaje' (Wittgenstein, 2004), pasar de entenderse en la frecuencia de la vida corriente o realidad cotidiana, a la frecuencia de la realidad aparente, de la ludicidad. Aparecen así acciones ocurrentes de algunos jugadores que se animan a sorprender al resto y generan risa. Por ejemplo, rascarse la oreja izquierda con la mano derecha pasando el brazo por detrás de la cabeza, o correr rengueando, en zig-zag como perdiendo el equilibrio, o con los ojos cerrados y los brazos extendidos al frente, beber agua del sorbete exagerando el gesto de absorción y luego soltar el aire con fuerza.

Un juego se inicia a partir de la iniciativa de un jugador que decide esforzarse en salirse de la realidad cotidiana y contagiar a los demás de ganas de construir una nueva que divierta a todos. Esta iniciativa pareciera volverse más rígida con el transcurrir de los años y la vivencia de situaciones de juego escolarizadas, de modo que, aunque resuena sencilla, demanda mucha habilidad en el niño que inicia el juego o mucho tiempo de preparación al grupo que decidió jugar.

Se podría pensar el clima de juego como una sumatoria de estados individuales que favorecen la ludicidad de la situación, sin embargo, se monta a partir de la decisión de un jugador que para sorprender o desafiar al resto pone su cuerpo a disposición de la ocurrencia, se anima a hacer o decir algo que rompe la literalidad, que es entendido por los demás como una invitación a jugar, y se sostiene en el engranaje de acciones que poco a poco se pone en marcha cuando los jugadores se entienden. Es decir, aunque es necesario que al menos un jugador tome la iniciativa de despojarse de la realidad, la ludicidad se monta cuando hay otro que entiende la invitación y se suma en esta iniciativa.

Como se ha dicho anteriormente (ver Pág. 216 *Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje*), aunque el entendimiento entre los jugadores pareciera ser anterior a las palabras, el movimiento corporal y los gestos no alcanzan para tener la certeza de la intención de quien invita a jugar. Es la amalgama de movimiento corporal, gestos y expresiones verbales la que permite a los jugadores entenderse en estar tomándose lo que hacen y dicen como si fuera un juego.

Generar el clima de juego implica crear la atmósfera justa para que todo lo que se diga y haga, sume diversión al grupo sin despertar vergüenza en el jugador. Generar el clima de juego implica que todos los participantes se hayan permitido desprenderse de la realidad para montar la ludicidad en la situación y quien aún no lo haya logrado, se esfuerce en hacerlo o al menos no interrumpa a los demás.

De este modo, el clima de juego se alcanza cuando la situación gana la cualidad de lúdica, se vuelve divertida para todos, los jugadores se lanzan enteramente a actuar, liberan sus acciones del sentido habitual y arriesgan para ellas nuevas interpretaciones, concatenan sus acciones armando una frágil burbuja con tendencia propia y riesgo permanente de ruptura.

En algunas oportunidades, los jugadores se dedican largamente a generar el clima de juego. A veces el tiempo disponible para jugar se les escapa generando el clima adecuado sin llegar a montar ningún juego.

Arriesgan acciones que despiertan risas en el grupo pero no alcanzan para contagiar a los demás.

Cuando los participantes aceptan la invitación a jugar, se sienten atraídos por la apariencia que se empieza a montar, la diversión comienza a aparecer. Aunque puede resultar sencillo, este proceso requiere de la disposición de los jugadores. Conocedores de esta tarea, una vez que han conseguido crear el clima de juego, los jugadores se dedican a mantener en niveles considerables la tensión emotiva del juego manejando el grado de posibilidades que ofrece el continuo libertad-regla. No tardan en aparecer las reglas de segundo orden que agregan desafío y las transgresiones de reglas para sorprender a los compañeros. El manejo de la tensión requiere de sensibilidad para identificar el sentir colectivo, y de adecuación de la acción a las posibilidades del grupo de juego.

Estas dos estrategias para vivenciar lo lúdico, la generación del clima de juego y el manejo de la tensión emotiva, podrían ser recuperadas por el docente para enseñar a jugar de un modo lúdico.

Si se pretende pensar en el diseño de una intervención docente en el juego que estimule, promueva, enseñe los procesos que los mismos jugadores ponen en marcha al decirse jugando (como la flexibilidad para despegarse de la literalidad de las acciones, despojarse de la realidad, sorprender o desafiar a los demás, dejarse sorprender o desafiarse, actuar de un modo no esperado con la intención de sumar diversión al grupo, transgredir reglas de juego), entonces habrá que detenerse en primer lugar en la generación del clima de juego.

En este sentido, el docente que pretende enseñar a jugar no podrá hacerlo si no cuenta con la habilidad de estar dispuesto a despojarse de la realidad cotidiana, a desmontar la literalidad de sus acciones, a arriesgarse 'a hacer el ridículo' frente a los participantes que aún no aceptan la invitación a jugar.

El esfuerzo que tenga que hacer el docente para generar el clima de juego pareciera estar condicionado a la flexibilidad que tenga el grupo de

alumnos para aceptar la invitación a jugar. Depende del ejercicio que tengan sus alumnos en el montaje de la ludicidad de una situación, depende también de la relación que tengan los miembros del grupo, de cuánto se conocen, si han tenido oportunidad de saber de sus gustos y preferencias. Por esta razón, para agilizar la generación del clima de juego es necesario que el docente dedique tiempo y actividades al reconocimiento del otro, a identificar quien es, que hace, cuál es su realidad, cuáles sus rutinas, sus gustos, a qué le teme, etc.

Una vez conseguido el clima de juego, si quiere enseñar a jugar de un modo lúdico, el docente deberá copiar a los jugadores y esforzarse en sostener elevados los niveles de la tensión emotiva. Para ello deberá manejar con astucia el continuo libertad-regla en el marco del juego montado. En esta dirección, los docentes de educación física suelen asumir un rol protagónico en la proposición del juego y luego juegan con sus alumnos. Aun cuando intentan convertirse en un jugador más, rara vez consiguen diluir su protagonismo. El simple hecho de ser quien propone el juego, traer el material con el que se juega, o ser el más habilidoso en el desarrollo del juego, le asigna un halo de liderazgo que en las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños solo se perciben

Sería interesante que los docentes adquirieran la flexibilidad para pasar del rol de dueño del juego, históricamente arraigado a la figura del docente, a la del portavoz que se vuelve sensible al sentir colectivo y actúa en consecuencia. Esta posibilidad ubica al docente en una verdadera encrucijada, pues para enseñar a jugar debería correrse de los patrones de conducta que la sociedad ha construido para la figura del docente para concentrarse en las demandas de la situación lúdica.

Estas líneas poco a poco van dando lugar a las discusiones que se presentan en el próximo capítulo.

Capítulo 7

Discusiones

Para Mancuso, las hipótesis “no quedan legitimadas o refutadas por su origen, sino por el poder de las contrastaciones teóricas y empíricas a que se someten” (2006: 133).

Después de haber revisado los antecedentes sobre el juego y sobre lo lúdico, haber tomado posición describiendo el juego desde la perspectiva de los jugadores como postura elegida y haber descrito el punto de inserción de la tesis entre los autores clásicos en el estudio del juego, se dio paso a analizar los supuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación. Luego se realizó el trabajo de campo registrando situaciones de juego voluntariamente iniciadas por niños de 5 y 6 años de edad en tres contextos intervención profesional del docente de educación física (escuela, colonia de vacaciones y club deportivo) de donde se obtuvieron los resultados de la investigación. Seis afirmaciones resumen las conclusiones de esta tesis, y en su desarrollo se relampaguean ideas que en este capítulo se recuperan para discutir con autores intencionalmente seleccionados.

Las discusiones constituyen el último capítulo. Se recuperan aquí los supuestos que orientaron la investigación, se releen a la luz de las conclusiones y se ponen a discutir con los aportes de autores que estudian el juego desde la perspectiva de los jugadores. En esta dirección Taylor y Bogdan afirman que “La lectura de otros estudios proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos” (1987: 165).

La primera discusión de esta tesis se abre en torno a la relación entre lo lúdico y el juego. Como se analizó en el apartado de supuestos ontológicos, en el idioma castellano el concepto *juego* abarca un universo de significado en el

que se funde y pierde el contenido del concepto *lúdico*. Sin embargo, a partir de los resultados de esta investigación no sólo se puede afirmar que no es lo mismo hablar del juego que de lo lúdico, sino que desde la perspectiva de los jugadores, lo lúdico excede al juego. Mientras el juego remite a una actividad que puede ser connotada por los participantes como *lúdica*, lo lúdico remite a una actitud de los participantes sin importar en principio la actividad que se realiza.

La segunda discusión se mantiene alrededor de las tensiones que se generan entre la intencionalidad educativa y la dinámica de lo lúdico. Aun cuando se puede encontrar con facilidad bibliografía que pone a discutir el juego y la enseñanza (haciendo foco en aquellas actividades que en contextos educativos reciben el nombre de juego) y hasta se hace referencia a lo lúdico, no siempre se encuentran en ellas reflexiones sobre el valor educativo de construir y sostener colectivamente una situación aparente que divierta a todos (es decir, lo lúdico), y la necesidad de contar con docentes especializados en ese saber.

Entre los textos analizados a lo largo de esta tesis se pueden seleccionar la propuesta de 'observación participante en los juegos' de Ortega (1995: 38), el rol de la maestra como 'sujeto activo del juego' de Cañeque (en Bosch y otros, 1992: 66), 'enseñar el juego y jugar la enseñanza' (Sarlé, 2006), la 'Secuencia de Actividades Lúdicas' (SAL)⁸² (Díaz en Pavía, 2010: 111). Estos autores coinciden en que la intervención del docente debe resguardar la construcción de los niños, pero al partir de supuestos diferentes, difieren en el diseño de intervención docente.

Porque los docentes entrevistados reconocen que para dejar buenos recuerdos en el niño debe generar otro vínculo con él, debe ponerse a su

⁸² La SAL es una propuesta didáctica que nace inspirada en los estudios etnográficos del juego de Pavía (1994, 2006, 2010, 2011) y está en proceso de construcción-revisión. Aunque surge a partir de reflexiones de docentes de educación física, la SAL está siendo revisada desde la acción y reflexión sobre la acción por docentes de grado y de diferentes especialidades (educación física, nivel inicial, música) de distintos puntos del país (Neuquén, Mar del Plata, Río Cuarto, La Plata, Bariloche, Santa Fé, entre otros) que comparten la preocupación por el derecho de los niños a jugar de un modo lúdico y a contar con un adulto especializado que pueda y sepa enseñarle.

altura, ser un niño más y jugar, se reflexiona sobre el rol del docente que juega con sus alumnos.

Dos interrogantes orientan esta segunda discusión. El primero de ellos es el siguiente: ¿cómo puede intervenir el docente en el juego motor con otros para enseñar a montar y sostener el modo lúdico, para generar el clima de juego?. Díaz presenta la idea de “corrimiento” (en Pavía, 2006: 72, y en Pavía, 2011: 137) y Nella expresa la posibilidad de actuar por momentos como ‘enseñante’ y por momentos como ‘jugador experto’ (en pavía, 2011: 150). De aquí la segunda pregunta que orienta la discusión: ¿cuáles son los saberes que hacen experto a un jugador?.

La tercera discusión se sostiene hacia el interior de la Educación Física como campo de conocimiento en movimiento que en el repensarse epistemológicamente se reconoce más cercana a la corporalidad que a la raigambre física del cuerpo y presenta dos aristas. La primera arista de esta discusión remite a la encrucijada en que se encuentra aquel investigador que, tal como lo sugieren Bracht, Vaz, Fensterseifer, intenta comprender las prácticas corporales a la luz del entrecruzamiento de múltiples perspectivas teóricas. Es una encrucijada porque al tiempo que muestra la complejidad de su objeto de estudio, se desvanece toda posibilidad de solidificación del campo de conocimiento. La segunda arista de esta discusión refiere al abismo que se abre al asumir que la constitución epistemológica de la Educación Física en tanto corporal se caracteriza por la mixtura, el entrecruzamiento, la imposibilidad de fragmentar naturaleza de saberes, y al mismo tiempo, la fluidez, el movimiento, el cambio. Así, los investigadores formados en educación corporal serán especialistas en una práctica corporal y, aunque podrán discutir con profesionales especialistas de diferentes campos disciplinares, será el conocimiento de la práctica concreta vista desde la perspectiva de los participantes la que legitime su especialización.

Esta tesis se podría dar por terminada en interrogantes que abren futuras discusiones: ¿será demasiado pretensioso pensar en la posibilidad de constituir una línea de investigación que tome como objeto de estudio lo lúdico y articule esfuerzos particulares de quienes para comprenderlo salen de los

límites epistemológicos del campo de conocimiento que le contempla?. Si los problemas de violencia escolar no se resuelven incrementando la rigidez de las reglas, ¿no será más efectivo repensar el modo de proceder instalado en las instituciones educativas del siglo pasado para ajustarlo a las necesidades del siglo XXI?, ¿qué estrategias utilizar para instalar la preocupación por la enseñanza de lo lúdico en ámbitos educativos?, ¿cómo trazar redes que vinculen lo lúdico del juego, la innovación y la creatividad, a la intencionalidad educativa? Como sociedad nos urge asumir una actitud lúdica, despojar a nuestras instituciones de lo cotidiano, rutinario, esperado, previsible, para lanzarnos al vacío del devenir, pensar nuevas alternativas, proponer cambios radicales, animarse a probar, a ensayar, a equivocarse haciendo, tomar decisiones con los otros en beneficio de todos.

