

Jugar es (re)inventar los juegos.

Análisis de las estructuras de los juegos escolares

Valeria Emiliozzi*

Eduardo Galak**

Nicolás Viñes***

Introducción

“Jugar es (re)inventar los juegos”. Teniendo como faro esta afirmación, procuraremos a lo largo del presente escrito desarrollar ciertas ideas que la acompañan: si bien “juego” y “jugar” estarán presentes en todo momento, entendemos que referirnos al “jugar” es hablar de lo efímero, de una instancia demasiado subjetiva como para ser investigada. Por tanto, no vamos a indagar sobre qué significa “jugar”, comprendiendo que eso dependerá del modo en que se lo haga¹ y de sus actores, sino acerca del “juego”: de su finalidad y de

* Licenciada en Educación Física Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Educación Corporal (UNLP). Ayudante Diplomada de la Cátedra Educación Física 5 del profesorado y licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de Educación Física (ISFD N° 47). Integrante del Grupo de Estudios en Educación Corporal.

val_emiliozzi@hotmail.com

** Maestrando en Educación Corporal Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Doctorando en Ciencias Sociales (UNLP). Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal. Profesor en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Profesor en el profesorado y licenciatura en Educación Física de la UNLP.

eduardogalak@gmail.com

*** Maestrando en Educación Corporal. Profesor en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor en el profesorado y licenciatura en Educación Física de la UNLP. Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal.

nicolasv6@hotmail.com

1 En términos de Pavía, “Forma y modo constituyen dos variables fundamentales para comprender el juego que aquí interesa”. En ese sentido, la forma es más bien objetiva, y hace referencia fundamentalmente a la estructura del “juego”, que lo define como tal y lo diferencia de otros juegos; en tanto el modo “[...] es más subjetivo, más eventual, más lábil, más escurridizo [...]”, dando lugar a que, independientemente de la forma, el “juego” puede ser jugado por los jugadores de diversos modos, en función de los consensos y acuerdos previos que ellos hagan al jugar. Los modos posibles

su utilidad, de su interés y de las estructuras que estructuran sus condiciones materiales y simbólicas.

El “juego”, como una práctica corporal, pone precisamente *en juego* saberes que circulan en la cultura. La Educación Física, como una disciplina escolar, retoma esos saberes circulantes como recortes culturales y los pone en práctica a modo de “juegos motores”, esto es, juegos que comprometen al cuerpo y al movimiento. “Juegos motores”, que en el marco de la Educación Física, serán tomados como “juegos colectivos”, es decir, entendiendo que son *siempre* colectivos: aunque nos refiramos a un juego individual, dentro del contexto escolar, pero sobre todo en la Educación Física, siempre habrá otros: compañeros de aventuras, de emociones, o directamente un profesor que regula, que media y que por sobre todas las cosas habilita a jugar.

La idea de pensar el “juego” en el caso de la escuela, como un tipo particular que llamaremos “juego escolar”, vislumbra por doquier una tensión que pondremos en discusión: las características singulares de este contexto generan el peligro de una homogeneidad entendida como *lo mismo para todos*. En nuestro contexto esto puede derivar en un aún más peligroso *jugar todos igual*, entendiendo que más allá de la historia corporal de cada uno, el “juego” es presentado a todos como el mismo. Por ello, resulta pertinente buscar como alternativa la construcción de una propuesta didáctica original de (re) inventar los juegos, en la que esa homogeneidad devenga en una equidad, logrando de esta manera que cada alumno/jugador pueda participar en ellos jugando con sus propias diferencias.

Juguemos en la escuela, a ver si el juego está... ¿juego está?

Con todo se puede jugar. La actividad lúdica se ejerce en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier cosa. Jugar es recrear la realidad con los elementos materiales y subje-

de jugar un “juego” entonces, son dos: uno lúdico y otro no-lúdico. El primero de ellos es vivido como “[...] una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada por el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signado por lo ficticio con un sesgo autotélico [...]”. En cuanto al segundo, está la certeza en los jugadores de estar participando de una *actividad* signada social y culturalmente como “juego”, certeza sin embargo de que, justamente, al ser vivido como algo serio, como algo verdadero o con una finalidad en la acción que es externa al propio hecho de jugar, es practicado de modo no-lúdico. Pavía, Víctor (Comp.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc (pp. 41 y 46).

tivos disponibles. Juguetes pueden ser los juguetes, pero también un palo de escoba, unas sillas y unas cajas o un amiguito; la habitación, el aula o un automóvil pueden ser espacios para jugar. Jugar es inventar los juegos.

