

FORMAS DEL JUEGO
Y MODOS DE JUGAR

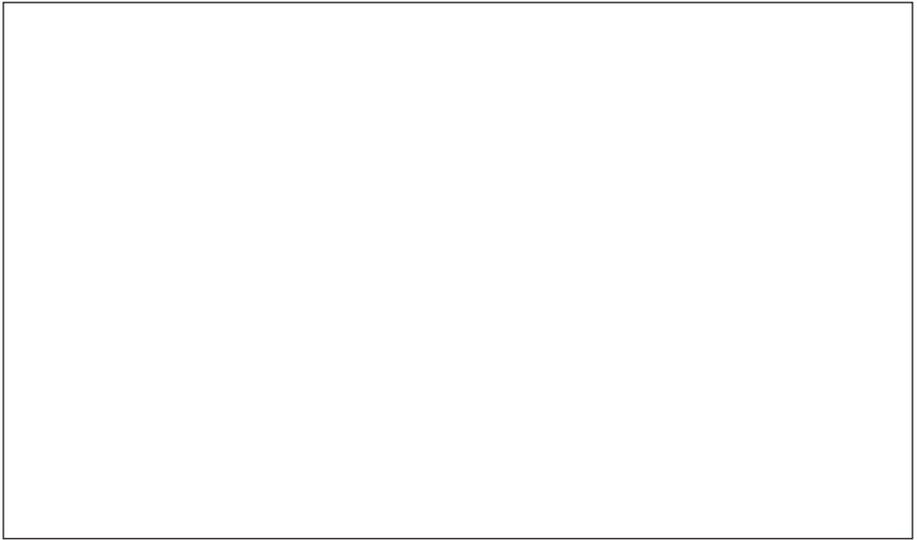
Secuencias de actividades lúdicas

FORMAS DEL JUEGO
Y MODOS DE JUGAR

Secuencias de actividades lúdicas

Víctor Pavía
(Coordinador)

editorial...



Impreso en Argentina

FORMAS DEL JUEGO
Y MODOS DE JUGAR

Secuencias de actividades lúdicas

Víctor Pavía
(Coordinador)

TEXTO Y EXPERIENCIAS: Adolfo Corbera, Adriana Juárez, Alejandra Sánchez, Andrea Canales, Andrea Roa, Cecilia Taladriz, Daniel Devita, Gabriela Andersen, Jorge Nella, Juan Pablo Pavía, Julieta Díaz, Leonardo Díaz, Liliana Mirande, Merlina Nievas, Nancy Rodríguez, Nicolás Zari, Paula Gómez, Rodrigo Muñoz, Rozana Romagnoli, Víctor Pavía.

Guardianes del Universo*



Voy a buscar a los nenes de la Sala Amarilla, tienen cinco años.

- ¡Hola chicos!, ¿Cómo lo pasaron?

Escucho algunos comentarios sobre la vida cotidiana escolar:

- ¡Qué rico que estuvo el chocolate!

- ¿Quién perdió este pañuelo?

- ¡Soy Galaxi, guardián del Universo! ¡Los vengo a buscar para una misión muy importante!

Me miran y se ríen; están sorprendidos.

- Hay unos marcianos que quieren conocer nuestro planeta. Están escondidos en el S.U.M. (salón de usos múltiples) del jardín porque son muuuy tímidos. ¿Me ayudan a encontrarlos? ¡Para esta

* SAL propuesta por Andrea Canales, recreada por el grupo de estudio.

misión sólo tienen que colocarse esta vincha de guardianes del Universo!

La vestimenta y el tono de voz colaboran con el convite. La respuesta no se hace esperar y comienza la búsqueda.

Salimos de la sala de manera misteriosa, hasta que entramos al salón:

- *¡Mi vincha detectora dice que por acá hay algunos marcianos!*

- dice Juanchi.

- *¡Acá, acá hay uno!* Exclama con entusiasmo Pablo que encuentra una de las botellas con antenas que escondí con anterioridad.

Vamos descubriendo a los marcianos que están escondidos dentro de macetas, debajo de las mesas, dentro de baldes en el salón. Cuando completan la búsqueda les propongo:

- *¿¡Dale que les lanzamos bolas de energía!?*

Mientras les voy entregando pelotas de trapo:

- *¡Yo puedo lanzar así!* - dice Esteban cuando prueba y los demás lo miran.