A continuación se profundiza en las discusiones.

7.1. Lo lúdico excede al juego

En este apartado se abre la discusión en torno a la relación entre lo lúdico y el juego, y se vincula con el primer supuesto ontológico de que partió esta tesis.

En principio, el objeto de estudio de la tesis se resumía en el juego. Después de revisar los antecedentes, se definió el juego motor con otros (Rivero, 2011) como el tipo de juego a estudiar y la perspectiva de los jugadores como mirada particular desde la cual hacerlo.

Al conocer y comprender los procesos colectivos que acontecen cuando los jugadores dicen estar jugando, se comenzó a vislumbrar la necesidad de ajustar el objeto de estudio.

El escuchar las voces de los jugadores, el estar con ellos, el compartir las situaciones de juego, ser parte del grupo, hizo posible reconocer que los jugadores dicen estar jugando cuando asumen una actitud particular y hacen cosas que no harían si no estuvieran jugando, de modo que, para ellos lo que define el juego no es la forma de la actividad sino la actitud que asumen. Aun

cuando el juego pudo haberse iniciado a partir de la sorpresa que genera un niño corriendo por el patio con los brazos extendidos al frente simulando un manubrio y haciendo el sonido de una moto, la forma de la actividad cambia, se modifica, puede pasar de ser un 'juego de motos' (como ellos lo definieron), a un juego de persecución.

Como se ha analizado en los capítulos 3 y 4 de esta tesis, los jugadores dicen estar jugando cuando consiguen despegarse de la literalidad de las acciones y concatenarlas con los compañeros para montar una nueva situación paralela a la cotidiana (aparente) que divierte a todos.

Al descubrir que los jugadores reconocen estar jugando cuando asumen una actitud diferente, cuando consiguen montar una situación aparente que se da en tiempo y espacio real pero que se despega de la realidad habitual (se asumen roles y personajes diferentes al de hijo, alumno, hermano de la vida ordinaria para pasar a ser una mosca, un autito, un monstruo o el hijo de un amigo), comenzó a ganar cuerpo (aunque su naturaleza evita toda cristalización) el objeto de estudio en esta tesis.

Porque para confirmar la presencia de juego los jugadores priorizan la 'actitud' sobre la 'actividad' (Caillois, 1994; 1958), la 'acción' sobre la 'actividad' (Huizinga, 2000), el 'modo lúdico' sobre la 'forma del juego' (Pavía, 2006; 2010; 2011), el objeto de estudio de esta tesis ganó precisión: el juego desde la perspectiva de los jugadores implica lo lúdico⁸³.

Aunque suena sencillo, y hasta puede resultar obvio, este paso se reconoce como el primer aporte de esta tesis al estudio del juego motor con

⁸³ Tomar el juego como objeto de estudio obliga a mirar lo observable, y al observar juegos motores con otros se perciben condiciones contextuales y los movimientos corporales de los jugadores que materializan las reglas de juego. Es así que quien decide estudiar el juego asumiendo la perspectiva del observador fija su atención tanto en el espacio disponible para jugar, o sea, materiales utilizados o juguetes convencionales (como pelotas, ladrillitos, muñecos, figuritas, bolitas, elásticos) y no convencionales (como botellas, cintas, piedras), infraestructura (arcos, aros, postes, areneros, juegos de parque), como en el movimiento corporal de los jugadores (por ejemplo, uno persigue corriendo a todos y cuando toca a un compañero, ése será quien persigue al resto). En definitiva, quien decide estudiar el juego desde su habitual rol de investigador, repara en las reglas de juego.

otros⁸⁴; y puede ser formulado como sigue: si se analiza el juego motor con otros desde la perspectiva de los jugadores, habrá juego si se hace presente la ludicidad, si los jugadores se lanzan al vacío que provoca el devenir (el no saber que sigue), si se animan a crear sentido y con sus acciones sostienen la diversión que provoca la vivencia de esa realidad aparente que oscila constantemente con la realidad real que aburre. Habrá juego si un atrevido decide esforzarse en contagiar a los demás de ganas de jugar (sorprendiéndolos o desafiándolos), y algún compañero se siente sorprendido o desafiado y actúa en correlato. Habrá juego si los jugadores consiguen entenderse y toman decisiones que modifican la actividad. Habrá juego si se respira clima de juego y se mantiene la diversión.

A partir de los casos estudiados, se puede decir que son dos los procesos que asociados a lo lúdico en un juego motor con otros: el clima de juego y el mantener la diversión.

Para generar el *clima de juego*, es decir, para montar una situación divertida para todos, para entenderse en estar tomándose lo que hacen y dicen de mentiritas, como si fuera un juego, debe existir en primera instancia, al menos un jugador que decida y se disponga a esforzarse en salirse de la realidad cotidiana y contagiar a los demás de ganas de divertirse. Esto implica necesariamente la dimensión física de su cuerpo (ponerse en movimiento, moverse). En segunda instancia, será necesario que algún otro entienda lo que ve y escucha como una invitación a crear una situación aparente (es decir, a jugar) y responda con sus acciones a esta iniciativa.

Para generar el clima de juego, es decir para que surja lo lúdico, los jugadores necesariamente tienen que entenderse⁸⁵. Entenderse requiere de una actitud frente al mundo, de animarse a sentir el vacío que genera la

⁸⁴ Vale aclarar que aunque se hace presente en propuestas de profesionales formados en diferentes campos de conocimiento, el juego motor con otros es el tipo de juego que resulta de los recortes que hace la Educación Física para intervenir profesionalmente (Rivero, 2011). El juego motor con otros es una práctica corporal sedimentada en el ejercicio de la profesión de los docentes de educación física, forma parte de los saberes especializados que distinguen a los profesionales de este campo. El juego motor con otros es el tipo de juego que les interesa y seleccionan intencionalmente los docentes de educación física para ejercer como docentes.

⁸⁵ Se recupera aquí la conclusión *Lo lúdico es acción colectiva*, ver Pág. 199.

ausencia de centro que funda orden, que hace posible la institucionalización, la tradición, las costumbres. Entenderse requiere de saberes prácticos incorporados por el simple hecho de ser humano, elementos que rebasan las posibilidades de expresión. En el entenderse con otro que se está jugando de un modo lúdico se expresa la subjetividad, un inmenso misterio indescifrable condenado a no ser develado (Ortíz en Koleff, 2008). La subjetividad, aquella escurridiza condición de ser humano, se esconde en las tramas de sentido, se engarza silenciosamente en la ambigüedad de las expresiones, y asume las más variadas apariencias, cambia, corre, fluye⁸⁶.

Con todo, el entendimiento entre los jugadores se da en la amalgama de cuerpo y lenguaje, pues los gestos y movimientos no alcanzan para comprender la intencionalidad de la acción⁸⁷.

El nacer inserto en una comunidad que constantemente asigna y reasigna sentido a las manifestaciones corporales, que conecta algunas prácticas corporales con expresiones verbales, las nombra, les da existencia, favorece a la persona el reconocimiento de decirse jugando (no haciendo otra cosa) cuando reconoce ciertos rasgos de familiaridad. La aprehensión de ciertas 'formas de vida' (Wittgenstein, 2004) permite a la persona reconocer una invitación a jugar aun cuando no se verbaliza (de aquí que en algunas oportunidades se emite un sonido), incluso cuando se dice lo contrario⁸⁸.

⁸⁶ En este punto se confirma una conjetura que presenta Pavía respecto del modo lúdico: "como el 'modo' se emparenta con la actitud, el 'modo lúdico' de jugar no se manifestaría en todas las actividades llamadas juego, ni se mantendría durante todo el desarrollo de ellas, ni se expresaría (un detalle importante a tener en cuenta) sólo en ellas" (Pavía, 2011: 96).

⁸⁷ En su tesis de maestría sobre la comunicación de un modo particular de jugar, Díaz concluye diciendo que "el estudio consideró a determinados mensajes verbales (cantos), algunos mensajes no verbales (risas, exclamaciones, ritmo y entonaciones de los cantos) y ciertos mensajes corporales (abrazos) como indicios de la comunicación del "modo lúdico" de jugar" (Texto inédito, 2010: 80). Aquí se comparte esta conclusión pero se entiende que son las expresiones más visibles de una profunda amalgama de cuerpo y lenguaje que hace posible la ludicidad. Precisamente, son las expresiones verbales las que marcan el inicio de lo lúdico, aunque si no se las acompaña de los gestos y movimientos no se puede reconocer el sentido. Esto se analiza en profundidad en la conclusión *Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje* (Pág. 216).

⁸⁸ Aquí se puede entablar discusión con dos conjeturas que presenta Pavía que rezan como sigue: "Las expresiones verbales y no verbales (en las que tiene un papel importante la semiótica corporal) expresan (denuncian) de qué 'modo' se está jugando; son, en sentido estricto, señales" (en Pavía, 2011: 97), y "el 'modo' de jugar no sería un acto sujeto sólo a los

Los silencios en las respuestas de los jugadores frente a la pregunta ¿por qué jugás?, evidencia que la acción de jugar no refiere al cuerpo del jugador que se desplaza respetando las lógicas que la comunidad interpreta como juego, sino a un movimiento interpretado, movimiento con intención en la propia acción, que excede los motivos y razones por los que una persona puede disponerse a jugar. Esto es, la acción de jugar no está dirigida por las intenciones, emociones y creencias de los jugadores, sino que es un movimiento (intensional con 's') cargado de significado en sí mismo, que orienta al sujeto hacia su propia condición de ser humano (Ortíz, 2008). En la acción de jugar está imbricada la dimensión social⁸⁹ (que conecta con los planteos de la Educación Corporal que se presenta en el último apartado de este capítulo). La posibilidad de crear y recrear el sentido históricamente sedimentado en el decirse jugando, como conocimiento socialmente aprendido aunque no siempre enseñado con intención previa, es lo que permite a los jugadores comprender y acordar en que lo que están haciendo es jugar.

Lo que moviliza a los jugadores a tomarse lo que hacen y dicen como si fuera un juego es simplemente el deseo de jugar, de entregarse al vacío de la indefinición, del por hacer, del por-venir, el comprometerse con otros en la construcción de una realidad aparente que divierte, que permite permanecer en la oscilación entre el entendimiento y la imaginación; en palabras de Huizinga juegan porque sí (2000). De aquí que se afirme que lo lúdico es 'acción colectiva' (Naishtat, 2005).

La amalgama de expresiones verbales, gestuales y comportamentales en que se edifica lo lúdico, esa compleja trama de sentido, se manifiesta en expresiones particulares. Así, las explosiones de risas, la risa compartida, la plasticidad corporal (movimientos corporales descomprimidos y decididos) y gestual (caras, muecas), los gritos de aliento, son la parte más visible del enorme iceberg de la ludicidad, son indicios más superficiales de la presencia

procesos de auto-condicionamiento sino que se encontraría también hetero-condicionado" (en Pavía, 2011: 96).

⁸⁹ En este sentido, pierde solidez el concepto 'actitud' que presenta Caillois (1994) para describir la acción de jugar, lo lúdico. En todo caso, se expresa mejor en el concepto 'habitus' de Bourdieu (1997).

de lo lúdico, donde los jugadores respiran clima de juego y permanecen oscilando entre la diversión y el aburrimiento.

La aparición de lo lúdico se relaciona con la expresión verbal de algún participante que muestra su intención de jugar. En las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los jugadores se pudo observar que los jugadores nombran el juego, un lugar, un momento, un elemento con el que se juega, una regla, un rol, hasta un simple sonido que llama la atención (expresiones a veces escuetas) y al hacerlo se activan las reglas básicas que dicen lo que normalmente se espera que hagan los participantes, dicen cómo se juega, cómo hay que moverse para que el juego ocurra, en donde, con qué. Las reglas básicas hacen su aparición cuando se materializa el desafío (por ejemplo, el 'ya' de aquel niño que se puso al lado de un compañero, lo tocó, lo miró e inició la carrera) o la sorpresa ('cuidado que les tiro agua helada!' dice la nena que comienza a perseguir a sus compañeros con una botella vacía). Sin embargo, no tardan en aparecer reglas complementarias que proponen los jugadores para reanimar el juego, para elevar la tensión toda vez que la diversión se ve amenazada.

Precisamente, para *mantener la diversión* y alejarse del aburrimiento, para mantener la tensión, los jugadores que comparten la actitud lúdica, toman decisiones que van modificando la forma del juego inicial al extremo de pasar a otro juego casi sin percibirlo. Esas decisiones se emparentan al agregar, quitar o modificar reglas de juego para aumentar el desafío y la transgresión de reglas acordadas para generar sorpresa.

Si estar jugando se vincula antes a la imprevisibilidad que instala la creación colectiva de una situación particular que a mover el cuerpo según lo esperado por la actividad que se elige, entonces los jugadores priorizan la libertad de los jugadores sobre las reglas del juego. Porque interesa más la posibilidad de hacer y decir algo no esperado por los demás, la regla aparece para los jugadores como una construcción factible de ser manipulada, modificada, transgredida con sus decisiones.