Ricardo Crisorio
Juegos Colectivos

Parafraseando “Jugar es inventar los juegos” de Ricardo Crisorio es que nos proponemos repensarla como “Jugar es (re) inventar los juegos”: frase que entendemos apunta a que existen ciertas características de los juegos que no son inmanentes a los individuos, sino que son preexistentes, parte de un Otros, externo a nosotros. Lo que en todo caso realizamos como sujetos es su reinención, es decir, retomamos algo ya preexistente y lo modificamos según las circunstancias de la situación, el contexto donde se juegue, el espacio y el tiempo que dispongamos para ello. Entonces ¿cada vez que jugamos construimos una nueva realidad? Obviamente que no. ¿Será entonces que, a partir de las estructuras existentes, las reordenamos de manera tal que ese juego nos resulte nuevo? Entendemos que ese juego es un “juego” renovado, que puede mantener siempre una misma estructura pero que en todo caso lo que se renueva es el modo de jugarlo, es decir su “jugar”. ¿Y por qué un Otros con mayúscula? Porque no sólo nos encontraremos en el juego con otros jugadores, sino con un *nosotros mismos* contruidos por otros.

Esto último, para exponerlo en un sentido teórico, es un cruce entre lo que podemos entender con Sartre de que “el hombre es lo que hace con lo que hicieron de él” y con el *habitus* de Bourdieu, esto es, una historia hecha cuerpo, que se in-corpora, que se estructura y a la vez estructura las condiciones sociales: “Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada”.² Sumado a ello podemos pensar en que cada juego dependerá entonces del contexto en el cual se halla desarrollado el jugador, pero también en el contexto en el cual se lleve a cabo el juego, es decir ¿Dónde lo juego? ¿Quién lo juega? y ¿Cuál es *la historia* del juego y del jugador? Las respuestas a estos tres interrogantes las podemos rastrear tanto en el concepto de *habitus* como en el de campo bourdieuano.

² Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic (1995). *Respuestas: Por una Antropología Reflexiva*, Méjico: Grijalbo, p. 87.

Para definir a este último, Bourdieu recurre a la metáfora del juego, cuando nos explica que cada campo sería un espacio en donde se desarrolla un juego relativamente autónomo respecto a otros, con objetivos propios a ser alcanzados, y con jugadores que compiten entre sí empeñados en ganarlo porque creen en lo que *está en juego* y reconocen que *vale la pena jugarlo*. La posición que cada uno de los jugadores tenga estará directamente relacionada con las diferentes estrategias que dispongan, esto es, según su dotación de cartas y su capacidad de jugar el juego, y en la que a mejor posicionamiento mayores posibilidades de regular las reglas del juego. En palabras de Bourdieu

[...] un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) [...].³

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani nos agrega que cada campo social (económico, político, intelectual, artístico, religioso, etc.) constituye una especie de microcosmos dotado de una lógica específica, en los cuales se desarrolla un juego y por lo tanto una lucha por la apropiación de aquello que *está en juego*. El campo escolar, como un campo social, no escapa a esa lógica ni mucho menos. En la escuela, el “juego” se manifiesta de manera particular, no sólo porque se encuentra regulado por las normativas educativas con sus tiempos y espacios sino también porque reproduce intereses que se encuentran por fuera de quienes participan en el juego.

En las prácticas corporales escolares los objetivos del “juego” están establecidos de antemano, más aún, *bajan*⁴ por escrito a través de reglamentaciones y diseños curriculares que regulan el quehacer cotidiano. En esta lógica, los

3 Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic. (1995), op. cit., p. 64.