- *¿Cómo más puedo lanzarle las bolas de energía a los marcianos?* - pregunto.

Guardianas y guardianes muestran diversas formas y distancias para lanzar. Varios de ellos varían la ubicación de los marcianos: contra la pared, en el medio del salón, muy cerca, muy lejos. ¡Todos se esfuerzan para darles energía a los marcianos!

Joaquín exclama:

- *¡Fiuuuu!* - **Al lanzar una bola de energía con las manos.**

Se escuchan los sonidos más variados al momento de los lanzamientos.

- *¿Y si arrojamos las bolas de a dos?!* - Propongo dando continuidad a la actividad.

- *¡También podemos tirar de cerca!* - dice Ailín.

- *¡Hagamos dos tiros cada uno!* - Acota Sergio.

- *¡Dale que colocamos a los marcianos en fila!* - acoto mientras voy acomodando las botellas sobre una línea, a un metro de distancia entre cada una.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

Cada pareja de guardianes se pone de acuerdo en el turno de lanzamiento y prueba distintos tipos de tiros: con una mano, con dos, desde el hombro, de espaldas, entre otras posibilidades.

- *¡Buenísimo! ¿Y si tiramos la bola rodando?* - arriesga Marcia.

- *¡Síííí!* – le responden con entusiasmo algunos integrantes del grupo.

- *¿Podemos hacer cinco tiros cada uno?* - pregunta Estéfano.

- *¡Dale, así unos son tiradores y otros ayudantes!* - respondo.

Cuando los lanzadores finalizan con sus tiros, sus ayudantes buscan las bolas. Luego cambian el rol.

- *¡Los tiradores pongámonos detrás de la línea!* - dice Victoria, y se coloca detrás de un trazo dibujado en el piso.

- *¡Preparados, listos...Ya!*

Las bolas de energía ruedan hacia los marcianos con intención de brindarles el suministro. Son varios los intentos de cada jugador para darles energía.

- *¡Los marcianos ya tienen mucha energía!* - dice Adriana.

- *¡Misión cumplida!* - agrega Estefanía.

Dichos comentarios fundamentan mi propuesta:

- *¡Dejemos a los marcianos durmiendo en esta caja! ¡Guardianes, otro día seguimos!*

- *¡Guardemos las vinchas, también!* - dice Facundo.

Mientras tanto yo aprovecho para acomodar mi vestimenta en la caja. El regreso a la sala está plagado de comentarios sobre el juego.

Al llegar, le doy un beso a cada uno.

- *¿Podemos seguir otro día, Tori?* - pregunta Joaquín.

- *¡Sí!* - contesto yo, mientras nos miramos y nos regalamos una sonrisa.

El Planeta Rojo^{*}

- ¡¡Hola, Chicos!! Hoy recibí una carta de mi amigo Arbolino, el árbol soñador. ¿Se acuerdan que se fue de viaje al planeta Rojo?

Saco un papel del bolsillo y les leo:

- «Queridos amigos de la sala amarilla, estoy en el Planeta Rojo, con muchos amigos y con ganas de volver al Jardín. Pero me olvidé el camino de regreso. Quisiera saber si nos pueden ayudar. Los extraño mucho. ¡¡¡Los espero!!! Arbolino, el árbol soñador.»

- *¿Qué les parece si lo vamos a buscar? Primero tenemos que encontrar el Planeta rojo. ¿Dónde estará?*

Tomí dice que hay que ir al Planeta Marte; Jere, que hay que ir a Saturno y al Planeta amarillo.

- ¡¡Qué bueno!! Y, ¿en qué vamos?

- ¡En una nave espacial!

Entonces nos preparamos, nos ponemos las botas, los cascos y los trajes especiales...

- ¿Están listos? ... Vamos.

En el camino al salón encontramos una soga con forma de círculo en el piso:

- **Miren, ahí está la nave, ¡subamos!**

- **¡¡Sí, ahí está!! - dicen todos.**

Se meten dentro del círculo y salimos tomados de la soga. Llegamos a una fila de sillitas ubicada en una de las puertas del pasillo.