La diversión se anima con la intervención de jugadores que al ver que la tensión del juego disminuye transgreden los límites de lo permitido para romper

la linealidad de las acciones, evitar la monotonía de la cristalización de decisiones, y así, sorprender a los compañeros de juego.

Precisamente, el transgresor es un jugador que gracias a la riqueza de experiencias ha conseguido agudizar su sensibilidad para reconocer cuando los jugadores comienzan a percibir visos de aburrimiento. Hace o dice algo no contemplado por las reglas de juego con la intención de divertirse y divertir más. Es la dimensión social de su intencionalidad lo que distingue al transgresor del 'tramposo' que, según Huizinga (2000), viola reglas para obtener un beneficio personal.

Es precisamente el rol de transgresor el que muestra que el estar tomándose lo que se hace y dice como si fuera un juego instala una tendencia que se distingue de las pautas de comportamiento socialmente esperado para la vida corriente en una comunidad particular. Mientras se está jugando puede que se permita y hasta se desee que algún participante haga o diga algo que en la vida cotidiana estaría mal, no sería deseable, ni esperable y, por lo tanto, cuestionable y sancionable.

Este dilema da lugar a la discusión que se presenta en el próximo apartado, referida a las relaciones entre la intencionalidad educativa y las particularidades de la ludicidad.

7.2. Tensiones alrededor de la enseñanza de lo lúdico

Esta discusión se inspira en dos interrogantes que guardan relación con el segundo supuesto de ontológico del que parte esta tesis. El primero de ellos es: ¿cómo puede intervenir el docente en el juego motor con otros para enseñar a montar y sostener el modo lúdico? Porque los docentes que pretenden que sus alumnos se diviertan jugando deciden jugar con ellos se

plantea el segundo interrogante: ¿cuáles son los saberes que hacen experto a un jugador⁹⁰?

El escuchar a los docentes de educación física, la posibilidad de comprender su perspectiva, permitió reconocer diferentes estrategias para afrontar las tensiones que se generan entre la intencionalidad educativa y la oportunidad de jugar genuinamente que pretenden ofrecer a sus alumnos.

Los docentes entrevistados que sospechan que el juego ofrece ‘algo más’ que el constituirse en una estrategia metodológica para la enseñanza de un contenido extrínseco al juego; piensan y aplican en el aula, el jugar por jugar como una alternativa posible. La tranquilidad de reconocer que los alumnos han salido de la clase contentos, alegres, con ganas de seguir haciendo, o repetir lo hecho, hace pensar al docente que el jugar por jugar es bueno ‘para algo’ pero, como ese ‘algo’ no tiene valor en las justificaciones escolares, ubican al juego como un recurso didáctico para marcar momentos de la clase o para la enseñanza de un contenido que puede corresponder a otra configuración de movimiento, como la gimnasia o el deporte, que sí ofrecen un para qué reconocido en el espacio curricular de la asignatura, o a un saber cultural, factible de ser abordado por otras asignaturas (como la integración social, los valores socialmente aprobados)⁹¹. Arriesgan la justificación de su presencia como docentes (al menos en contextos altamente formalizados como la escuela) a cambio de la experiencia corporal de sus alumnos.

La primera estrategia de los docentes para asegurar que sus alumnos se diviertan jugando es jugar con ellos. Entienden que el volver a ser niños, el ponerse a su altura, el entrar en su modo de ver el mundo reconociendo sus gustos, preferencias, sus preocupaciones, les permite crear otro vínculo⁹².

⁹⁰ La idea del docente como ‘jugador experto’ fue presentada por primera vez en las V Jornadas de Investigación en Educación Física realizadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2007, cuando frente a una pregunta luego de su conferencia, Pavía preguntó si sería demasiado descabellado pensar en el docente como jugador experto. Luego, Díaz y Nella (en Pavía, 2010 y 2011) recuperan la expresión.

⁹¹ En esta dirección, las propuestas de juego cooperativo van ganando lugar en contextos escolares.

⁹² Ver capítulo 5, pág 166.

En este sentido, aquellos docentes de educación física sensibilizados por sus alumnos, suelen abandonar los comportamientos que la sociedad ha estereotipado al rol de docente, rompen la distancia docente-alumno, muestran interés por cómo están sus alumnos, porqué están tristes o contentos, si se levantaron con sueño, si tienen una remera nueva o esperan un hermanito. El tener acceso a esta información (que en la escuela suele ser atendida por el gabinete psicopedagógico), la proximidad con el alumno, el saludarse con un beso o un abrazo, el no escatimar en mostrar el afecto (dar un abrazo, hacer una seña de aprobación, el festejar un logro de los alumnos), distingue al docente de educación física⁹³.

Al enmarcarse en el estudio del juego desde la perspectiva de los jugadores, y al reivindicar la relevancia educativa de las actitudes antes mencionadas, la investigación a la que remite esta tesis cuestiona la noción de 'juego educativo en sentido restricto'. Esto es porque la presentación de un juego o la intervención en él con la intención de estimular la construcción de un conocimiento ajeno a la propia experiencia de jugar, de ningún modo implica una relación simétrica entre juego y enseñanza.

Que el juego sea un espacio de exploración y azarosa construcción tiene una doble faceta que necesariamente se presenta indisoluble: al tiempo que amplía las posibilidades de ensayo sin consecuencias en la vida real, condición que lo convierte en una situación óptima para el aprendizaje (esta es una afirmación que lleva a autores como Piaget, Vigotski y Bruner a reparar en el juego), el jugar toma una dirección siempre imprevisible que puede no coincidir con los intereses de quien propone la situación educativa.

Precisamente por su carácter de imprevisibilidad, las situaciones de juego requieren el monitoreo e intervención del docente para andamiar, encauzar, direccionar las acciones de los jugadores hacia los propósitos

⁹³ Algunos docentes entrevistados comentan que sus alumnos se suelen acercar para contarles confidencialidades de su vida personal, para expresar sus temores, preocupaciones, pedir consejos o ayuda. Esto tiene correlato con las voces de los formadores de docentes de educación física entrevistados en la investigación que se presentó como tesis de maestría en 2008 y se publicó en 2011, según los cuáles, los futuros docentes antes que ser especialistas en educación física tienen que ser 'buenas personas'.

formativos intencionalmente seleccionados por él en tanto, guía, tutor, observador, espectador⁹⁴. El problema de esta forma de intervención es que el docente debe ajustar sus decisiones al deber hacer institucionalizado en la escuela, el club o la colonia de vacaciones, de modo que reproduce intervenciones ya sedimentadas en esos contextos, generalmente asociadas a la irrupción de la esfera lúdica construida por los jugadores haciendo referencia a la realidad para garantizar un aprendizaje.

Aunque el docente en estas situaciones participe del juego, su intención no es enseñar con el ejemplo, no juega, no se deja llevar por lo que va aconteciendo en las decisiones de los jugadores para divertirse divirtiéndose más a los demás participantes. Su intención es, en cambio, asignar a las decisiones de los jugadores una direccionalidad utilitaria (en el sentido de propiciar la obtención de habilidades, saberes aplicables al universo de la producción).

Estas intervenciones se reconocen hoy necesarias para poder afirmar que hay enseñanza, pero resquebrajan la eventualidad de la situación y la oportunidad de actuar en esas circunstancias, aplacando con conciencia, pensamiento racional y cálculo estratégico la frescura de la creatividad y circunstancialidad de la acción de los jugadores. En otras palabras, la inercia de cada situación lúdica en particular lleva a los jugadores a tomar decisiones que no siempre responden a las pretensiones educativas de quien propone el juego y las prescripciones de la institución en que acontecen. En contextos educativos esta fricción pareciera resolverse con la intervención directa o indirecta del propositor para ajustar el desarrollo del juego hacia las acciones pretendidas (aquí las ideas de intervenir para andamiar, guiar el aprendizaje). Y la dirección habitual pretendida suele ubicar al juego como facilitador en la construcción de un saber valorado en la sociedad por su eficacia productiva o su valor social.

Al presentar ideas de Dewey, dice Claramonte: "... allá donde el hombre esté más implicado en *intensificar la vida* en vez de meramente vivirla,

⁹⁴ Esto sería lo que hace al 'docente como enseñante' tal como lo presenta Nella (en Pavía, 2011: 149) como complemento del docente como 'jugador experto'.

podremos hablar de comportamiento estético” (en Dewey, 2008: XVI). En este sentido, el jugar se presenta aquí como una experiencia estética, pues aporta sensibilidad, modos de relación siempre diferentes, que no han sido estandarizados por las instituciones.

Coincidiendo con Huizinga (2000) en que el juego es acción con fin en sí misma (definición que más adelante le permite distinguir entre juego y no juego) y con Caillois (1994) en que el juego es improductivo, los resultados de esta tesis muestran la posibilidad de reconocer que el valor educativo del juego radica en la experiencia de jugar con la única intención de divertirse; situación evanescente, única e irrepetible que nace más cercana a la recreación que a la educación pero que al dejar huellas indelebles en la persona y en la comunidad, forma, enseña, educa. Este es el segundo aporte de esta tesis.

Pensar en una intervención que enseñe lo lúdico del juego motor con otros sintoniza con la nueva forma de pensar y escribir en pedagogía que propone Jorge Larrosa: “...una forma que se quiere indisciplinada, insegura e impropia... una forma en la que las respuestas no sigan a las preguntas, el saber no siga a la duda, el reposo no siga a la inquietud y las soluciones no sigan a los problemas” (2000: 7).

Se sospecha que para que el jugar resulte educativo debe nacer y permanecer con intención recreacional, es decir, el docente debe intervenir para enseñar los secretos del estar jugando.

Las acciones permitidas *entre los jugadores*, que hacen a la ética en el particular contexto del estar jugando, permiten en el juego voluntariamente iniciado distinguir los jugadores que participan para divertirse (es decir, juegan); de aquéllos que participan para reforzar, ejercitar, exhibir el dominio de una habilidad (o sea, participan de un juego sin jugar)⁹⁵.

⁹⁵ Esta distinción hace a la referencia a lo que Pavía llama ‘ambigüedad transparente’, donde se participa de una actividad identificada como juego y se la toma como tal, a diferencia de la ‘ambigüedad paradójica’ donde la actividad tiene forma de juego pero “su primera regla es ‘aquí no se juega’ o, lo que es lo mismo, ‘se jugará de verdad’, ‘en serio’; la forma de la actividad y el modo de participación no coinciden” (Pavía, 2011: 122).

Cuando los jugadores juegan para divertirse (en términos de Pavía, juegan de un modo lúdico), se puede observar que los intereses individuales se vuelven inseparables de los de la comunidad de juego. Inspirados en sostener la situación lúdica manteniendo (incluso incrementando) la diversión, los jugadores van concatenando sus acciones en una asombrosa sincronía que se presenta inédita y circunstancial⁹⁶.

La constante e ineludible incidencia del azar y la contingencia imbricados en la simple participación de los distintos jugadores, hacen de cada situación de juego una experiencia única, irrepetible y evanescente con implicancias en experiencias futuras. La participación en distintas instancias de juego va conformando en cada jugador un historial que se activa a la hora de tomar decisiones mientras juega.

Sin embargo, al comenzar a participar de situaciones de juego propuestas por un docente, pareciera que los jugadores aprenden a inspirar sus decisiones en acciones permitidas, esperadas y hasta deseadas por el adulto. De este modo, suman al historial de experiencias lúdicas aquellas decisiones que responden a los intereses de los adultos y que no siempre sintonizan con la ludicidad de aquellas situaciones de juego voluntariamente iniciadas⁹⁷.

Porque en las instituciones educativas pareciera haberse instalado la idea de que la participación del jugador es especializada cuando sus decisiones son efectivas en la obtención de un resultado deseado por quién propone el juego, el bagaje de experiencias lúdicas vividas en el hogar, en la plaza, en el barrio, en el recreo, para simplemente divertirse, pasan a engrosar el recuerdo de los jugadores. Pareciera que los jugadores van aprendiendo a inspirar sus acciones en la búsqueda del reconocimiento del adulto que

⁹⁶ Ver *Lo lúdico es acción colectiva*, Pág. 199.

⁹⁷ Interesa recuperar aquí un extracto de una entrevista a jugadores en la colonia de vacaciones (08-01). Entrevistadora: - a vos te gustó el juego de hoy Enzo?. Enzo: - sí. Entrevistadora: - yo te escuchaba que vos les decías que no era para ganar, que ¿era para divertirse, es así? ¿Por qué?. Enzo: - porque unos chicos habían dicho que culpa mía habíamos perdido y yo les había dicho que el juego era para coso nada más... para divertirse... pero agarraron y dicen: no, pero yo quería ganar.

propone el juego (generalmente asociado a la pretensión de un resultado). En ese proceso habrán aprendido no sólo a distinguir los intereses individuales de los colectivos, sino a priorizar los primeros.