4 El Sistema Educativo Argentino se encuentra conformado de manera jerárquica por sistemas jurisdiccionales que “bajan” los contenidos establecidos hasta llegar a la institución escolar. El primer escalón de concreción curricular es el correspondiente al Nivel Nacional que involucra a todas las provincias que conforman la Nación y a la ciudad de Buenos Aires, en donde se establecen los Contenidos Básicos Comunes. A partir de allí, los contenidos comienzan su recorrido, *descendiendo* luego a un segundo escalón que pertenece al Nivel Jurisdiccional donde se contextualizan los contenidos en los Diseños Curriculares de acuerdo al contexto de cada provincia. A partir de aquí, los contenidos continúan su camino para llegar al Nivel Institucional en el cual se produce otra modificación para garantizar los contenidos establecidos en los niveles anteriores. Por último, ocurre la instancia de revisión según el Proyecto del área, para finalizar poniéndose en práctica en las clases.

alumnos son considerados organismos idénticos, a quienes se les niega su diversidad y los puntos desiguales de partida que estos puedan tener para el aprendizaje. Más aún, en este contexto se profundizan las diferencias, quedando excluidos aquellos que son distintos del perfil de alumno que busca el sistema educativo, o que no responden o no se ajustan a los intereses del proyecto de la institución.

Sin embargo, si esto fuera lisa y llanamente así, cada vez que estaríamos dando clases tendríamos la misma cantidad de intereses que de alumnos/jugadores. Basta ver cualquier clase escolar para observar que esto no ocurre. Entonces este “juego” en la escuela se debate en una doble lógica contextual-relacional de intereses: por un lado el campo le define al “juego el contexto a partir de condiciones materiales y simbólicas de existencia, esto es, qué, cómo y cuándo jugarlo (sus intereses externos); y por otro lado el *habitus* pone en juego dichas condiciones para estructurar nuevas posibilidades de jugar el “juego”.

Dentro de un espacio particular como lo es la escuela, estas condiciones se manifiestan de manera homogeneizada y *homogeneizante*, en donde se regulan las prácticas que allí se llevan a cabo y en donde se obtendrán como resultado lógicas específicas —en el sentido de Tenti Fanfani— aún más específicas. Es decir, esas estructuras que son las condiciones materiales de existencia, estructuran a su vez los modos de “juego” de ese contexto, según esas mismas condiciones materiales de existencia de ese campo. Por lo tanto, el “juego” que se juega en la escuela es un tipo particular de juego, que reproduce las lógicas de la escuela, al que podemos denominar “juego escolar”.

Utilidad, finalidad e interés en el “juego escolar”: esbozo de una relación enredada

Partimos de pensar que la utilidad, la finalidad y el interés de cada práctica escolar es distinta. En el caso del “juego escolar”, se torna particularmente interesante, debido al componente autotélico que muchos autores le otorgan. Por ello, indagar sobre esta tríada de conceptos es clave para formarnos una idea de qué significa hablar de “juego”. Teniendo en cuenta que los conceptos cobran un sentido específico en cada uno de los contextos en que son usados, hablar de “utilidad”, “finalidad” o “interés” en el universo de lo lúdico es hacer referencia (al menos en ese sentido vamos a utilizarlo en este contexto) a determinadas características que llevan a los especialistas a pensar estos

términos como estructuras conceptuales del “juego”. Si bien las aproximaciones teóricas en un plano sociológico son relevantes, fundamentalmente porque echan luz sobre problemas no del todo abordados por la Educación Física escolar, también es necesario dar cuenta de los conceptos “utilidad”, “finalidad” e “interés” en términos estrictamente de las diversas “teorías de los juegos”. En ese sentido, las palabras cobran otros significados. No es lo mismo hablar del concepto de “interés” en términos bourdieuanos, haciendo referencia a la construcción de un *habitus*, es decir de una historia hecha cuerpo, que hablar de interés o del no interés que subyace a la práctica específica de un juego determinado.

Los autores que trabajan conceptualmente al “juego”, algunos clásicos y otros no tanto, hacen referencia a las características positivas⁵ de los juegos, mas no hacen un análisis de lo que sucede cuando esas características se presentan en un campo particular como es la escuela. Investigar el “juego” en este contexto, nos presenta una serie de interrogantes preliminares. ¿Podemos hablar de “juego”, cuando sus características constitutivas no están presentes, cuando hay un profesor que habilita a jugar, o no hay libertad de entrada y salida? ¿Hay un “juego” posible cuando el fin del juego no es sólo ser jugado, sino más bien es jugar para otra finalidad, utilidad o interés, como es en el caso del “juego escolar”? Es decir, en definitiva ¿Son las estructuras de los juegos en la escuela distintas a las estructuras escolares?