- **¡¡Encontramos un puente!! Vamos a bajar de la nave, no se olviden de los tanques de oxígeno – digo, mientras les reparto tubos de cartón.**

- **¡Crucen con cuidado, no pisen a los animalitos marcianos cuando bajen!**

- **Por acá no veo a Arbolino, subamos a la nave y sigamos el**

* SAL propuesta por Alejandra Sánchez, recreada por el grupo de estudio.

viaje. ¡Vengan por acá! (Todos nos tomamos de la soga nuevamente)

- *¡Cuidado, un remolino que nos da vuelta!*

Todos comienzan a girar de un lado a otro, se caen y se ríen.

- *Miren, ahí hay una cueva. Vamos despacio, me parece que estamos llegando.* (Todos pasamos lenta, sigilosamente, por un túnel de tela).

- *Crucemos el pantano,... Miren ahí.* (Comenzamos a cruzar una fila de ruedas).

- *Es muy difícil caminar por el Planeta Rojo, y cuesta llevar los tubos de aire. ¡Vamos a ver si encontramos a Arbolino!*

- *¡Por acá!* - dicen cruzando por arriba y por debajo de un «puente» (mesa alta).

- *Por acá, mejor* - dicen algunos nenes.

- *¡Hay otro túnel!* - arrastrándose para pasar por debajo de unos arcos de hierro.

- *Amigos, ¿alguien encontró a Arbolino?*

Empezamos a buscarlo por todos lados hasta que lo encuentran tapado con una sábana:

- *¡¡Acá, acá!!* - gritan. - *¡Acá está Arbolino!* - mientras acomodan sus ramas.

- *¡Y sus amigos también!*

Y así, en grupos de dos o tres, alzamos las latas con arbolitos y tornamos a recorrer el camino en sentido inverso. Pasamos por el puente y por los túneles llevándolos entre todos.

- *Yo soy forzado* - dice Jere.

- *Yo también* - acota Nahuel.

Entonces los invito a reunirse para cruzar el pantano. Pero mientras el grupo seguía el recorrido, Jere lleva solo a Arbolino. Les pido que lo ayuden y que volvamos todos juntos a la nave:

- *Ayudemos a Jere y volvamos a la nave para regresar a la salita.*

Mientras algunos llevan los árboles, otros se toman de la soga y comienzan a caminar. Al llegar al puente de sillas todos ayudan a cruzarlo.

- *¡¡Qué pesados los amigos de Arbolino!!* - dice Tomi.

- ¡Cuidado, el remolino!! - les recuerdo.

Todos comienzan a girar y ayudan a sostener los árboles.

Cuando llegamos, dejamos la nave fuera de la sala, ponemos a Arbolino y a sus amigos dentro de una caja. Pregunto adónde los pondríamos. Me contestan que en la casita y ahí dejamos descansar a nuestros amigos después del largo viaje.

- ¡Vengan, vengan! ¡Vamos a sacarnos las botas y los cascos para poder descansar un poco después de esta aventura!

- ¿Qué les parece si la próxima vez vamos a otro planeta y los invitamos a Arbolino y a sus amigos?

- ¡Sí, vamos al Planeta Azul o a Marte!

- ¡Qué buena idea! ¿Qué habrá en el Planeta Azul?

- Hay gusanos - dice Nahuel.

- ¡Puj, qué feo! Me tengo que ir. ¿Nos damos un abrazo y nos vemos en el próximo viaje? - ¡Sí, Tori, pero hay que llevar una cama para dormir!!

- Bueno, bueno, trataré de no olvidarme nada. Nos vemos en la próxima misión. ¡Chau!

PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA EDICIÓN

VER IMAGEN A COLOCAR

En la presentación de la primera edición de esta obra, decíamos que el juego y el jugar toleran «formas» y «modos» tan diversos, que no siempre que se dice «*ivamos a jugar!*» existe la certeza de que se está hablando de la misma cosa. Esa pluralidad de aplicaciones suele hacernos olvidar lo primordial: que en tanto construcciones culturales, las «formas» de los juegos y el «modo» de jugarlos son menos un recurso que un contenido relacionado con el ejercicio de un derecho.

Maestras y maestros santafesinos hicieron suya esas suposiciones y se decidieron a avanzar sobre ellas, asumiendo los compromisos que las mismas generan. En primer lugar, el compromiso de analizar críticamente las «formas» del juego y «modos» de jugar que las instituciones reproducen. En segundo lugar, el compromiso de reflexionar sobre la propia formación y práctica docente en juego. Por último, el compromiso de integrar equipos de investigación-acción que generen nuevas propuestas curriculares y arquitectónicas desde la perspectiva del derecho al juego.

