

La Igualdad del Juego.**Pincén Santiago, Carracedo**

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Pincen96@gmail.com

Maria Eugenia Villa

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

gkvilla@gmail.com

Jorge Aldao

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

polloaldo@yahoo.com.ar

Resumen.

“El nuevo vínculo entre maestro y alumno no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.” (Colella; 2014:5).

A partir de lecturas y análisis del texto de Jacques Rancière “El Maestro ignorante”, y de los trabajos de Leonardo Colella sobre esta obra, nos hemos propuesto en el presente trabajo, y en el marco de nuestro proyecto de investigación sobre Juego, ensayar las relaciones posibles entre los conceptos de igualdad y emancipación de Rancière para relacionarlas con las posibilidades que nos ofrece el juego como práctica democrática para “poner en juego” el ejercicio de la igualdad.

Palabras clave.

Juego, igualdad, emancipación.

Introducción.

A partir de una obra de Jacques Rancière, “El maestro ignorante”, utilizamos conceptos que nos parecen clave para (re) pensar el juego y empezar a verlo con otros ojos. Unos ojos renovados, los cuales, siguiendo el lineamiento teórico de Rancière tomado de Joseph Jacotot, observan la anulación de cualquier acto jerárquico de los cuerpos en el espacio logrando, de esta forma, la emancipación que señalan Simons, M. y Masschelein, J. :

“El acto de emancipación es la decisión de hablar y de pensar a partir de la suposición de la igualdad de inteligencias, la decisión de que se tiene la capacidad y el tiempo del que no se es dueño de acuerdo con el orden y la división de lo sensible reinante (...) La emancipación no es un cambio en términos de conocimiento, sino en términos de ubicación o de posicionamiento de los cuerpos”. (2011: 22).

El juego, desde donde lo planteamos, nos permite realizar un ejercicio de igualdad en el sentido de pensar al otro como compañero de juego con las mismas condiciones de igualdad para participar del mismo y para recrear la situación lúdica a partir de este concepto de igualdad que plantea Rancière y pensarlo desde las prácticas de juego que desarrollamos como profesores en Educación Física.

Entendemos a la Educación Física como la disciplina que interviene en aquellas prácticas que toman como objeto al cuerpo. En el caso del juego, su objetivo siempre ha sido la diversión, sin embargo en nuestro campo se intenta, sin abandonar el sentido de la diversión, el pensarlo desde la educación de un cuerpo. Por lo tanto para que el juego se sostenga como práctica, se nos presenta como necesario el abandonar ciertos rasgos con que se lo ha asociado, como la libertad, la espontaneidad, su bonhomía, etc.; y al mismo tiempo resignificar otros, como su carácter de inutilidad, la ficción/mímesis, la incertidumbre ante el problema del juego, la relación cambiante entre medios fines, la confianza, el otro, los espacios, el género, el curriculum, etc.

El juego no es un asunto privado sino que implica la historia de los hombres, en donde los sujetos adhieren a una representación simbólica que el colectivo social considera que satisface sus demandas de diversión, emociones placenteras, etc., por lo que el juego es *en lo social*. Esto nos lleva a que suscribamos el juego a la noción de “prácticas corporales” (Crisorio) entendiéndola como la racionalidad o regularidad que organiza lo que los hombres hacen y la manera en que lo hacen en el dominio del cuerpo. Desde esta perspectiva, nos proponemos teorizar sobre lo que define y delimita las prácticas de juego considerando la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad, en una cultura que instaura la relación consigo mismo y con otros en conexión al juego.

Rancière empieza su obra con la anécdota de un tal Joseph Jacotot, pedagogo francés del Siglo XVIII y XIX donde, en Marzo de 1815 se tuvo que ir a Lovaina exiliado. Allí, en la ciudad Belga, consiguió un puesto de maestro a medio sueldo y empezó a dar clases. Un día adquirió un libro de Telémaco de Fénelon (edición

bilingüe) y les hizo traducir a sus alumnos del holandés al francés. Lo más curioso, es que ninguno de sus estudiantes sabía una palabra del francés y Jacotot no sabía nada de holandés pero, así y todo, estos pudieron responder a la consigna de su maestro correctamente. Jacotot, se sorprendió llegando a la conclusión de que era lo mismo si traducían cualquier otro libro: lo más probable es que resolverían otra vez la consigna porque lo que prima es, en este caso, la voluntad de enseñar. Él lo trató como iguales. Ahora, nos podemos preguntar ¿qué hizo que este hecho se produjera? ¿El grupo, el contexto de la época, la forma de dar la consigna que tuvo el profesor? Sea como sea, esta experiencia que tuvo Jacotot fue continuando en otras experiencias y sus consecuentes reflexiones. Gracias a estos hechos, se fue construyendo lo que hoy se conoce como Método Jacotot.