El interrogante, ¿Es “juego” eso que sucede en las clases cotidianas de Educación Física y que los profesores de Educación Física definimos como tal? nos sumerge en una serie de nuevas preguntas, que como las mencionadas anteriormente, dan cuenta de la complejidad de la temática a abordar. Adriana Marrero, al introducir en su análisis el concepto de “utilidad”, lo hace a partir de contrastar su investigación con la definición y conceptualización del “juego” de Johan Huizinga. En este sentido, el autor holandés, innovador por dedicar su estudio al “juego” como fenómeno cultural, se refiere a él diciendo que es “juego” cuando no “[...] haya en él ningún interés material ni se obtenga

5 Una gran cantidad de autores que teorizan sobre el juego, hacen referencia a la existencia de una variedad de características que definen y constituyen a los juegos como tales. Sin hacer un juicio de valor sobre las mismas, generalmente, la presencia o no de de estas, definen que eso que ahí sucede sea un juego o no. Es en ese sentido que usamos el concepto de características positivas. Regina Öfele, en una sintética recopilación, afirma que diferentes investigadores coinciden en las siguientes características propias del juego: libertad, reglas, tiempo, espacio, ausencia de un objetivo externo, placer y carácter simbólico. Véase Öfele, Regina (2004). *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunken.

en ella provecho alguno [...]”.⁶ Según Marrero, la Educación Física (o mejor dicho, los Profesores de Educación Física) han dado al juego un uso racional, adquiriendo la condición de acto útil.

En términos de Huizinga, el juego es inútil, improductivo y superfluo: el único interés que se persigue “[...] surge del placer que con él experimentamos”.⁷ Sin embargo, como hemos visto, Marrero advierte que la Educación Física ha hecho un uso instrumental del juego, adquiriendo este en los discursos y prácticas escolares un rol operativo, perdiendo así su característica de acto inútil huizingueana. El “juego” *sirve*, en los discursos didácticos y pedagógicos escolares para la enseñanza de cualquier saber externo al mismo “juego”. La utilización del recurso “juego” es habitual y recurrente, dejando básicamente al “juego”, *fuera de juego*, en el sentido de entender que la “utilización” de este responde a razones externas, no autotélicas, es decir, que están por fuera de la propia estructura del “juego” —pero por dentro de las estructuras del campo—.

No es un deber, una obligación, un trabajo; es un placer que se justifica en sí mismo, y solo ese placer justifica que se permanezca en el juego. [...] El sujeto que juega es libre, entonces también, de olvidar relativamente y momentáneamente, mientras dure el juego, las obligaciones o consideraciones hacia los demás, y puede anteponer su placer, su disfrute y su propia subjetividad, a cualquier otra cosa. En cuestiones de juego —a diferencia de lo que ocurre en los otros terrenos de la vida— se permite la búsqueda egoísta del disfrute personal.⁸

Los actores que tienen el sentido del “juego”, que han incorporado las estructuras que funcionan en tanto que instrumentos de construcción de la realidad y del universo en el que se mueven, no necesitan plantearse como fines los objetivos de sus prácticas, están metidos en su quehacer, en el presente del juego: están jugando. Una vez que los jugadores han interiorizado el “juego”, que lo incorporan, se ponen al servicio del “juego” en sí, demuestran un interés por ello.⁹

6 Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza, p. 27.

7 Huizinga, Johan (2000), op. cit., p. 20.

8 Marrero, Adriana (1996). *Trabajo, juego y vocación*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, pp. 37 – 38.

9 Si bien el sentido que le otorga es para otro contexto, Bourdieu explicita que referirse al interés por determinada práctica nunca puede ser ajeno, en una lógica relacional, al contexto en el cual se desarrolle esa actividad ni a la historia (corporal) que cada agente/jugador disponga.

Cuando el “interés” es otro distinto, y además ajeno a los propios actores del juego que se juega, el “juego” pierde su carácter desinteresado: es una *otra cosa*, indefinida, con límites difusos y confusos, pero que en términos concretos de nuestro análisis, no es un “juego”. Es un recurso didáctico, un instrumento metodológico, un medio operativo: una *otra cosa* que siempre y sin excepción, adquiere la seriedad e importancia del acto racional.