En esa línea de compromisos, con y desde la educación pública, acordamos con AMSAFE publicar una segunda edición de esta

obra, tan modesta como querida, que reúne producciones varias, elaboradas en el marco del proyecto *Grupo de Estudio sobre Juego y Educación*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y del que participan docentes que trajinan realidades dispares.

Tales producciones se volcaron en este volumen huérfanas de un agrupamiento racional, tanto como de un índice que brinde al lector una mínima orientación. Hasta un punto, un diseño así puede ser tomado como invitación al juego (un juego de búsqueda y descubrimiento) aunque, como muchas invitaciones lúdicas, un diseño así es, también, hijo de una carencia. Es que no resulta fácil agrupar, por ejemplo, producciones que alguien puede connotar como «teóricas» -por un lado- y producciones que alguien puede connotar como «prácticas» -por el otro- sin tener la sensación de estar produciendo una disociación imprudente; como no es fácil diferenciar propuestas que se pueden considerar «para niños», de otras que se pueden considerar «para adultos», sin caer en una segregación temeraria. Ni que decir de diferenciar «juego dirigido» de «juego libre», sin caer en el error de pensar que la libertad de jugar está exenta de una intervención docente responsable, orientada a garantizar el derecho a aprender a hacerlo de un modo lúdico.

Queda para las lectoras y lectores entonces, la libertad de elegir por dónde empezar y por dónde terminar la lectura (y de hacernos llegar -o no- algún que otro comentario que nos ayude a mejorar nuestra tarea)

Víctor Pavía

Director

Proyecto Grupo de Estudio

Sobre Juego y Educación

vapavia@calfnet.com.ar

victorapavia@yahoo.com.ar

¡Qué Viaje!*



Llego manejando un auto a donde están reunidos los chicos:

- ¡Broom! ¡Broom! ¿Qué tal?

Una sonrisa y un guiño fueron suficientes para que cada uno probara individualmente su capacidad de manejo. ¡Algunos hasta con casco y guantes!

- ¡Probemos los cinturones de seguridad!

Diferentes expresiones generan las posibilidades de ensayo:

- ¡Mirá como doblo en cámara lenta, Tori!

- ¿Y si manejamos un súper camión pasando por un túnel chiquito?

- ¡Hagamos como Carlitos que va en el auto de las hormigas enamoradas!

* SAL propuesta por Mariana Soto y Merlina Nievas, recreada por el grupo de estudio.

- *¡Con todo el calor Marta va en subida a toda velocidad!...*

- *¡Pasemos entre esas montañas cariñosas!*

De repente, todos son ruedas de auxilio pegajosas:

- *¡Mirá como voy, Toribio, con viento en contra!*

- *¡Y yo, sobre un lago congelado!...*

También exploran el salón como luces altas encendidas en la noche, como balizas de autos de competición, probando bocinas en un piso gelatinoso... En un momento comienzan a transitar con cierta lentitud.

- *¡Hay que tener cuidado con los pozos amorosos!* - dice Claudio.

A pesar de la advertencia los autos soportan saltos, esquives y frenadas... ¡El periplo sigue con las propuestas más alocadas!

Varias preguntas posibilitan la continuidad de la actividad:

- **¿Todos están en sus autos?**

- **Toribio, ¿Puedo ir con Carlos?**

- **¿Y si probamos los frenos?**

- **¿Dale que hacíamos un viaje?**

La pregunta acompañada por los ojos abiertos de Camila es tomada como propuesta por los demás chicos.

- **¡Dale!**

Una ruta congelada en un auto tímido fue el primer desafío

- **¡No puedo manejarlo!** - dice Carlos, mientras Catalina lo ayuda a sostener el volante.

- **¡Tengo las ruedas rabiosas!** - dice Alberto.

Y todos lo imitan permitiendo la continuidad del viaje con mayor seguridad. De repente...:

- **Toribio ¡estamos en las montañas cariñosas!** - dice Ramiro.

Distintos autos pasan por tarros de miel y ciudades en miniatura, entre otros atrapantes desafíos.

- **¡Llegamos a nuestro destino!** – digo melancólico.

- **¡Sííí!** - expresa Marcos.

- **¡Biennn!** - gritan todos.