Porque se considera necesario rescatar el valor educativo de aquellas experiencias lúdicas en que los jugadores se entregan por completo a la diversión del grupo, esta tesis defiende el diseño de un nuevo modo de complejizar el juego: pretende el reconocimiento de la necesidad y posibilidad de complementar la búsqueda del incremento de los niveles de racionalidad en el juego (pretensión que históricamente ha justificado la intervención docente) con el aumento de la sensibilidad para divertirse, entregándose al devenir (construido colectivamente). Amplia el recorrido trazado por el juego educativo en la relación entre juego y educación, recuperando el valor de la experiencia de jugar, lo lúdico, para enseñar saberes sensibles que escapan a la reflexión. Saberes que incluso facilitan la creación de novedosas alternativas a situaciones ya conocidas. “Tal vez tenemos, sobre todo, dejar de intentar hacer de ellos (los niños) lo que queremos que sean. Tal vez tenemos que, en serio, intentar dejarlos ser niños, lo que las escuelas tanto parecen impedir. Los niños precisan ser niños para poder ser lo que quieren ser” (Kohan en Kohan y Waskman, 2000: 22).

No sólo se defiende el juego libre en la escuela y otros contextos educativos, como la colonia de vacaciones y el club, sino que se avanza en el diseño de una intervención docente que comprenda, aliente y enseñe los procesos asociados al estar jugando con la única intención de divertirse con otros. Para ello el docente habrá de trabajar en la sensibilidad de sus alumnos para identificar y priorizar los intereses comunes por sobre los individuales. En palabras de Larrosa, el docente no solo debería conservar los ojos dadivosos con que el niño encuentra al mundo sino enseñar, reforzar esa mirada en las generaciones en formación:

“La mirada apropiadora, la mirada que toma, es una mirada que divide y que no atiende a lo que es sino a lo que debería ser. Por eso construye la realidad analíticamente y desde el punto de vista de su manipulación posible. Pero los ojos dadivosos no dividen ni proyectan la voluntad de dominio y por eso encuentran un mundo que muestra su plenitud y su verdadera realidad, su ser como es, su independencia de nosotros, su inaccesibilidad y su misterio”

(Larrosa, 2000: 112-113)

Esta es la postura que esta tesis asume a nivel de las reflexiones sobre la didáctica del juego en el campo de las Ciencias de la Educación, postura que se edifica sobre dos ideas: "...hay que... situarse al margen... del control que las reglas del discurso pedagógico instituido ejercen sobre lo que puede y no puede decirse en el campo" (Larrosa, 2000: 7); y "la experiencia estética es la aprehensión, la vivencia, de esos modos de relación y la 'incorporación' que de los mismos hacemos en nuestra vida cotidiana" (Jordi Claramonte en Dewey, 2008: XVIII- XIX).

En la relación didáctica entre el docente de educación física y sus alumnos, la forma del juego puede estimular tanto el respeto de lo instituido, representado en las reglas del juego, como la posibilidad de instituir que asigna la ludicidad.

A pesar de que las reglas de juego restringen de algún modo la libertad de los jugadores para sujetarlos a decisiones y acciones previsibles⁹⁸, facilitan la situación de juego. De aquí que, para sostener el dominio del poder dado por el saber que suele caracterizar el rol del docente en las relaciones didácticas con los alumnos, los docentes suelen intervenir presentando las reglas básicas del juego y facilitando las condiciones contextuales. En esta dirección, se puede apreciar la enorme cantidad de bibliografía producida en el campo con la difusión de valijas de juegos para distintas edades y distintos contextos⁹⁹.

⁹⁸ Puesto que son convenciones que facilitan la comunicación entre los jugadores volviendo esperable la mayoría de sus comportamientos, marcan los límites de la estructura o molde que hace a un juego en particular: la cantidad de jugadores, cómo se distribuyen en el espacio, los elementos utilizados, la lógica de avance del juego.

⁹⁹ A modo de ejemplo: Juvonen, A.; L. Jaaskelainen; k. Larjanko y T. Maki-Kuntti (1980). Deportes y juegos para niños de 5 a 7 años. Paidós. Buenos Aires. Döbler, H. y E. Döbler. 2003. Manual de juegos menores. Stadium. Buenos Aires. Seybold-Brunnhuber A. (1971). Practicar y jugar con el aro. Kapelusz. Buenos Aires. Hernandez Moreno J; Navarro Adelantado, V; Castro Nuñez U; Jiménez Jiménez F. 2007. *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. Inde. Barcelona. Incarbone, O. 2003. *Del juego a la iniciación deportiva*. Stadium. Buenos Aires. Sanchez, J; Romasanta, M; Dallo, A; Gonzalez E; Raris, C; Holze, H; Robles, A; Santucci, H; Drumel I; Cabrera L. 1967. *Educación Física Infantil*. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Buenos Aires. AAVV. 1986. *La educación Física en el ciclo medio de EGB – 8 a 11 años- Guía del profesor*. Paidotribo. Barcelona. 1° edición en Francia. Traducción: Teresa Lleixá Arribas. Audureau, C (Comp.).

Frente a la pregunta, ¿cómo podría intervenir el docente en el juego motor con otros para enseñar a montar y sostener la ludicidad del juego? (que ha sido la inquietud que inspiró el origen de esta investigación), se puede decir que en principio el docente debería conocer los procesos asociados al estar jugando desde la perspectiva de los jugadores. Es decir, la generación del clima de juego y el manejo de la tensión, procesos que permiten formular las afirmaciones que constituyen las conclusiones de esta tesis. Si bien es cierto que cada situación es única e irrepetible, que, aun cuando permanezca el mismo grupo de personas, cada encuentro es diferente, los docentes que pretenden enseñar lo lúdico no pueden desconocer de qué se trata. Lo curioso es que al remitir a una actitud, a una construcción de sentido, a una acción colectiva, no sólo requiere del dominio de saberes proposicionales sobre lo lúdico sino de la plasticidad para vivenciarlo¹⁰⁰. Al igual que los jugadores más sensibles, los docentes tendrían que reconocer valor a la experiencia de jugar, la importancia y la huella que deja en las personas el experimentar situaciones tan simples como el entenderse con el otro, el tomar de la mano a un compañero, conocerlo (saber cómo se llama, qué le gusta y qué le molesta, cuáles son sus potencialidades y cuáles sus dificultades), tocarlo en un marco de confianza que anula cualquier sentido diferente al construido en la situación de juego, o enlazar la propia acción a la del compañero para generar sentido. Un docente que no puede asumir la perspectiva de los jugadores no tendría éxito si se propone enseñar a sus alumnos a divertirse jugando con sus compañeros.

Si cuenta con la flexibilidad suficiente para vivenciar lo lúdico, es decir, si se permite despojarse de su rol habitual que lo obliga a mantenerse en la

1992. *El niño y la actividad física -2 a 10 años-*. Amicale EPS. Paidotribo. Barcelona. 1ª edición en Francia. Traducción: Teresa Lleixá Arribas.

¹⁰⁰ En este sentido, esta tesis coincide con Ortega, quien al pensar la intervención del docente de nivel inicial en el juego, afirma que “No hay nada que guste más a los niños que jugar con un adulto que sabe hacerlo. De lo que se trata es de ser un buen jugador y de tener, al mismo tiempo, un proyecto interno de que cada actividad lleve al niño a explorar su propio pensamiento, a contrastarlo con los otros y a buscar preguntas y respuestas inteligentes sobre los asuntos a los que el tema que se juega les lleve... se trata de introducir elementos nuevos que complejicen la escena hasta un cierto nivel. El nivel lo dará la propia situación que no debe dejar de ser lúdica” (1995: 60).

literalidad de las acciones, el docente será capaz de ponerse en el lugar del otro y sentir y vivir el mundo de otra forma, será capaz de entenderlo. Estos saberes pueden resultar sencillos pero lo cierto es que al planificar las clases partiendo de objetivos que remiten a conocimientos especializados (de matemática, lengua, educación física), se puede desatender la formación de las personas, en tanto, humanos.

Aquellas actitudes que la sociedad reconoce como 'de buena persona' parecieran ser saberes que se construyen en el seno familiar y que al ingresar en otras instituciones sociales quedan relegadas a un segundo plano.

Si el docente puede ponerse en el lugar de sus alumnos, no sólo del habilidoso, del que se destaca, del que tiene dominio de la actividad que se propone, sino del temeroso, del que no cuenta con la habilidad demandada, del tímido, del que tiene una discapacidad mental o motora (que si se revisa con detenimiento todos tenemos al menos una), si es capaz de entender a cada uno de sus alumnos, entonces buscará presentar actividades en las que todos tengan la posibilidad de sentirse a gusto.

Cuando los niños dicen estar jugando (es decir, cuando la ludicidad se hace presente), ningún jugador queda fuera de la situación, aunque tampoco se ve obligado a participar con acciones estereotipadas¹⁰¹. Aunque al menos dos jugadores han conseguido concatenar sus acciones, es decir, asignar sentido a lo que hacen, (que puede ser entendido como un acuerdo de reglas de juego), la participación no esperada de otro jugador suele ser bienvenida si la intención es elevar la tensión del juego (muy lejos de obtener un beneficio personal buscaría un beneficio colectivo), y se adecua a las expectativas de los demás participantes, es decir, si consigue hacerlo más divertido.

En este sentido, el transgresor (ver Pág. 157) se presenta entre los jugadores como experto, pues tiene la sensibilidad para descubrir cuando la diversión comienza a desvanecerse, haciéndose necesario un cambio en la

¹⁰¹ Se pudo tomar el registro de niños que se simple vista parecían estar mirando como jugaban otros y frente a la pregunta ¿Qué estás haciendo? Responden 'jugando'; niños que participan simplemente alentando a un compañero.

dinámica del juego, y hace o dice algo diferente a lo esperado que sorprende o desafía a los demás elevando los niveles de diversión.

Ahora bien, es realmente necesario que el docente que pretende enseñar a sus alumnos a divertirse jugando con los compañeros, asuma la responsabilidad de destinar la clase a instituir antes que respetar lo instituido, y a crear antes que repetir acciones estereotipadas. Esto es, asuma la responsabilidad de lo que vaya a pasar en el estar jugando y reconozca importante enseñar a los alumnos a iniciar y sostener la ludicidad, a ‘jugar de mentiritas’, a divertirse con otros, a conseguir “la tranquilizadora sensación de que nada malo puede suceder (o algo bueno seguramente va a suceder) ya que se trata, precisamente, de un juego” (Pavía, 2011: 94).

Precisamente, para evitar la aparición de cualquier otro sentido diferente al construido colectivamente en el estar jugando, el docente necesitará leer las particularidades de cada jugador y del grupo que conforman, del contexto cultural del cual forman parte, y del contexto institucional en que el encuentro acontece. El reconocimiento de sus alumnos le permite, por un lado, saber que hacer o decir para sorprender o desafiar a sus alumnos generando el clima de juego (es decir, montando la ludicidad), y por otro lado, que hacer o decir (aun cuando implique violar una regla acordada) para reavivar la diversión.

Para reanimar el juego no sólo será necesario conocer las expectativas de los jugadores sino tener un pleno dominio del juego propuesto, es decir, conocer todos sus secretos, reglas básicas, cuál es el momento más divertido y emocionante, que variantes se pueden presentar, que reglas complementarias se podrían proponer, que otro juego es muy parecido y puede ser presentado a continuación.

Con todo, el docente deberá presentarse sensible a la compleja trama de sentido en que se sostiene el grupo con el que trabaja. Esto implica no sólo conocer a sus alumnos (saber su nombre, poder reconocerlo, saber sus gustos y preferencias, sus potencialidades y limitaciones) y pre-ocuparse y ocuparse de cada uno de ellos, sino del contexto cultural del cual forman parte (donde viven, cómo, con quién, hábitos, costumbres compartidas) y del contexto institucional en que acontece la clase.

El abanico de posibilidades que se despliega en la relación didáctica basada en el juego entre el docente de educación física y sus alumnos queda circunscripto a la institución en la que la práctica acontece, puesto que un club deportivo no presenta las mismas exigencias profesionales que una escuela o que una colonia de vacaciones. A pesar de la creciente variabilidad de contextos laborales del docente de educación física (Centurión, 1998; Picco en AAVV, 2010), no son demasiados aquellos en los que el juego aparece como expresión voluntariamente iniciada por las personas que se constituyen en alumnos durante la hora de clases.

Intentando trazar un mapa actualizado con los espacios de intervención profesional del docente de educación física, se puede reconocer que no sólo está presente en todos los niveles de la educación formal (desde el jardín de infantes hasta el nivel universitario), sino que en los últimos años ha habido una considerable expansión en instituciones de educación no formal. Es el caso de clubes, colonias de vacaciones, centros de rehabilitación, centros de estética corporal, gimnasios; instituciones en las que la intencionalidad de enseñar del docente se hace evidente aunque el ordenamiento del proceso es una decisión autónoma en cada institución.

A pesar de que en la mayoría de los casos, las autoridades institucionales expresan la posibilidad de diseñar su intervención profesional con autonomía, una serie de indicios muestran al docente algunas expectativas respecto de sus decisiones. Esta situación le obliga a encontrar un lugar desde el cual pueda promover las prácticas corporales que considera oportunas en el marco de lo instituido, una especie de poder hacer profesional dentro de lo permitido. Por ejemplo, el profesor que entrena un equipo de fútbol en un club, puede elegir proponer juegos populares en sus entrenamientos pero si no consigue resultados en los campeonatos, pierde su puesto de trabajo. Así, los docentes van delineando decisiones estables, repetidas en la proposición de juegos en los distintos espacios de intervención. En este sentido, Contreras (2001) recupera palabras de Kemmis para afirmar que, para reflexionar críticamente sobre sus prácticas profesionales, los docentes deben analizar y

cuestionar los límites que impone a sus propias prácticas la estructura institucional en que trabajan.