Esta *instrumentalización* en el plano específico de la Educación Física de la que veníamos haciendo referencia anteriormente, aparece claramente cuando el “juego” es usado como un medio para lograr fines ajenos a él o enseñar saberes por fuera de la propia actividad lúdica, reduciendo la práctica del jugar a una mera secuencia de actividades divertidas con el objeto de enseñar o aprender algo. Ya nos lo advierte Scheines cuando afirma que “el pragmatismo asimila el juego a sus principios básicos, lo fuerza hasta hacerlo encajar en sus moldes aún a costa de pervertir su sentido. Desde este nuevo enfoque, el juego deviene en algo eminentemente útil: un instrumento eficaz para encauzar a los infantes dentro del sistema de la vida adulta [...]”.¹⁰

Es así como el carácter de libertad que tanto Huizinga, como Marrero y Scheines le asignan al “juego”, queda desdibujado. Al volverse este un acto racional, útil e instrumental, adquiere la obligatoriedad de la tarea escolar. Un alumno en la clase de Educación Física no puede hacer uso de la libertad de elegir jugar o no; así como tampoco puede elegir a qué jugar. Las elecciones y decisiones de qué, cómo, cuándo y cuánto, quedan exclusivamente en manos del profesor, que asigna un objetivo a su clase y utiliza el juego como recurso para alcanzarlo.

La escuela desde sus orígenes surgió con fines de intervención sobre la población para que éstos sean útiles y dóciles.¹¹ En el caso específico del “juego”, este ha pasado a ser un instrumento de la tarea escolar, produciéndose de manera inexorable la puesta en duda de que exista el “juego” en la escuela como lo tal. Sin embargo, no es nuestra intención negar cualquier posible intervención docente: si bien nuestro análisis pretende ser un puntapié inicial para repensar ciertas lógicas de las prácticas escolares, entendemos necesaria

10 Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba, p. 13.

11 Para profundizar sobre los mecanismos de las instituciones de la modernidad como dispositivos de poder véase: Marshall, James D., (1993). Foucault y la investigación educativa. En Ball, S., (Comp), *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (pp.15-31). Madrid: Morata.

la acción de los docentes en pos de tornar las prácticas en pedagógicas, a partir de lo que entendemos es una original propuesta de (re) inventar los “juegos”. Si esa práctica corporal que sucede en el patio o en el gimnasio de la escuela, se tratara *teóricamente* de un “juego” —entendiéndolo a partir de lo que los expertos entienden como tal y no en cómo los actores lo denominan—, los participantes de la clase podrían por ejemplo, elegir no jugar. O elegir (re) inventar otro juego.

¿Estructurar lo homogéneo u homogeneizar la estructura?

Entonces ¿qué es lo que define un “juego”? ¿Su *habitus*, es decir, la historia *colectiva de cada uno* puesta en juego devenida en su modo de jugarlo? ¿O es el campo en el que se desarrolla el “juego”, esto es, según el contexto en el que se juega y el espacio que esté ocupando el jugador en este? Consideramos que las tres preguntas están conectadas por un mismo punto: las estructuras. Será en las relaciones entre las estructuras más de tipo subjetivas incorporadas, los *habitus*, con las estructuras más de tipo objetivas, los campos, que encontraremos la principal característica que defina al “juego”: las estructuras de los juegos son aquellas que nos permiten a nosotros compartir un mismo universo lúdico. Es decir, dentro de una misma estructura de “juego”, el modo en que cada jugador elija jugarlo puede ser distinto.

Al homogeneizar las prácticas lúdicas y estructurar un interés único por fuera de los intereses de los jugadores/alumnos, la escuela pone en riesgo la posibilidad de aprender, y niega el aprender a jugar como derecho y necesidad.¹² A los juegos no les corresponde producir aprendizajes ya que, como se mencionó anteriormente, todo juego que se propone como un medio para un determinado fin pierde su carácter de “juego”. Frecuentemente se piensa que el “juego” aparece como consecuencia de un proceso natural de los sujetos, sin embargo sostenemos que es un recorte cultural que debe ser transmitido

12 Según el artículo 31, de la Convención Internacional de los Derechos del Niño “los Estados partes, reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Este derecho es de aplicación para todos los niños, sin importar su origen étnico, clase, religión, género, o cualquier otra diferenciación. Si bien las instituciones escolares son contextos adecuados para brindar los espacios propicios donde este derecho se cumpla, sucede contrariamente lo inverso: un espacio donde el derecho se potenciaría por doquier, este se vulnera puesto que el derecho se diluye porque justamente se obedece a algo que se llama “juego”, pero que no lo es; se obedece a un adulto que habilita un juego, a depender de él, pero no se aprende a jugar.

y enseñado, pues el “jugar” supone también un proceso de aprendizaje, poniendo *en juego* la apropiación de un universo de sentidos y significados particulares. Por ello, si bien entendemos que a jugar se aprende jugando, lo que no se puede aprender en ese contexto son habilidades específicas. Esto es, al observar una habilidad en el marco de un juego es debido a que el jugador dispone de estas previamente, y que recién a partir de ello puede ponerlas en práctica.