- **¡Dejemos los autos estacionados en los garajes!** - propone Marta.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

Ya sin sus cascos y sin sus guantes se escuchan distintos comentarios:

- ¡Para la próxima hay que arreglar algunos autos, Tori!

- ¡A mí me dio miedo la ruta con curvas tristes!

- ¡A mí, los túneles sorprendidos!

Acompaño con una sonrisa las caricias hacia los niños.

- *Otro día sacaremos esos autos de los garajes...*- es la promesa.

Desde que lo conté, llamé la atención lo que se había establecido entre los nenes y yo antes de comenzar una SAL: «ponerse un traje de jugar». La idea la tomé de una experiencia muy significativa para el grupo como fue la visita de Laura, una especialista que realiza teatro de mesa y a veces inicia la actividad con ese juego o «ritual». Nos vestimos de príncipes y princesas (cada día se agregan detalles que lo van enriqueciendo), cerramos los ojos, imaginamos un arco iris y, desde nuestro color preferido, baja un caballito (otro animal, o artefacto) que nos va a llevar al lugar de jugar. Cuando llegamos (galopando, al trote, corriendo...), «estacionamos» nuestro caballo y le dejamos comida y agua... Cada nene le dice su nombre al oído (al decir de Julieta, «para no confundirlos»). Todo esto lo comencé a usar como invitación a jugar, pero terminó siendo un juego en sí mismo. Jugamos a ser príncipes y princesas... Jugamos a tener nuestro caballo que responde al nombre que le pusimos... Jugamos a pasar por distintos desafíos hasta llegar al «lugar de jugar» (cascadas, puentes colgantes, charcos., precipicios). A pedido de los niños y niñas, este «ritual» reaparece de tanto en tanto, sobre todo cuando intuyen que vamos a presentar un juego nuevo. Podría pensarse que es mucho «Disney», pero ciertos ojitos brillando me hacen pensar que esta bueno esto de «prepararse para jugar una SAL»

Fragmento de un texto de Paula Gómez. Foro de intercambio on-line. Grupo de Estudios sobre Juego y Educación. 2007-2008

Zorros y Colas*

Busco la atención de los niños con algunos gestos y cuando nos estamos mirando, los invito con un:

- *¿Tienen ganas de jugar?*

Y ante un «¡Sííí!» rotundo, o un «Bueno» entusiasta, alguna mirada cómplice, hasta algún distraído que sigue al grupo, nos vamos al gimnasio del Jardín.

Los invito a sentarse en ronda sentándome yo también, y ahí les cuento:

- *¿Ven qué lindo que es este bosque donde estamos?... con árboles, pajaritos...*

Y ahí va surgiendo de ellos:

- *Viento, animales, hojitas...*

- *Acá encontré algo para ustedes... (Acerco una caja).*

Voy sacando lentamente, con suspenso, pañuelos de tela que voy entregando uno a uno, apretaditos para que guarden entre sus manos.

- *¿Cómo es el pañuelo que tienen? ¿Es suave, áspero, pesado, liviano?*

Los invito a ir desplegándolo de a poco, hacerlo volar, sacudirlo, chocarlo con el de un amigo, observar si podemos ver a través de él... jugar a asustarnos y escondernos...

Los neños se van desplazando por todo espacio, haciendo volar el pañuelo mientras corren, lo lanzan hacia arriba y lo atrapan...

- *¿A quién se le ocurre un lugar para enganchar el pañuelo...? La manga... El cuello...*

- *¿Quién puede transformarlo en la cola de un animal?*

Lo enganchan en los pantalones...

- *¿A ver si podemos correr sin que se suelte? ¿Cómo sería la cola de un zorro? ¡Cuidado que los voy a correr para sacarles la*

* SAL propuesta por Paula Gómez, recreada en el grupo de estudio.

cola! – digo mientras comienzo a correr a los nenes.

- ¡Ahora ustedes me corren a mí!

- *¡En este bosque hay muchos zorros! Busquen una casita para esconderse* (determinamos un refugio).

- **En este bosque hay brujitos y brujitas y cuando hacen sonar su trompeta, los cazadores atrapan a los zorros para sacarles su cola.**

Voy sacando de la caja un gorro y una capa de brujo con una varita mágica y una trompeta, y dos capas más para los cazadores.

Elijo a Juan y a Micaela que serán los brujitos y éstos, a su vez, con las varitas mágicas transforman a dos nenes en cazadores al entregarles las capas.