Aunque Jacotot hace referencia a varias ideas y conceptos de sus experiencias como educador, nosotros retomaremos tres ideas principales: la de liberación, la de emancipación y la de igualdad teniendo en cuenta al sujeto y, por ende, al contexto.

De todas maneras, nos parece importante dar una rápida revisión de las ideas que propuso Jacotot para que el lector tenga una especie de introducción de lo que trata el método y así, pueda comprender mejor nuestras reflexiones atinentes al juego.

Inés Dussel menciona que “A través de la historia del maestro Jacotot, que dice que *puede enseñarse sin saber*, se despliega un tratado sobre la igualdad, tejido a través de la crítica a las relaciones pedagógicas que construyó la modernidad” (2003: 213). Estas críticas tienen que ver con vencer el mito de que la educación escolar y profesional es igualitaria y emancipadora cuando, según la visión de Rancière, es una educación embrutecida, atontadora que hace que los alumnos sean meros repetidores de la palabra del maestro sin dejar lugar al razonamiento propio del alumno sin ninguna interferencia de terceros. La otra crítica, cuestiona la figura del intelectual crítico como reproductor de la misma desigualdad que crítica.

- **El juego de las tijeras**

Una anécdota de la profesora Maria Eugenia Villa fue la propuesta de este juego. Ella planteó una situación educativa que, pensando que iba a durar 30 minutos máximos, dura dos horas, dado que, al ser un juego donde los alumnos debían resolver un código, ¡a la última alumna le llevó 120 minutos resolverlo! ¿Cuál fue esta situación educativa? ¿Cuál es el cuerpo que se pone en juego aquí?

El placer y gratuidad por resolver el juego, el registro del otro (la solidaridad y la cooperación), la complicidad, la gestualidad, la mímica (la mimesis), la representación.

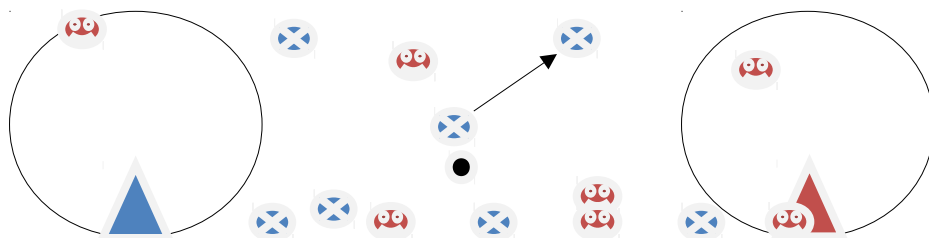
Y, cuando termino el juego, todos están satisfechos con este juego. Como dijo una alumna “¡Alto juego!”

Esto nos remite a una cita de Simons, M. y Masschelein, J. “Según Rancière/Jacotot, contar historias es una de las dos operaciones básicas de cualquier inteligencia, la otra es “adivinar”. Ambas son operaciones destinadas a confirmar la igualdad de la inteligencia. Ambas parten de la igualdad” (2011:20).

La reforma del juego La defensa del fortín para la igualdad en la participación.

Se trata de un juego de cooperación y oposición permanente, en donde un equipo tiene que derribar el cono del otro equipo que se encuentra en un extremo de la cancha dentro de un área circular en donde no puede ser invadida ni por el equipo que la defiende en pos de defenderlo para que el contrario no lo derribe, ni el ataque en el anhelo de derribarlo con la pelota.

La forma de trasladarse con la pelota es picándola o pasársela al compañero desmarcado o en posición de tiro.



Normalmente en este tipo de juego con las ansias resultadistas reiteran el pase a aquel que domina el picar y el lanzamiento, lo cual condiciona la participación de aquellos que no lo poseen.

El juego tiene la particularidad de la flexibilización de la regla con la cual sin perder la lógica del juego uno puede pactar alguna reforma de manera tal que se igualen la cantidad de acciones participantes de todos sus actores.

Un ejemplo en este juego sería que el que recibe la pelota no se pueda trasladar con la misma, obligando la regla a el desmarque de los demás actores del equipo buscando nuevos espacios de desmarque para una posible recepción. El resultado de las acciones ya no dependerá de la habilidad de unos pocos, sino en la combinación de acciones conjunta del equipo, potenciando las posibilidades de toma de decisión de aquellos actores que en circunstancias anteriores a la reforma de la regla no las tenían.