En otras palabras, si el “juego” en la escuela pasa a ser un ritual mecánico de movimientos que obedecen a prácticas lúdicas que poseen como fin la apropiación de ciertas habilidades específicas, el derecho a “jugar” se ve vulnerado, ya que los alumnos no *juegan* —al menos en el sentido que pretendemos trabajar—, porque los “juegos” devienen en reproductores prácticos de esas estructuras estructuradas, que (no conscientemente) se incorporan y determinan los juegos.

Tener el sentido del juego es tener el juego metido en la piel; es dominar en estado práctico el futuro del juego; es tener el sentido de la historia del juego. Así como el mal jugador siempre va a destiempo, siempre demasiado pronto o demasiado tarde, el buen jugador es el que anticipa, el que se adelanta al juego. ¿Por qué puede adelantarse al curso del juego? Porque lleva las tendencias inmanentes del juego en el cuerpo, en estado incorporado: forma cuerpo con el juego.¹³

Volviendo a la (re) invención que significan los juegos, es necesario contar con estructuras estructuradas para ello, es decir, una especie de *quien ha jugado puede jugar*. Así como lo expresado por Pierre Bourdieu, juega *mejor* quien se anticipa, y se anticipa quien ha estructurado mayores estructuras, quien ha podido practicarlos más y de maneras más diversas.

Más aún, podemos decir que a pesar de estar compartiendo el mismo universo lúdico, se puede no estar jugando el mismo juego: dentro de un mismo espacio lúdico, puede haber varios jugadores jugando distintos “juegos”. En una clase de Educación Física, un alumno que se encuentra jugando con todos sus compañeros, puede estar al mismo tiempo jugando su propio juego. Es decir, a modo de ejemplo, en un “mata sapo”¹⁴ en el cual el jugador trata de que el

13 Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, p. 146.

14 También conocido como “matanza” o “quemados”, en este juego dos equipos están enfrenta-

contrario no toque sus piernas con el balón y al mismo tiempo busca *eliminar* la mayor cantidad de adversarios, puede estar paralelamente jugando otro juego que se mantiene dentro de la misma estructura para el observador externo/profesor: el objetivo principal de su acción puede estar no en la acción de esquivar el balón, sino en interceptar sin que se le caigan más de la mitad de pelotas que sean lanzadas en su dirección. Por lo tanto, hay un juego dentro del “juego” que en este caso es jugado por uno de los jugadores, creando así una nueva estructura que no es compartida, ni acordada; y que consecuentemente no es visible desde afuera.

Consideramos oportuno aquí retomar el análisis que hace Pavía en cuanto a las formas del “juego” y los modos del “jugar”: entendemos en nuestro sentido que la forma no es objetiva sino que se objetiviza, es decir, a partir del rol de observador/profesor puede estar dándose un juego con su estructura, como en el ejemplo citado, mientras que en la práctica se esté llevando a cabo una multiplicidad de estructuras dentro de un mismo contexto. Esto es, si como observadores de una situación lúdica podemos referirnos a ese juego como a *una* estructura de “juego”, en donde los jugadores estén desarrollando el mismo juego, es porque en definitiva tenemos incorporada una estructura homogeneizada de ese mismo juego. Entonces, retomando la fórmula ya planteada de que a “jugar” se aprende jugando, parafraseándola entendemos que en un sentido teórico el “juego”, y por ende su estructura, también se aprenden jugando. Más aún, a “jugar” con sus estructuras sólo se puede aprender jugando.