- *Ahora, con esta capa voy a atrapar a todos los zorros* - dice Juan.

Los zorros se ubican en su casita. El brujo toca la trompeta y empieza la cacería...

Los cazadores corren a todos los zorros en busca de sus colas; los zorros, entre gritos y cánticos corren para no ser atrapados:

- ¡A mí, no me atrapan!

Todos los zorros sin cola van con el brujito, quien toca la trompeta para dar por terminada la cacería. El brujo elige otro que lo reemplace entregándole el atuendo, y lo mismo hacen los cazadores, que entregan la capa a quien los suplanta. Los zorros van a su casita, reconstruyendo la cola con los pañuelos.

Los zorros muestran su habilidad entre amagues, frenos y arranques para no ser atrapados por los cazadores, quienes les sacan las colas y los mandan a la casa del brujo; otros eligen esconderse para no ser vistos por los cazadores. Todo esto en un ambiente de gran emoción provocado por la incertidumbre de ser atrapados o no.

Los invito nuevamente a sentarnos en ronda y a pasar entre todos, de mano en mano, las capas, varitas, trompeta, gorros y así, cuando llegan a mí, ponerlos en la caja... Luego se van sacando las colas de zorro, las sacuden para sacarles los abrojos, las acarician

para peinarlas después de tanto correr...y les hacen un bollito entre las manos para hacerlas desaparecer... y con ellas desaparece esa habilidad que caracteriza a los zorros.

- *Hasta la próxima.*

Bien apretados los pañuelos entre nuestras manos, le cuentan en secreto cuál fue la parte que más les gustó y les decimos entre todos que nos esperen hasta el próximo juego...

Van poniendo los pañuelos dentro de la caja y el que tiene ganas cuenta lo que más le gustó...

Agradecimientos

A la Universidad Nacional del Comahue, Secretaría de Extensión y Dirección de Transporte. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección General de Educación Física, Centro de Complementación Educativa Nayahué y Planta de Campamentos N° 3.

A Pablo Teixe, Licenciado en Educación Física, por su desinteresada atención de la comunicación on line.

A Natalia Lagos, Profesora en Letras y María Teresa Corbera, Profesora de Castellano, Literatura y Latín, por su orientación en los primeros intentos de redacción de una SAL.

GRUPO DE ESTUDIO SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN

Características Generales del Proyecto

Por Víctor Pavía



1. Antecedentes y finalidad

En inicio del Proyecto *Grupo de Estudio sobre Juego y Educación* (entendidos como propuesta de investigación-acción desde el Nivel Inicial y 1º Ciclo de la Escuela Primaria) resultó de un circunstancial y acotado acuerdo entre dos instituciones públicas muy diferentes entre sí: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue y el Consejo Provincial de Educación, a través de su Dirección General de Educación Física. Se trató de una propuesta sencilla, que agregó un eslabón más a una larga cadena de indagaciones locales sobre lo lúdico, cuyo germen puede ubicarse en los primeros trabajos experimentales realizados con estudian-

tes del Profesorado de Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación desde los tempranos 80'; experiencias que, repicadas en otras instituciones de formación docente, se abrieron paso hacia proyectos de extensión e investigación y hoy se encuentran resumidos en publicaciones diversas¹.

Desde las primeras tareas de recopilación de juegos populares influidos por el «Tradicional Games Project» que dirigía Ivan Ivic desde el Instituto de Psicología de Universidad de Belgrado, hasta este hoy orientado a la problemática de la formación y práctica docente en el campo de lo lúdico, se trajinaron territorios epistemológicos y metodológicos disímiles. La opción por la observación y el registro de lo cotidiano escolar, por ejemplo, acusa influencias de investigaciones educativas con enfoque etnográfico, principalmente de las que, a mediados de los ochenta, se producían desde el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas. 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). La opción por una reflexión sobre la propia práctica docente pero con sentido colectivo, acusa influencias de los talleres de educadores (Batallán) y de los talleres de educación democrática (Vera Muñoz) que en la misma época, e impactados por los grupos operativos de Pichón Riviere, alcanzaron singular desarrollo en Argentina y Chile. La preocupación por las manifestaciones de la vida cotidiana en las instituciones educativas, acusa influencias de los trabajos de Achilli de la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario y del Programa de Investigaciones sobre la Gestión Pedagógica en la