Así, en la cotidiana tarea de planificar su intervención profesional, el docente de educación física diseña sus estrategias didácticas amalgamando lo que la institución demanda y lo que los alumnos esperan. Con estas exigencias no tarda en aparecer el juego en sus planificaciones, aunque con diferentes objetivos de acuerdo a la institución en que acontecen. Salvo en aquellas instituciones que requieren del ejercicio profesional del docente para la obtención de resultados individuales (como centro de rehabilitación, centro de estética, gimnasios).

Son tres los contextos laborales del docente de educación física donde indefectiblemente el juego se hace presente: la colonia de vacaciones, el club deportivo y la escuela. El club, la colonia de vacaciones y la escuela se constituyen en espacios de encuentro para los niños que estimula la presencia de situaciones de juego voluntariamente iniciada por los jugadores. Esta situación hace de estos contextos, lugares únicos en que puede observarse tanto la dinámica de la intervención del docente de educación física, como la decisión de los niños de jugar. Esta fricción entre el deber hacer y el querer hacer se pone de manifiesto en cada una de las situaciones de juego. Se dejan ver en el respeto por las reglas de juego, que instalan lo permitido y lo prohibido, lo esperado y lo sancionado, y aquellos procesos asociados a lo lúdico, que suelen estar presentes en las situaciones en que los jugadores deciden tomarse lo que estén haciendo como si fuera un juego.

A pesar de que la sociedad y la escuela no reparan hoy en la necesidad de enseñar a montar y disfrutar de situaciones lúdicas con otros (suena una zoncera) por dar por descontado que se aprende en contextos educativos no formalizados (en la casa, en la plaza, en el parque, en la vereda), en esta tesis se ha intentado mostrar el valor humano de la experiencia de jugar. La sensibilidad necesaria para ponerse en el lugar del otro, la sencillez de no hacerle al otro lo que no te gusta que te hagan, la capacidad de reconocer las propias habilidades y limitaciones y aceptar la colaboración de un compañero, el dejarse interpelar por la mirada del otro, acercarse, conocerlo, ayudarlo, son

algunas de las habilidades necesarias para construir la ludicidad y que por obvias y sencillas pasan desapercibidas en ámbitos educativos formalizados.

Se llega así al tercer supuesto del que partió la investigación: el enseñar a montar y sostener la ludicidad de un juego motor con otros sería justificable en Educación Física desde la enseñanza de la recreación¹⁰². Este supuesto llevó a asumir una postura particular en el marco de la Educación Física para materializar la construcción de la tesis que despertó discusiones en el devenir de este campo de conocimiento. Se abre paso así a la última discusión.

7.3. Reflexiones sobre la Educación Física a partir del estudio de lo lúdico

Bourdieu (1996) describe a un campo como un lugar de luchas donde se construyen sentidos comunes y los agentes empeñan el capital que adquirieron en luchas anteriores, sus estrategias e intereses, para transformar o conservar las relaciones de fuerza. En este sentido, se puede reparar en las discusiones que centralmente han ido conformando la Educación Física y han permitido el ingreso del juego en el ejercicio de la práctica profesional del área.

En principio habrá que decir que no resulta sencillo cristalizar relaciones entre dos elementos cuya constitución resulta multifacética, polivocal y compleja.

En el apartado dedicado a los antecedentes teóricos, se ha profundizado en cómo el juego es estudiado subsidiariamente desde las más diversas áreas del saber, como medio de expresión y contrastación de la verdad científica que cada marco teórico defiende. Del mismo modo, la Educación Física, como campo de conocimiento que se siente más cómodo con la práctica que con la

¹⁰² Esta afirmación abre la discusión con especialistas de la recreación como Julia Gerlero que, como queda expresado en su libro *¿Ocio, tiempo libre o recreación? (Aportes para el estudio de la recreación)*, entiende que “el juego llevado a la dimensión ‘social’ se desenvuelve como *recreación*” (2004: 72).

ciencia, ha ido constituyéndose fragmentariamente alrededor de explicaciones elaboradas por campos legitimados por el discurso científico¹⁰³.

Se puede decir que el juego y la Educación Física comparten una realidad: son tomados como espacios de aplicación de campos de conocimiento consolidados en argumentos de la ciencia. De allí que se pueda encontrar abundante producción escrita que analiza, profundiza y teoriza *sobre* el juego y *sobre* la educación física pero no *desde* el juego y *desde* la Educación Física. Esta realidad obliga a quienes eligen formarse en el uno y/o en otra a leer y comprender simultáneamente textos sobre objetos de estudio construidos en la biología, la medicina, la filosofía, la psicología, la sociología, etc. Y aunque pueda resonar como verdadero desafío para los especialistas, lo cierto es que estos escritos poco contribuyen con las situaciones que diariamente se plantean al profesional del área al estar con grupos de personas con la intención de enseñar ‘algo vinculado al movimiento corporal’.

La superposición de discursos que se reconocen extraños entre sí pero que comparten la pretensión de explicar el qué, el por qué y el para qué de la Educación Física (desde la filosofía a la fisiología), asigna al campo una estética fragmentada que al tiempo que diversifica su alcance, dificulta el reconocimiento de lo que es o no Educación Física. De aquí que se comparte el planteo de Bracht:

“Entendemos que cuando discutimos la identidad de la Educación Física nos estamos refiriendo a un proceso de construcción histórica, por lo tanto contingente y en cuanto contingente sujeto a las luchas por la hegemonía. La pregunta por el ser es, en este caso, sustituida por la pregunta por el siendo de la Educación Física: ¿Qué es lo que la Educación Física viene siendo?”

(en Bracht y Crisorio, 2003: 40)

¹⁰³ En este sentido, Bracht reconoce la influencia de la institución militar, la institución deportiva y la institución escuela en la constitución del discurso que sostuvo a la Educación Física en el ámbito educativo brasileiro (1996). Por su parte, Crisorio (en Bracht y Crisorio, 2003), muestra que en Argentina han sido tres las áreas de conocimiento que, con sus discursos, han perfilado tres tipos de educación física: las ciencias médicas (anatomía, fisiología, biomecánica, química, física) sostuvieron la educación física deportiva, la psiquiatría y psicología experimental fundamentaron la educación física psicomotriz, y la filosofía, la psicología de la educación, la antropología y sociología sostuvieron el discurso de la educación física pedagógica.

Resulta curioso ver que, atendiendo a las demandas de los profesionales e intelectuales del campo, muchos eventos académicos internacionales en educación física incluyen encuentros simultáneos que manifiestan esta fragmentación. Se puede apreciar que en salas contiguas acontecen eventos de gran envergadura y alta convocatoria. Por ejemplo, Jornadas Iberoamericanas de Dirección y Gestión Deportiva, Simposio Internacional de Educación Física, Seminario Internacional de Actividad Física y Salud, y Conferencia Iberoamericana de Formación Universitaria¹⁰⁴. No sólo eso, durante los tiempos de descanso (que muchas veces suelen coincidir) se encuentran los asistentes a los distintos eventos en espacios comunes. Las vestimentas, los gestos, las formas de diálogo, el vocabulario utilizado, la terminología específica de las discusiones de pasillo, parecieran pertenecer a profesionales de diferentes campos de conocimiento. Sin embargo, todos son docentes de educación física aunque envueltos en una realidad laboral diferente. Es más, si por error uno de ellos confundiera la sala del evento al que asiste, lo más probable sería que no conociera a los expositores, no comprendiera la dimensión de las discusiones.

A diferencia de lo que ocurre con áreas de conocimiento consolidadas durante la modernidad o legitimadas por el discurso de la ciencia, en las que las dificultades de comprensión ocurren porque algún grupo ha comenzado a hacer las cosas de manera diferente, si existen situaciones en las que quienes vienen haciendo lo que se entiende por Educación Física no pueden identificar lo que otros colegas dicen y hacen, es porque la continuidad del campo se ha quebrado o nunca ha existido.

La multiplicidad de discursos científicos (o con pretensiones científicas) que atraviesan la formación del profesional de la educación física, asigna al campo una constitución fragmentada solo superable si quienes eligen formarse en este campo de conocimiento reconocen que su legitimidad proviene más del reconocimiento que la sociedad hace de la actuación profesional, que de su pertenencia con respecto a la ciencia.

¹⁰⁴ Ver, por ejemplo, la organización colombiana de Expomotricidad. Uno de los eventos más importantes de Latinoamérica en educación física.

Aunque sobre la discusión epistemológica del campo de la educación física se pueden visualizar diferentes posturas, esta tesis coincide con aquellos autores que la reconocen como una práctica de intervención directa que cuestiona la necesidad, obligación o tendencia de asociarse al discurso de la ciencia. En este sentido, Bracht entiende que para que la relación entre Educación Física y ciencia sea productiva, no deben confundir su identidad; deben estar próximas pero distantes al mismo tiempo. “Isto significa refletir sobre as possibilidades, mas também, sobre as limitações da ciência, exatamente para não tomá-la como um dogma”¹⁰⁵ (1999: 11).

Asumir esta posición implica a quienes hacen cotidianamente el campo, y principalmente a quienes trabajan en el ámbito académico (con investigación y docencia universitaria), sufrir los embistes del discurso científico. Pues, a pesar de que en la vida académica se multiplica el discurso sobre la necesidad de superar las fronteras disciplinares para abordar los problemas reales, lo cierto es que quienes conviven con ese desafío encuentran serias dificultades para ser reconocida como área (por definición epistemológica porque generalmente se cuenta con el reconocimiento social de la actuación profesional) y conseguir financiamiento en las entidades dedicadas a la investigación. Más aún, si sucede lo que ha sucedido en el campo de la educación física con la irrupción del deporte como fenómeno de la modernidad. Se hace referencia a que el deporte asumió la voz de la educación física para fundirla con la ciencia, dando lugar a las ciencias del deporte (Bracht, 1999). Acontecimientos como éstos favorecen la dispersión de intereses en el campo, yendo desde la medición biomecánica para la ejecución correcta de un gesto motor involucrado en un juego o un deporte, hasta la preocupación por el impacto que el modo en que el docente presenta un juego puede tener en las personas, devenidas alumnos, jugadores.

Como ya se ha dicho, aunque es amplio el abanico de investigaciones que sostienen discursivamente la necesidad de sensibilizarse ante las diferencias (cuestionando así la legitimidad del discursos científico), las áreas

¹⁰⁵ En castellano: “Esto significa reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la ciencia, para no tomarla exactamente como un dogma”.

de conocimiento, como la Educación Física, que encuentran y muestran la complejidad de los objetos que eligen estudiar (en este caso, las prácticas corporales), son ofuscadas en el ámbito académico al sincerar la imposibilidad (que tampoco es el deseo de todos los profesionales de área) de atraparlos en una explicación acabada. En este sentido pareciera que corresponde a la Filosofía la denuncia y explicitación de la situación, mientras quienes están envueltos en ella encuentran dos alternativas: o buscan elaborar un discurso, que ajustado a las reglas de juego de la ciencia, legitima su objeto (como ocurre con las Ciencias del Deporte, la Praxiología Motriz, la Ciencia de la Motricidad Humana) o se amarran al discurso de la nueva filosofía asumiendo el desafío de comprender las formas que van adoptando (en diferentes momentos y contextos) las prácticas corporales. En este último caso se discuten permanentemente los contornos del campo, pues están sujetos a una constante disputa académica y política, que los vuelve difusos. En palabras de Bracht:

“...entendo os contornos do campo como algo dinâmico, que no é definido (e definível) a priori, mas, sim é fruto de dinamismo que envolve lutas e tensões. No entanto, inclusive como condição para sua afirmação, como condição para sua existência, deve haver um consenso mínimo em torno da ideia de que há algo em jogo, ou seja, de que existe um jogo que vale a pena ser jogado (é expressão deste acordo o fato de que dentro do campo não se ouvem vozes que coloquem em dúvida a legitimidade social da EF ou das práticas corporais em sentido lato- vejam bem, critica-se a forma histórica de sua concretização mas não o sentido de sua própria existência)”¹⁰⁶

(Bracht en Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2000: 62)

En consonancia con esta postura, Fensterseifer afirma que “Sob esta ótica, o critério de relevância das produções da área não se estabelecem a priori (por serem ciência deste ou daquele tipo), mas sim pela

¹⁰⁶ En castellano: “...entiendo los contornos del campo como algo dinámico, que no es definido (ni definible) a priori, mas, si es fruto del dinamismo que implica luchas y tensiones. Incluso como condición para afirmarse, como condición para su existencia, debe haber un consenso mínimo en torno a la idea de que hay algo en juego, o sea, de que existe un juego que vale la pena ser jugado (es expresión de este acuerdo el hecho de que dentro del campo no se oyen voces que pongan en duda la legitimidad social de la EF de las prácticas corporales en sentido lato- , se critica la forma histórica de su concreción pero no el sentido de su propia existencia)”

acolhida/repercussão que possa vir a ter nos espaços de intervenção...”¹⁰⁷ (en Revista Brasileira Ciências do Esporte, 2000: 35-36). En la misma dirección, dice Vaz: “É preciso perguntar como as diferentes abordagens e pesquisas podem contribuir para um fim comum vinculado a prática”¹⁰⁸ (en Moreno Gómez y Pulido Quinteros, 2009: 112).