Por una propuesta didáctica de juegos (re) inventados

Habitualmente, al esbozarse una didáctica de la Educación Física se traza una didáctica sostenida en propuestas instrumentales que sistematizan y homogenizan las prácticas. En esta lógica el juego es utilizado con un “interés” en particular, olvidando aquello que mencionamos anteriormente de que en las prácticas existen tantos intereses como jugadores/alumnos participan en ellas. Por lo tanto, pensar una didáctica de (re) inventar los juegos implica la construcción de una nueva didáctica escolar en la que el “juego” no sea

dos en un espacio delimitado, dejando un delegado en el límite exterior del campo de juego del equipo rival. Cada vez que un jugador golpea con un balón por debajo de la cintura a otro jugador del otro equipo, este se dirige junto a su delegado, para continuar dentro del juego, es decir pudiendo *quemar* a los jugadores del otro equipo, pero sin posibilidad de ser nuevamente *quemados*.

una *bajada* de los “fines”, “utilidades” e “intereses” educativos externos al sujeto que aprende, sino que ponga sobre la mesa los caracteres estructurales tanto de los juegos, de la escuela, como de cada uno de los jugadores que asistan a clases, y que por lo tanto obre según ellos. Esto es, una didáctica de (re) inventar los juegos implicaría enseñar tanto las estructuras de los “juegos” como las posibilidades materiales y simbólicas para que estos sean (constantemente) modificados.

Los “juegos” no responden a ninguna finalidad exterior, es decir, que cada vez que se los subordine a un medio por fuera de éste, el “juego” perderá su carácter de tal. En palabras de Ricardo Crisorio sería que el “juego” posee un fin en sí mismo y no produce aprendizajes. Por ello su utilización como recurso didáctico para enseñar ya sean habilidades específicas, estructuraciones de tiempo, espacio o esquemas diversos que pone de manifiesto la Educación Física Psicomotriz, así como también en la enseñanza de las deportes, mediante juegos que se complejizan hasta llegar a este, como propone la Educación Físico-deportiva; hacen desaparecer al “juego”.

Para salvar esta problemática proponemos pensar en la posibilidad de generar nuevas estructuras que permitan a los jugadores/alumnos generar *sus propios* juegos, pero sin dejar de tener en cuenta que estos responden a estructuras que son externas a ellos, tanto por estar inmersos en una cultura como en un contexto particular como lo es la escuela.

Toda propuesta de aprendizaje plantea un problema que lleva tiempo explorar, resolver, hacerse cuerpo con esas estructuras estructuradas, que una vez incorporadas puedan disponerse para el “juego”. “[...] si no se les da el tiempo que necesitan para explorar el problema antes y para jugar con lo aprendido después, los niños repiten la actividad mecánicamente [...]”¹⁵ y por lo tanto no aprovechan significativamente el “juego”. La comprensión de la lógica del “juego”, así como el dominio de las destrezas y habilidades correspondientes solo puede ser educativa si se las planifica, ejecuta y verifica como saberes significativos.

Nuestra propuesta didáctica se inscribe en un camino en el cual los alumnos no solo logren jugar sus propios juegos, esto es, que jueguen porque han

15 Crisorio, Ricardo (2001). La enseñanza del básquetbol. *Educación Física & Ciencia*, Nro 5. UNLP, FaHCE, Departamento de Educación Física. p.21.

jugado, sino también que jueguen porque han jugado y se les ha transmitido un saber del “juego”, pudiendo (re) inventar esos mismos juegos. En síntesis, “[...] el juego no produce aprendizajes sino que permite apropiarse de ellos, incorporarlos, encarnarlos, personalizarlos”,¹⁶ re-inventarlos. Cuando el aprendizaje ya está hecho cuerpo, cuando la habilidad de saltar está incorporada, el alumno puede comenzar a explorar nuevas posibilidades de saltar: saltando la sogá mientras canta y baila, saltar jugando a la rayuela, o saltar de diversos modos en diversos juegos.

Es posible pensar estos principios de una didáctica de (re) inventar los juegos solo a partir de posicionarnos en una educación corporal que sea significativa, que transmita un saber y que no tenga en cuenta únicamente el organismo de los alumnos sino también su cuerpo en sentido histórico, político y simbólico. “La Educación Corporal considera que el movimiento es cultural y socialmente configurado, es decir, organizado con distintos fines. Los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza, la natación, la danza, son prácticas corporales que no se constituyen en educativas por sí mismas. Se convierten en educativas cuando las transformamos y las transmitimos”.¹⁷ Por ello, nuestra propuesta para las clases de Educación Física en las escuelas apunta a que los alumnos vivencien y experimenten una gran cantidad de situaciones que les sean significativas —porque les son propias y no ajenas—, a través de prácticas democráticas en donde el profesor participe junto con sus alumnos en la construcción de aprendizajes, dándoles el tiempo necesario para explorar las posibilidades antes y jugar con ella después.