Reconocemos que el jugar deja lugar a actos nuevos, pero en función a un habitus que ya funcionan en el sentido de lo social y con específicos valores que éste

tenga y de sus usos, aportados por los otros/Otros, en concordancia al entramado de un discurso. Si un jugador es en tanto que cumpla la “lógica del juego”, pensemos en el orden que se funda al llevar adelante las reglas del básquet, rayuela o balero, y a su vez la “lógica de jugar” que daría la categoría y estatuto de jugador al que juega, no es más que una doble sujeción a un orden explícito e implícito que hacen a un jugador “jugante”. De esta manera podemos entender que los juegos son prácticas socioculturales que nos preceden, y en el sentido foucaultiano del concepto, prácticas que nos hacen un “modo lúdico”.

Así, los juegos son esquemas socioculturales destinados específicamente para la acción lúdica, que tienen una existencia previa e independiente de la experiencia de los niños y que se transmite al interior de la comunidad infantil como una tradición lúdica, y con ella se escurren elementos básicos de la organización social. Bajo esta óptica, jugar no es lo que se suele pensar en nuestros días, hacer “lo que se me viene en ganas”, sino cumplir el rol de compañero, oponente, el acordar reglas, el ficcionar, en suma, cumplir el rol de jugador. Entonces sí, el juego solo existe jugando a algo y de cierto modo. El jugar es el efecto de “Eso” que por poseer bordes, límites y nombre, permite que sea jugado.

Si pensamos al juego como una escena que transcurre en un contexto, eso implicaría en un primer lugar, que hay un afuera de escena; no habría ninguna posibilidad de escena sin límites. La escena implica un borde. Eso que no entra, eso que queda afuera de la escena, en lo que estamos desarrollando, es una parte esencial a que la escena se sostenga como tal (Gluj, 2009).

El jugar juegos no sería ni espontánea ni natural, sino depende de un trabajo del orden simbólico en que los padres (entendiéndolo como los adultos responsables de transmitir la cultura) le ofrecen al recién nacido para que encuentre la forma de apropiarse de los saberes y de sus leyes. De ahí que el juego aparece como un artificio y por ende artificialmente.

Así, el jugar juegos no provienen del cuerpo biológico y la cultura los modifica, altera u obstaculiza; no existe primero la sustancia viva con sus impulsos biológicos a la que la cultura intentará atrapar en sus redes; sostenemos que provienen absolutamente del orden del lenguaje.

La noción de “jugar” debería ser entendida siempre en el marco de un contexto cultural que le otorga significados, el seno de comunidades particulares se enseñan ciertas “formas de jugar” asociadas a la transmisión de reglas y hábitos de juego. Estos *modos* de juego guardan permanente relación con las formas de vida propia de un grupo.

Cada cultura construye una esfera que va a delimitar (de forma más vaga que precisa) lo que una cultura determinada designa como juego. Por lo tanto el juego es principalmente el resultado del lenguaje, es el producto de lo *que* decimos y *cómo* decimos algo en un contexto dado.

Estos marcos teóricos nos hacen pensar lo que es el sujeto y, en este marco educativo de la Universidad Nacional de La Plata, lo que es el sujeto didáctico. En este sentido, se intentó escapar de esta relación jerárquica que propone pensar al sujeto desde una didáctica, es decir, desde el currículum que supone un sujeto receptor de saberes (como hacia quien va dirigido el acto didáctico) sino como un sujeto como partícipe

El juego, desde nuestra perspectiva, nos permite el ejercicio de la igualdad, nos permite “jugar” a ser iguales, y embarcarnos así en una realidad donde verdaderamente todos tenemos las mismas condiciones de posibilidad para afrontar el problema del juego a resolver. Para Rancière, el saber es un medio para la igualdad, ya que propone a la igualdad como punto de partida, como inicio, como precepto desde el cual se entabla la situación a resolver. Esta concepción de igualdad se basa en la noción de igualdad de inteligencias, así la inteligencia no es interpretada como la posesión de saberes o ejercicio de funciones intelectuales sino como contexto de posibilidad de resolución de situaciones, como contexto de elaboración de respuestas en función a las condiciones de igualdad.

Bibliografía.

Dussel, I. (2003) Jacotot o el desafío de una escuela de iguales en *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 82, p. 213-219, recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a11v24n82.pdf>

Gluj, E. (2009). El Acto Analítico y El Juego. En *Lecturas Clínicas. Revistas de Psicoanálisis e Investigación en Clínica Transferencial del Espacio Clínico Buenos Aires (ECBA): Clínica Transferencial < > ¿Clínica del objeto?*, Año 1 N°1 – Octubre 2009.

Mantilla, L. (2000) De juegos a juegos: los juegos y la experiencia del jugar en Ramos, J. y J. Martínez (Coordinadores): *Diversas miradas sobre el juego*, pp. 13-48, Editorial Tierra Firme, México D.F.

Rancière, J. (1987), *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Editorial Laertes, Barcelona.

Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (2011), *La Educación Pública y la domesticación de la Democracia*, Miño y Dávila, Buenos Aires.