Frente a este escenario, en sintonía con lo expresado por estos autores, en esta tesis se resuelve tomar postura en la situación de juego, y asumir las voces de los jugadores desentrañando los sentidos circunstancialmente contruidos, para pensar una intervención del docente de educación física que asegure la igualdad de oportunidades de las personas. En el contexto de las clases de educación física, implicaría poner el acento en generar situaciones variadas (que habiliten movimientos corporales variados) y esencialmente divertidas (realizadas porque sí), para que *todos* los alumnos que elijan involucrarse encuentren la posibilidad de tener una experiencia formativa¹⁰⁹.

Se dice pensar una intervención porque al estudiar las prácticas docentes en educación física vinculadas al juego, se percibe que las decisiones sedimentadas en el ejercicio profesional (incluso en la formación docente inicial), se resumen en proponer a los alumnos actividades, ejercicios y deportes con el nombre de juego y corregir la ejecución de gestos motores o decisiones tomadas en el juego. En consonancia con la función social que el deporte pasó a cubrir al asumirse en representación de una Educación Física preocupada por reconocerse epistemológicamente, la intención que subyace en estas decisiones es la de enseñar a jugar hábilmente un deporte. Este modo de intervención docente favorece la complejización del juego de los alumnos, cuyas decisiones van adquiriendo niveles crecientes de racionalidad; estimula la construcción de un significado especial para el jugar formalmente educado

¹⁰⁷ “Sobre esta óptica, el criterio de relevancia de las producciones del área no se establecen a priori (por ser un tipo u otro de ciencia), sino por la recepción/repercusión que pueda tener en los espacios de intervención...”

¹⁰⁸ “Es necesario preguntar como los diferentes abordajes e investigaciones pueden contribuir con un fin común vinculado a la práctica”

¹⁰⁹ En las propuestas de juego específicamente los ‘juegos cooperativos’ como alternativa a los ‘juegos competitivos’ ofrecen un sendero prometedor.

que pareciera amalgamarse al jugar informal acostumbrado a los rincones del hogar, a la plaza del barrio, y otros espacios elegidos por los niños para decidir libremente qué hacer. Precisamente, al implicar un momento oportuno para ensayar decisiones ocurrentes sobre la fluidez de la imprevisibilidad, el juego se presenta como actividad recreativa.

La libertad para decidir qué hacer, elemento facilitador de la relación entre el juego y la recreación, está fuertemente arraigada a la finalidad de la Educación Física, sin embargo, entraría en incompatibilidad con la dirección que ha tomado en la escuela. Esta fricción permanece latente en las prácticas de los docentes de este campo profesional, que históricamente ha minimizado el impacto experiencial que las vivencias corporales imprimen en los participantes, formulando su fundamentación al amparo de la utilidad reconocida por la cultura escolar a las actividades realizadas. De aquí que, una propuesta didáctica de juegos en educación física no resulte fácil de justificar en la escuela o en el club si no persigue una finalidad que exceda la diversión y el entretenimiento.

A pesar de esta dificultad, hay docentes que, al percibir las diferencias entre el jugar voluntariamente iniciado de sus alumnos y el jugar en la hora de clases, optan por proponer juegos y mirar, y con los más pequeños o cuando la situación lo permite, jugar. Toman esta decisión porque sospechan que el dejarlos jugar y el jugar con ellos tiene un valor que se desdibuja con su intervención como docentes (al menos con las decisiones que, en su formación docente inicial, han aprendido a tomar para intervenir). En esta situación, pareciera hacerse evidente un quiebre entre los procesos que informalmente se aprenden a asociar a la acción de estar jugando en el simple y cotidiano estar con otras personas, y el lugar que actualmente ocupa el juego en las prácticas docentes, es decir, en la redefinición que las Ciencias de la Educación hacen de los procesos asociados al estar jugando para alcanzar su finalidad pedagógica.

Si se analizan detenidamente las problemáticas que surgen en el uso del juego en la práctica profesional del campo de la Educación Física, se puede percibir su maleabilidad para ser abordadas desde diferentes perspectivas. Si

una alternativa a la discusión epistemológica del campo es estudiar las prácticas corporales desde diferentes ángulos pero sin perder de vista la intencionalidad educativa, entonces será necesario atender a preguntas como: ¿en qué está pensando la comunidad dedicada al estudio de la Educación Física cuando habla de juego?, ¿hay acuerdo hacia el interior del campo?, ¿qué lugar ocupa el juego en los discursos que intentan prevalecer en la Educación Física?, ¿cuáles son las consecuencias que para el estudio del juego tiene el asumir los recortes del campo?, ¿son las mismas de asumir los principios de la Educación Corporal? Estos interrogantes dan lugar al tema que se trata a continuación: la comprensión de aquella postura epistemológica que en el campo de la Educación Física encuentra legítimo el estudiar el juego desde los jugadores.

En un estudio sobre las tradiciones que marcaron el pensamiento y configuraron diferentes discursos que tendieron a fundamentar la Educación Física en Colombia, Gallo presenta a la Educación Corporal como un espacio de reflexión sobre aquellas dimensiones del cuerpo que, por tender sólo a lo físico, la educación ha olvidado.

Si se analiza el discurso de docentes e investigadores contemporáneos que van constituyendo el campo (tanto en producciones académicas como documentos laborales) se puede percibir una noción de cuerpo diferente a aquella sobre la que se edificó la Educación Física¹¹⁰. Superada la dimensión biológica del mismo, y habiendo pasado por las reflexiones sobre las dimensiones afectiva, emocional e intelectual reductibles a la individualidad que han preocupado a la Psicología, quienes comparten la preocupación por el movimiento corporal con sentido y significado social salen al encuentro de la dimensión social del cuerpo, y se encuentran con un dilema: “Por un lado, nuestra existencia es siempre corporal, y a la vez, somos sujetos que construimos nuestro cuerpo en relación al sistema simbólico en que estamos

¹¹⁰ Debemos a Locke (1632-1704) la utilización/sedimentación del término ‘educación física’ la cual adopta el propósito del endurecimiento, del fortalecimiento de la dimensión biológica del cuerpo. De aquí que la primera práctica corporal que expresa las preocupaciones de la Educación Física fuera la gimnasia. Aunque ya en Esparta, la educación era predominantemente la física.

insertos en un momento histórico determinado” (Mora en EF y Ciencia, 2008: 67). Sin abandonar la determinación biológica que le asigna ese cuerpo y no otro, la persona tiene la posibilidad de acomodarlo y acomodarse al vivir en sociedad. Si bien, el cuerpo es el lugar al que la persona está condenada, ese cuerpo que resulta tan visible a los demás, le es retirado a su propio dueño, está atrapado en una especie de invisibilidad para su dueño que jamás podrá superar; se vuelve un fantasma para quien es ese cuerpo, fantasma que se hace visible en la imagen que le devuelve el espejo (Foucault, 2008).

En definitiva, el cuerpo encierra un dilema: es materialidad que permite ser alguien en el mundo, es un espesor que se hace visible a los demás, que hace posible la comunicación con ellos; y al mismo tiempo, es una construcción social de la que el propio dueño toma conocimiento a partir de las pistas que la sociedad y las cosas le devuelven; al dejarse atravesar por las intenciones de su dueño se vuelve maleable, plástico, histórico.

La convivencia con un entorno social facilita al hombre el dominio práctico de las regularidades del mundo que, incorporadas (hechas cuerpo) le permiten adelantarse a los hechos sin haber reparado en ello, de modo que, el cuerpo deviene una construcción social (Bourdieu, 1996).

El partir de una idea de educación física que supera la dimensión biológica de la existencia del hombre e incorpora las dimensiones sociales, ético-estéticas, no sólo lleva a ubicar la experiencia corporal en un lugar de privilegio sino que implica una ruptura epistemológica en el campo que se transparenta en el uso de un adjetivo más abarcativo que modifica la educación, implica el paso de la Educación Física a la Educación Corporal¹¹¹.

¹¹¹ Hacia el interior del campo se pueden identificar diferentes posturas al respecto. Las más revolucionarias sostienen que para desligarse de un pasado aplicacionista y encontrar el modo particular de vincularse con la ciencia, el campo necesita ser refundado, comenzar su historia como educación corporal. Otras posturas reconocen el valor de la historia del campo y, aun cuando asumen las ideas centrales de la educación corporal, la identifican como un modo de pensar el campo (una línea de trabajo) que bien puede convivir con otros discursos como el la praxiología motriz, por ejemplo. Estas posturas hacen notar la particularidad de que todas las líneas que se vislumbran en el campo si bien proponen una nueva nominación se reconocen herederas de las preocupaciones de la Educación Física.

Más allá de entenderla como un nuevo campo de conocimiento o como un discurso que gana consistencia en el campo de la Educación Física, la Educación Corporal “remite a un cuerpo que deja de lado la sujeción a las regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedad de sentido” (Gallo Cadavid, 2009: 307). Se supera la visión dicotómica del hombre heredada de la tradición cartesiana que lo escinde en cuerpo y mente, visión que se presenta más arraigada a un modo de pensar el cuerpo (que coincide con el pensamiento moderno) que del experimentarlo¹¹².

Al entender que “El sentido no puede ser impuesto heterónomamente, sino que ha de proceder de la propia existencia del hombre y del testimonio de la propia vida” (Gallo Cadavid, 2009: 309), la educación corporal reivindica el valor de la experiencia, lo que ha llevado a utilizar el concepto de *práctica corporal* para remitir a aquellas expresiones humanas que involucran el movimiento corporal y en él, el hombre en su plenitud.

Si se analiza el sentido que gana la expresión *práctica corporal* en la mayoría de los textos escritos desde la Educación Física¹¹³ se puede percibir relación directa con la idea de experiencia corporal del sujeto (donde se entrelazan indisolublemente las dimensiones biológica, psicológica, social, ética y estética) que al tiempo que es condicionada por el entorno socio cultural favorece su constitución. Así, el concepto *práctica corporal* refiere a un objeto construido que lleva a pensar en las manifestaciones de nuestra cultura corporal de movimiento que, desde la óptica de la pedagogía, devienen preocupación central de la Educación Física (Bracht, 1999). Entre ellas, los juegos, deportes, danzas, murgas. Expresiones que por implicar movimiento corporal se hacen visibles a los ojos del observador atento, pero que su vivencia no sólo moviliza o activa la afectividad y comunicatividad de los

¹¹² Sobre este tema habrá que conocer la tesis doctoral en Ciencias de la Educación presentada por el Ricardo Crisorio en 2010 en la Universidad Nacional de La Plata que lleva por título “Homero y Platón: dos paradigmas en la Educación Corporal”

¹¹³ Se toma como ejemplo dos artículos de un volumen de una revista de reconocimiento internacional: Revista Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquia. Vol 28-2. 2009. Galvis Arias, N. *Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal* (Pág. 13-24). Castañeda Clavijo, G. *La biodanza como práctica corporal en relación con la promoción de la salud* (Pág. 81-92).

participantes sino que es producto de ellas. Son formas de movimiento socialmente objetivadas (Bracht, 1996).

Algunos investigadores de educación física utilizan como sinónimo de *prácticas corporales* la expresión *configuraciones de movimiento* (Ron en Bracht y Crisorio, 2003). La expresión *configuraciones* nace inspirada en el concepto '*figuraciones*' utilizado por Elías para resolver una de las grandes dificultades que encuentra al estudiar fenómenos sociales. Elías explica que se tiende a dar por supuesto que los objetos están en estado de reposo, de modo que para expresar el movimiento o el cambio constante (propio de los fenómenos sociales) se añade un verbo para expresar que el objeto se mueve o cambia. Según el autor "decimos: 'sopla el viento', como si el viento fuese realmente algo en reposo y en un momento determinado comenzase a soplar. Es decir, hablamos como si al viento no le fuese inherente la acción de soplar, como si pudiera existir un viento que no soplara" (Dunning en Elías y Dunning, 1992: 20).

El concepto *figuraciones* remite a un entretejido de acciones de una pluralidad de personas que posee ciertas propiedades como poder y tensión; remite a la manera en que se disponen las relaciones entre las personas, cuya dinámica inmanente está sujeta a las luchas de poder (Dunning en Elías y Dunning, 1992).

Así, pensar el juego como práctica corporal o configuración de movimiento, remite en primera instancia a la idea de un *hacer que lo vincularía directamente al jugar*, que excede la dimensión biológica del movimiento corporal de los participantes y encierra las discusiones alrededor del concepto de *acción*, ya analizado en esta tesis, donde está imbricada la dimensión social¹¹⁴.