A modo de cierre

Si bien son muchas, demasiadas, las cuestiones que quedan abiertas, también es posible encontrar, algunas veces entrelíneas y otras de manera más explícita, conclusiones a lo largo del escrito.

Aunque ya fue dicho, partimos de creer que el “juego” es colectivo, es decir, nunca es inmanente al individuo, no es individual. Con esto no queremos

16 Crisorio, Ricardo (2001). op. cit., p. 21.

17 Giles, Marcelo (2007). *Educación Física o Educación Corporal ¿Qué práctica transmitimos?* 7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, La Plata, mayo, (paper).

decir que no haya juegos solitarios ni mucho menos. Simplemente entender que todos los “juegos” tienen en algún punto su relación con un Otro, con el campo, ya sea porque efectivamente otro lo inventó, o porque es una reinención a partir de estructuras estructuradas, estructuras incorporadas, hechas cuerpo, surgidas de las experiencias en los campos. Y que estas experiencias *jugadas*, en todo caso, se relacionan con intereses, finalidades y utilidades que están en relación con las estructuras que los jugadores/alumnos dispongan, en base a las estructuras propias de la posición que estos ocupen en el campo.

En las clases de Educación Física es recurrente que las finalidades e intereses de los juegos estén por fuera del juego mismo. Por ello, entendemos que una propuesta didáctica que contemple los intereses del alumno constituye la base para construir una educación orientada hacia los sujetos, respetuosa de las diferencias y necesidades de cada uno, generando de esta manera una equidad no homogeneizante.

Comprendemos que nuestra propuesta didáctica es viable solo en el marco de una educación corporal que invierta el orden, no siguiendo una *bajada* desde niveles curriculares (jerárquicos) que pasan a ser instrumentos de aplicación, sino desde las situaciones propias de las clases y desde los intereses de quienes participan. En definitiva, proponemos superar la idea de que la teoría se aplica a la práctica frente a cualquier problemática, cual *muro deleuziano*, sino más bien entenderlas en una situación de constante intercambio: “La Educación Corporal considera que la relación entre la teoría y la práctica es una relación de relevos¹⁸ donde los problemas de la práctica-práctica se resulten con prácticas teóricas y los problemas de las prácticas teóricas se resuelven con prácticas”.¹⁹

Nuestra propuesta, entonces, apunta a que las prácticas lúdicas que se desarrollan en el marco de los “juegos” tengan en cuenta una lógica relacional entre las estructuras que en este juego se ponen *en juego*. Esto es, en un sentido bourdieano que

[...] los jugadores pueden jugar para incrementar o conservar su capital, sus fichas
[...] conforme a las reglas tácitas del juego y a las necesidades de la reproducción

18 Foucault, Michel, (1995). Los intelectuales y el poder. *En Microfísica del poder*. España: La Piqueta. p. 84.

19 Giles, Marcelo, (2007). op. cit.

tanto del juego como de las apuestas (y de los intereses en juego). Sin embargo, también pueden intentar transformar, en parte o en su totalidad, las reglas inmanentes del juego [...].²⁰

De esta manera, sólo a partir de pensar a la estructura del “juego” en relación con las estructuras que dispongan los jugadores podremos pensar en propuestas educativas significativas en las que los alumnos puedan (re) inventar sus juegos, jugando con sus propias estructuras.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una Antropología Reflexiva*. Méjico: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). [en línea]. Recuperado el 04/03/2009 en http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Educación Física & Ciencia* Nro. 5. UNLP, FaHCE, Departamento de Educación Física (pp. 7-36 c).
- Crisorio, R. (2008). Juegos Colectivos. Deportes y educación en valores. Recuperado el 04/03/2009 en http://www.oei.es/debates/article.php3?id_article=3
- Foucault, M. (1992). *Los intelectuales y el poder. En Microfísica del poder* (pp. 83-93). España: La Piqueta
- Giles, M. (2007). *Educación Física o Educación Corporal ¿Qué práctica transmitimos?* 7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, La Plata. (paper).
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza.
- Marrero, A. (1996). *Trabajo, juego y vocación*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Öfele, R. (2004). *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunken.
- Pavía, V. (Comp.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *Del intelectual orgánico al analista simbólico*. Recuperado el 04/03/2009 en <http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/ap/Tenti.doc>

²⁰ Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic: (1995). op. cit., p. 66.