El jugar resulta una acción compleja de analizar, pues no sólo remite a un hacer, a un actuar de las personas como correr, saltar, tomar a un compañero, cambiar de dirección, sino a un entendimiento entre los actores participantes en que ese hacer (correr, saltar, tomar a un compañero) sólo tiene

¹¹⁴ Ver apartado *Lo lúdico es acción colectiva*, página 199.

sentido en la vivencia de la situación. Esta complejidad nos sitúa en la distinción que Habermas hace entre acciones en sentido restricto y acciones en sentido lato (1990: 67). Según el autor, las acciones en sentido restricto refieren a la intervención de un actor en el mundo para la realización de los fines que se propone; estas acciones se hacen visibles a los ojos de un observador por el movimiento corporal del/los actor/es. Sin embargo, guiado por pistas que ofrece el contexto, el observador atribuye a al/los actor/es una intención que no puede obtener por simple observación, interpreta la acción de acuerdo a la trama de sentido que teje la comunidad a la que pertenece.

Al observar que un grupo de personas corren alejándose de uno dentro de un límite espacial, alguien puede interpretar que esas personas están jugando. Sin embargo, desconoce la intención con la que participan. Puede que alguno esté exhibiendo la habilidad de esquivar, otro esté midiendo su capacidad de desplazamiento, se esté comparando con otros, esté cumpliendo una consigna, o esté haciéndolo porque sí, esté jugando. Para acceder a la intención de los actores el observador deberá reparar en las manifestaciones lingüísticas de/los actor/es y en el sentido en que se usan (para dar órdenes, sugerir, amenazar). El hablar se constituye en acción, porque como afirma Austin (1982) se pueden hacer cosas con palabras (como mandar, afirmar, negar, invitar) y al reverso, al hablar, hacemos algo: afirmamos, negamos, etc. (Habermas, 1990). En otras palabras no sólo interesa lo que se dice sino cómo se lo dice, y esto último es decisivo en el sentido de la expresión.

Imbuidas en un contexto social y cultural que asigna sentido a los movimientos y expresiones corporales (al mismo tiempo que en ellos se constituye), las personas aprenden no sólo a experimentar el jugar en y por su cuerpo (individualmente), sino a distinguir las sensaciones de estar jugando. Sensaciones que sólo serán reconocibles en la medida en que existe acuerdo entre las personas, acuerdo posibilitado por el lenguaje. Se llega así a lo que Habermas (1990: 67) llama *acciones en sentido lato* que incluye las acciones no verbales (visibles a los ojos de un observador por el movimiento corporal involucrado) y los actos de habla (que dan a conocer la intención del hablante).

Con todo, se puede afirmar que jugar implica en primera instancia una experiencia corporal que la hace visible a los demás, que habilita la comunicación (permite recoger información para vivenciar sensaciones, experimentar emociones), pero que adquiere el sentido de estar jugando cuando los cuerpos se dejan atravesar por la intención de sus dueños de crear sentido (llamar 'miedo' por ejemplo a una sensación sentida en el cuerpo similar a la que se vive al sentirse en riesgo, pero sabiendo que sólo es válida mientras se juega).

Lo que le define al juego como práctica corporal, es la experiencia social que moviliza y carga de sentido las dimensiones afectivas, intelectuales, éticas y estéticas del movimiento corporal. De este modo, como se analiza en profundidad en las conclusiones, el jugar es una construcción colectiva de un sentido paralelo a la realidad que sólo es posible en la fusión de cuerpo y lenguaje.

La dimensión social está presente en la naturaleza relacional del jugar (que sería visible a los ojos a través de la coordinación de los movimientos corporales de los jugadores) y en el sentido socialmente construido y sedimentado en el decirse jugando (o sea, en el lenguaje). Por esta razón, para estudiar lo lúdico es necesario reparar en la materialidad de la experiencia pero ir más allá del lugar del observador y asumir la perspectiva de los jugadores sólo accesible a través del lenguaje. En esta dirección, dice Habermas:

“Desde la perspectiva del observador podemos identificar una acción como tal pero no describirla con seguridad como la ejecución de un plan específico de acción; pues para ello tendríamos que conocer la correspondiente intención de la acción. Ésta podemos averiguarla por medio de indicadores y atribuírsela hipotéticamente al agente; para asegurarnos de ella tendríamos que poder adoptar la perspectiva del participante. Y la actividad no lingüística en modo alguno ofrece de por sí tal posibilidad de penetración: esa actividad no se da por sí misma a conocer como la acción que es en los planes del agente. Los actos de habla, en cambio, cumplen precisamente esta condición... El componente ilocucionario fija a modo de comentario pragmático, el sentido en que se está empleando lo que se dice”

(Habermas, 1990: 68)

El jugar, entonces se hace visible por el movimiento corporal de los participantes, aunque su sentido no queda limitado a las acciones que Habermas denomina teleológicas por ser una “intervención en el mundo

objetivo, enderezada a conseguir una meta y causalmente eficaz” (1990: 69). Por el contrario, radica en ser una “acción orientada a entenderse” con los otros, donde los fines ilocucionarios que permiten a los actores acordar en que están jugando “sólo pueden alcanzarse cooperativamente... Hablante y oyente... se salen al encuentro como miembros del mundo de la vida intersubjetivamente compartido de su comunidad de lenguaje” (Habermas, 1990: 70-71).

Entender el juego como una práctica corporal cuyo sentido se construye en el entrecruzamiento entre los movimientos corporales y los actos de habla, amplía el horizonte de análisis de la Educación Física, obliga a estudiar el jugar más allá de la materialidad de los movimientos corporales percibidos, en el sentido creado en la experiencia con otros, in-corporado, hecho cuerpo, donde “Mi cuerpo es como la Ciudad del Sol: no tiene lugar, pero a partir de él surgen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos” (Foucault, 2008: 9).

Retomando el planteo hacia el interior del campo, se puede decir que el ejercicio epistemológico que el investigador debe realizar al asumir los principios de la Educación Corporal demanda más tiempo, esfuerzo, dedicación, que el dedicado por aquellos investigadores que asumen otra línea teórica (como la Praxiología o la Motricidad Humana). Se dice esto porque el investigador debe realizar un movimiento de ida y vuelta al campo: salir del discurso de la Educación Física, conocer los discursos de diversos campos de conocimiento que permiten comprender la práctica en cuestión, para finalmente volver al campo con algún aporte.

Esta necesidad de salir de los límites del campo en busca de elementos que permitan comprender una práctica corporal, supone una apertura constante a los nuevos discursos que se construyen sobre el tema en cuestión. Así, el estudio de una práctica se vuelve inagotable, y junto a la búsqueda realizada para comprenderla (que implica salir del campo para empaparse de la mirada de otros campos), se relega la detentación del reconocimiento científico del área.

La implementación de postulados que en el discurso resuenan armoniosos y convincentes, acaban impactando en las personas que con su

trabajo cristalizan y hacen visible a la Educación Física como área de conocimiento de las Ciencias Humanas. Si estudiar el juego desde la Educación Corporal implica mostrar el entrecruzamiento de perspectivas que hacen posible su comprensión, ¿cuál será el aporte desde la Educación Física?, o mejor, ¿es posible pensar que lo que define la Educación Física es la indefinición, el entrecruzamiento de discursos? Si se exponen las prácticas corporales como objetos de estudio a ser atravesados por los más variados campos, ¿cómo se consigue especificidad en el campo?, ¿cuál sería el conocimiento que asigna identidad a la Educación Física?

En las voces de los docentes de educación física entrevistados para esta investigación, se puede percibir la habilidad de ponerse en el lugar del otro, de pensar la práctica corporal desde el lugar del actor y no del observador. Dicen los docentes:

Profesor entrevistado:- Yo creo que sobre todo en edades tempranas tenés que ser un niño más. Y bueno, yo por ejemplo en la secundaria del San Ignacio, incluso acá en fútbol con los más grandes, es el sueño de ellos que vos juegues con ellos porque todo el tiempo... 'o mirá le tiré un caño al profesor' o sea... es un desafío, están añorando superarte, están añorando ver como jugás vos.

Yo creo que hay que estar todo el tiempo jugando con ellos, me parece a mí... es justamente ponerte a la altura de ellos y lo que vos pensaste como, lo que vos planificaste previamente para darles la clase esa tarde o al otro día a ellos, es siempre planificando que vos vas a ser un niño más, o sea que vos vas a estar haciendo las mismas actividades que van a hacer ellos y bueno, ver de qué manera te vas a poder adaptar vos a ellos porque... bueno, si sos un niño más vas a compartir la clase de igual manera que ellos. Por supuesto que también hay momentos en que uno tiene que ponerse a un costado para poder observarlos de otra manera

04.09-11-10.V

En este sentido, la especificidad del campo de la Educación Física puede radicar en el estudio de las prácticas corporales desde la perspectiva de los actores, para enseñar a sensibilizarlos del poder que la vivencia corporal con otros ejerce en la imagen que cada uno construye de sí mismo. Esta idea carga de valor al movimiento corporal por dos razones. Por un lado, porque la experiencia personal implica una ganancia individual, de modo que, a mayor cantidad de experiencias lúdicas vividas corporalmente, más experta será la persona en cómo hacer lúdica una situación, y en el reconocimiento de cuáles son los momentos más adecuados para hacer lúdica una situación. Por otro lado, porque las acciones de una persona que participa de la práctica corporal

(ya sea movimiento corporal o acto de habla) impacta fuertemente en la idea de cada uno construye de sí mismo, pues devuelve una imagen de sí mismo similar a la refractada por el espejo.

En esta dirección, esta tesis constituye un avance en la comprensión del jugar (en tanto acción colectiva en la que cuerpo y palabras se entrelazan con armonía) desde la perspectiva de quienes la viven a diario para favorecer la participación popular en ellas. Para ello habrá que ofrecer especial atención al niño que elije no jugar un juego porque siente vergüenza, porque no sabe moverse hábilmente, o porque no se siente bien. Especial atención que no se resume en un tratamiento individualizado de la situación que ubique al que no juega como el niño problema, sino especial atención en la situación propuesta a todos para evitar los vicios acostumbrados, y abrir nuevas posibilidades para quienes no las encuentran.

En este sentido, se apuesta a que las clases de educación física puedan ser un lugar de invención, de agudización de la sensibilidad, un lugar más humano que pueda formar en vez de deformar a los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, 2010. *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo. 1° Libro del Departamento de Educación Física*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Aizencang, N. 2005. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial. Buenos Aires.
- Ambrosini, C. 2004. *El juego: paidía y ludus en Nietzsche*. Ponencia en Tolerancia. XV Congreso Internacional de Filosofía y II Congreso Iberoamericano de Filosofía. Lima. Perú. Del 12 al 16 de enero de 2004.
- Ambrosini, C. 2007. *Del monstruo al estratega. Ética y juegos*. Educando. Buenos Aires.
- Ambrosini, C. *Juegos permitidos, juegos peligrosos: la eutrapelia en Aristóteles*. Ponencia presentada en Tolerancia, XV Congreso Internacional de Filosofía y II Congreso Iberoamericano de Filosofía, Lima. Perú. Del 12 al 16 de enero 2004. Disponible en www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia
- Aristóteles. 2007. *Ética Nicomáquea*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.
- Audureau, C (Comp.). 1992. *El niño y la actividad física -2 a 10 años-*. Amicale EPS. Paidotribo. Barcelona.
- Augé, M. 2008. *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. Buenos Aires.
- Austin, J. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Paidós. Barcelona.
- Bajtín, M. 2005. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Alianza. Madrid.
- Baquero, R. 2001. *El juego en la psicología de Vigotski*. En *Novedades Educativas*. Año 2001. Número 125. Buenos Aires.
- Baraldi, C. 2005. *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. Homo Sapiens. Rosario.

- Barreau, J. y J. Morne. 1991. *Epistemología y antropología del deporte*. Alianza. Madrid.
- Bateson, G. 1998. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Ediciones Lohlé-Lumen. Buenos Aires.
- Bertelloni, F. y A. Tursi. 2007. *Introducción a la filosofía*. Eudeba. Buenos Aires.
- Blanche-Benveniste, C. 1998. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. Gedisa editorial. Barcelona.
- Böstrom, M. Frame play in early childhood education. En *International Journal of early childhood*, 1998. vol. 30 (1), pp. 27-35.
- Bourdieu, P. 1980. *Estructuras Sociales y Estructuras Mentales*. Mimeo. Madrid.
- Bourdieu, P. 1996. *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.
- Bracht V. Educação Física & Ciência: Cenas de Um Casamento (in)feliz. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2000. V.2. Nº1. Pág. 62.
- Bracht, V. 1996. *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte. Que ciencia es esa?*. Córdoba. Edit. Velez Sarsfield.
- Bracht, V. 1999. *Educação Física y Ciencia. Cenas e um casamento (in)feliz*. Editora Unijuí. Ijuí. Brasil.
- Bracht, V. y R. Crisorio (Coord.) 2003. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. La Plata.
- Brougere, G. 1997. *Brinquedo e cultura*. Cortez editora. Sao Paulo.
- Brougere, G. 1998. *Jogo e educação*. Artes médicas. Porto Alegre.
- Bruner, J. 1990. *Acto de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- Burbules, N. 1999. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Caillois, R. 1958. *Teoría de los juegos*. Editorial Seix Barral. Barcelona.

- Caillois, R. 1994. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica. México.
- Calmels, D. 2007. *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos. Buenos Aires.
- Cañeque, H. 1992. Juego y vida. En Bosch, Cañeque, Duprat, Galperín, Glanzer, Menegazzo, Pulpeiro. 1992. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Paidós. Buenos Aires. Pág. 45-74.
- Carvalho Marcellino, N. 1999. *Lúdico, educação e educação física*. Editora Unijuí. Río Grande do Sul.
- Castorina, J. 1993. La formación de las ideas infantiles sobre las reglas del fútbol: Algunos problemas cognitivos. En Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, septiembre de 1993. Universidad Nacional de La Plata.
- Chateau, J. 1973. *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Corominas, J. 2006. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos. Madrid.
- Cutrera, J. 1987. *Técnicas de recreación*. Ed. Stadium. Buenos Aires.
- Decroly, O. y E. Monchamp. 2006. *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata. Madrid.
- Del Castillo, R. 2008. Juegos, diálogos, historia: Gadamer y Wittgenstein en discusión. En Reñón, L; E. Rada García y S. Mas Torres (Ed). *Del pensar y su memoria. Ensayos en homenaje al profesor Emilio Lledó*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Denzin N. y Y. Lincoln (Ed.) 1994. *Handbook of qualitative research*. Sage Publications. London.
- Derrida, J. 1989. *La escritura y la diferencia*. Anthropos. Barcelona.
- Devis Devis, J. El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). En *Revista Educación física y deporte*, n. 27-2, 79-89, 2008, Funámbulos Editores.

- Dewey, J. 1995. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. Madrid. Capítulo 15: El juego y el trabajo en el programa. Pág. 169-178.
- Dewey, J. 1997. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. Madrid.
- Dewey, J. 2000. *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. Losada. México.
- Dewey, J. 2008. *El arte como experiencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Di Gregori C. y C. Durán. 2009. Conocimiento y acción: una concepción fundante para el modelo pedagógico y político de John Dewey. Artículo inédito.
- Diccionario de la Real Academia Española, 2011. www.drae.es
- Döbler, H. y E. Döbler. 2003. *Manual de juegos menores*. Stadium. Buenos Aires.
- Eco, H. 1988. *De los espejos y otros ensayos*. Lumen. Buenos Aires.
- Elías N. y E. Dunning. 1992. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Elkonin, D. 1980. *Psicología del juego*. Visor. Madrid.
- Fensterseifer, P. A Crise da Racionalidade Moderna e a Educação Física. En *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 2000. V.2. N°1. Pág. 35-36.
- Fernandez Vaz, A. A filosofia na educação física: soltando as amarras, e a capacidade de ser negatividade. Em Ferreira Neto, A.; S. Vilodre; y V. Bracht (Org.). 1995. *As ciências do esporte no Brasil*. Autores asociados. Campinas. Pág. 165-192.
- Fornari, E. El juego. En Revista *Psicoanálisis APdeBA*. Vol. XX. N° 2. 1998.
- Foucault, M. 2008. El cuerpo utópico. En Topologías. Dos conferencias radiofónicas realizadas en 1966. En *Revista Fractal*. N°48.
- Freire, P., 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós. Barcelona.

- Gadamer, H. 1977. *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Gadamer, H. 2005. *La actualidad de lo bello*. Editorial Paidós. Argentina.
- Gallo Cadavid, L. 2009. *Los discursos en la Educación Física contemporánea*. Kinesis. Colombia.
- Garaigordobil Landazabal, M. 1995. *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación d un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- García-Fogeda, M. 1989. *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Pila Teleña. Madrid.
- Giraldes, M. 1988. *Didáctica de la Educación Física*. Abal Ediciones. Buenos Aires.
- Giraldo, J. 2005. *Juegos cooperativos. Jugar para que todos ganen*. Océano. Barcelona.
- Glanzer, M. 2000. *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Aique. Buenos Aires.
- Glaser, B. y A. Strauss, 1967. *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Caps. III, IV y V. Aldine publishing company. New York.
- Go Tani, 1996. Os desafios da pós-graduação em educação física. En *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 2000. V.2. N°1. Pág. 79-90.
- Goetz J. y M. LeCompte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Gonzalez de Alvarez, M. y Rada de Rey, B. 1997. *La Educación Física infantil y su didáctica*. Editora. Buenos Aires.
- Guba E. y Y. Lincoln. Competing paradigms in qualitative research. En Denzin N. y Y. Lincoln (Ed.) 1994. *Handbook of qualitative research*. Sage Publications. London

- Gussin Paley, V. 2007. *No puedes decirle que no puede jugar*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Habermas, J. 1990. *Pensamiento postmetafísico*. Taurus. Buenos Aires.
- Heiddegger, M. 2005. *Hegel*. Prometeo. Buenos Aires.
- Huizinga, J. 2000. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza. Traducción de Eugenio Imaz.
- Kerbrat- Orecchini, C. 1983. *La connotación*. Hachette. Buenos Aires.
- Kerbrat- Orecchini, C. 1997. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Editorial Edicial. Buenos Aires.
- Kishimoto, T (Org.). 2006. *Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação*. Cortez. São Paulo.
- Kishimoto, T. 1998. *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*. Vozes. Petrópolis.
- Kohan, W.; y V. Waskman. 2000. *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Lagardera Otero, F. y P. Lavega Burgués. 2003. *Introducción a la praxiología motriz*. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- Larrosa, J. 2000. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Lavega Burgués, P. 2000. *Juegos y Deportes Populares-Tradicionales*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- Le Breton, D. 1998. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva visión. Buenos Aires.
- Le Breton, D.1992. *La sociología del cuerpo*. Nueva visión. Buenos Aires.
- Linaza, J. y A. Maldonado. 1987. *Los juegos y los deportes en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos. Madrid.
- López de Sosoaga López de Robles, s/año; *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao.

- López Quintás, A. 1977. *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura*. Cátedra. Madrid.
- Lyons, J. 1997. *Semántica lingüística. Una introducción*. Paidós. Barcelona.
- Lyotard, J. 1994. *La condición postmoderna*. Cátedra. España
- Mancuso, H. 2006. *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Paidós. Buenos Aires.
- Mantilla, L. 1991. El juego y el jugar, ¿un camino unilateral y sin retorno?. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año/vol IV, número 012, pág. 100-123. Universidad de Colima. México.
- Mantilla, L. De juegos a juegos: los juegos y la experiencia de jugar. En Ramos, J. y J. Martínez (Coord.). 2000. *Diversas miradas sobre el juego*. Editorial Tierra Firme. Distrito Federal. Pág. 13-48.
- Mauss, M. 2006. *Manual de etnografía*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Traducción al castellano: Carlos Mayer.
- Milstein D. y H. Mendez, 1999. La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Miño y Dávila. Madrid.
- Monge, A. *Desarrollo curricular del juego motor reglado en educación física escolar: Estudio de caso en el segundo ciclo de primaria*. Tesis doctoral dirigida por Marcelino Vaca Escribano. España.
- Mora, A. Propuestas desde la Antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: un aporte al debate Educación Física/Educación Corporal. En Revista *Educación Física y Ciencia*. N° 10. 2008. Universidad Nacional de La Plata. Pag- 59-76.
- Moreno Gómez, W. y S. Pulido Quinteros (Comp.) 2009. *Universidad, currículo y Educación Física*. Funámbulos. Medellín.
- Moreno, I. 2005. *El juego y los juegos*. Lumen-Humanitas. Buenos Aires.

- Morillas González, C. Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. En Revista *Enrahonar* 16, 1990, 11-39
- Munné, F. 1980. *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Editorial Trillas. México.
- Naishtat, F. 2005. *Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva: Una perspectiva desde la pragmática*. Buenos Aires. Prometeo.
- Navarro Adelantado, V. 2002. *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE. Barcelona.
- Niezstche, F. 2007. *El origen de la tragedia*. Andrómeda. Buenos Aires. Análisis del contexto e introducción a la obra Laura Gottero.
- Ofele, R. (Comp.) 1996. *Homo Ludens. El hombre que juega*. Instituto para la investigación del juego y la pedagogía del juego. Buenos Aires.
- Orlick, T. 1997. *Libres para crear, Libres para cooperar. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Tercera edición. Editorial Paidotribo. España.
- Ortega, R. 1995. *Jugar y aprender*. Díada. Sevilla.
- Ortíz, G. 2011. *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. Educc. Editorial de la Universidad Católica. Córdoba.
- Ortíz, G. Esa inconceptualizable subjetividad. A propósito del sujeto en las Ciencias Humanas y en las Humanidades. En Miguel Koleff (ed.) 2008. *Acerca del sujeto en las Ciencias Humanas*. Editorial Educc. Córdoba.
- Parlebas, P. 2001. *Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- Pavía, V. (Coord.) 2006. *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Editorial Edicial. Buenos Aires.
- Pavía, V. 2007. *Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos A Jugar! En El Contexto De Una Clase*. Ponencia en VII Congresso Espiritosantense de Educação Física. Brasil.

- Pavía, V. 2009. *Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce*. En Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport. 2009. Volumen 25. Pág. 161-178.
- Pavía, V. 2010 (Coord.). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Pavía, V. 2011 (Coord.). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. AMSAFE. Asociación del Magisterio de Santa Fé. Santa Fé.
- Pavía, V.; F. Russo, J. Santanera, y M. Trpín; 1994. *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía*. Humanitas. Buenos Aires.
- Pedráz, M. 1988. *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid. España. Gymnos Editorial.
- Piaget, J. 1997. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de cultura económico. México.
- Piaget, J., 1986. *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Pires dos Santos, S. (Org.) 2001. *A ludicidade como ciência*. Editora Vozes. Petrópolis
- Plath, D. 1990. *Fieldnotes, filed notes, and the conferring of note*. En R. Sanjek (Ed). *Fieldnotes: The makings of antropology*. (págs. 371-384). Albany: State University of New York Press.
- Porlán, R. 1993. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada editora. Sevilla.
- Porstein, A. 2009. *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Homo Sapiens. Rosario.
- Puig Roig. El juego. En Alonso Marañón, M. 1994. *La educación física y su didáctica*. ICCE. Madrid. Capítulo XX

- Rivero, I. 2006. *Concepciones acerca de la práctica docente universitaria en Educación Física a partir de huellas en la escritura institucional*. Tesina de Especialidad en Prácticas Redaccionales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Defendida en 2008.
- Rivero, I. 2011. *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Sanchez, J; Romasanta, M; Dallo, A; Gonzalez E; Raris, C; Holze, H; Robles, A; Santucci, H; Drumel I; Cabrera L. 1967. *Educación Física Infantil*. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Buenos Aires
- Santin, S. 2001. *Educação Física da alegria do lúdico á opressão do rendimento*. Edições Est. Porto Alegre. Brasil. 3° edición ampliada.
- Sarlé, P. (Coord.) 2008. *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Noveduc. Buenos Aires.
- Sarlé, P. 2001. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sarlé, P. 2006. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Scheines, G. 1981. *Juguetes y jugadores*. Editorial Belgrano. Buenos Aires.
- Scheines, G. 1998a. *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba. Buenos Aires.
- Scheines, G. 1998b. *Los juegos de la vida cotidiana*. Eudeba. Buenos Aires. 1985.
- Scheines, G. 1999. *Juegos inocentes, juegos terribles*. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y organizada por al Área Interdisciplinaria de Estudios del Deporte. Abril de 1999.
- Schiller, F. 1990. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos. Barcelona.

- Searle, J. 2007. *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Cátedra. Madrid. 1980.
- Sergio, M. 1994. *Epistemología da motricidade humana*. Universidade Técnica de Lisboa. Portugal.
- Seybold, A. 1974. *Principios pedagógicos en la educación física*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Seybold, A. 1976. *Principios didácticos de la educación física*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Skliar, C. y J. Larrosa. 2009. *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Stake, R. 1994. *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.
- Stokoe, P. Reflexiones sobre el juego y la educación en la Argentina. En AAVV, 1996. *El juego, necesidad, arte, derecho*. Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar. Bonum. Buenos Aires.
- Strauss y Corbin, 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Sutton Smith, B. Notas hacia una crítica de la teoría psicológica del siglo veinte. En AAVV, 1996. *El homo ludens. El hombre que juega*. Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego. Buenos Aires. Traducción al castellano: María Regina Ofele.
- Taborda de Oliveira, M. (Org.). 2006. *Educação do corpo na escola brasileira*. Autores associados. Brasil.
- Taylor, S. y R. Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica. Buenos Aires.
- Trigo Aza, E. 1997. *Juegos motores y creatividad*. Paidotribo. Barcelona.
- Ulrich, C. Sin fecha. *Fundamentos sociales de la Educación Física*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. Capítulo: La herencia lúdica de la sociedad.

- Van Dijk, T. 1998. *Texto y Contexto*. Sexta edición. Ediciones cátedra. Madrid.
- Vasilachis, I. 1992a. *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Vasilachis, I. 1992b. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Vasilachis, I. 2003. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa. Barcelona.
- Velázquez Callado, C. El juego cooperativo en la escuela. En Pavía, 2006 (Coord.). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Vigotski, L. 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- Vigotski, L. 2005. *Psicología pedagógica*. Aique. Buenos Aires.
- Winnicott, D. 1994. *Realidad y juego*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Wittgenstein, L. 2004. *Investigaciones filosóficas*. Editorial Crítica. Barcelona. España.
- Wittgenstein, L. 2007. *Los cuadernos azul y marrón*. Editorial Tecnos. España.