¹ Entre otros: Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas; Pavía, V. y Russo, F. (2000). *Señores Entren al Patio, estudio de relatos de maestros rurales*. Neuquén: Educo; Pavía, V. (coordinador) (2000). *Voces y Escenarios, estudio de relatos de abuelos emigrantes*. Neuquén: Educo; Pavía, V. (2005). *El Patio Escolar, el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc; Pavía (coordinador) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

Escuela que en los años noventa orientaba el Dr. Alfredo Furlan desde la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. La decisión de amalgamar interés investigativo y acción directa desde la educación corporal acusa influencias más recientes; entre otras, la del Seminario Internivelar en Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y del Laboratorio de Estudios en Educación Física de la Universidad Federal de Espíritu Santo, tanto como del proyecto en red «Margarita» sobre prácticas de enseñanza en instituciones educativas latinoamericanas.

La concreción del Proyecto *Grupo de Estudio* apuntó a la construcción de conocimiento para el rediseño de espacios-tiempos de juego y la exploración de prácticas didáctico-pedagógicas renovadas que favorezcan la recreación de *formas variadas* de juego y un *modo lúdico* de jugar. La necesidad de producir conocimiento en esa línea guarda relación con un problema local emergente: la cada vez más marcada desigualdad en las posibilidades de acceder a experiencias lúdicas renovadas que sean principalmente eso: lúdicas. Problema que nos compromete a todos los involucrados con la educación infantil a generar cambios curriculares y arquitectónicos no sólo a nivel de la enseñanza inicial y básica, sino también de la formación docente. Ese interés (que quizá algún purista considere exageradamente supeditado a lo meramente instrumental) está sustentado en un interés crítico. En el contexto de la problemática local señalada interesa revisar los procesos socio-históricos y culturales de construcción/consolidación de espacios, tiempos, formas y modos de jugar en instituciones como, por ejemplo, la escuela y las prescripciones que los regulan. En este punto la propuesta acusa influencias de la mirada sociológica de Bourdieu (1997) y Williams (2001), así como la psicológica y comunicacional en la voz de Vygotski (1988) y Bateson (1985), respectivamente.

2. Interrogantes y conjeturas

La propuesta de investigación-acción del Proyecto *Grupo de Estudio* pasa menos por saber qué se puede enseñar a través del

juego y más por qué hay que aprender para poder jugar de un *modo lúdico*. Con una dinámica de trabajo que amalgama reflexión crítica y acción directa propone a los participantes un doble aprendizaje: aprendizaje sobre el juego y aprendizaje sobre cómo se lo puede investigar sin aferrarse a teorías que lo reducen sólo a un medio de enseñanza «natural», descontextualizado, a-histórico. Aunque poco iluminado y entre bambalinas, en la propuesta de investigación-acción de los *Grupo de Estudio* campea también un objetivo menos explícito: el de revisar nuestra propia formación y práctica docente a partir del estudio «en» caso; esto es: desde la relación con el juego en la cotidianidad rutinaria de cada institución².

Los interrogantes que orientan esa búsqueda reactualizan antiguos dilemas de la transposición didáctica adaptados a nuestro campo temático de interés. De momento son tres, primarios y primordiales: *¿Qué del jugar humano es un saber a enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado a través de sistemas formales de educación? ¿Cómo y quién lo decide?* Cuestiones nada inocentes en tanto alimentan una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y el *modo* de jugarlos resultan de una muy acotada elección a partir de modelos aprendidos que, parafraseando a Bourdieu (1997), llevan a reconocer el juego que vale ser jugado y «cuál de los envites que se generan en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse»³. Lo que, en otras palabras, implica identificar los juegos que, nos diría el autor de *La Distinción*, han sido incorporados en la mente y el

² Ese proceso apuesta a la abducción. Si bien los procesos inferenciales se apoyan unos a otros, quizá lo más interesante de la abducción es «*obligarnos a volver nuestra atención sobre la noción de 'caso' como un campo de significación que no solamente se resiste a ser tratado como una mera intersección entre la regla y el resultado, sino que incluso hasta podría ser considerada como una noción capaz de encerrar claves de comprensión de las otras dos y facilitar la intelección de la relación de todo esto con la Cienicienta de la Lógica: la analogía.*» (Samaja/96:12).

³ Tomado de «*¿Es posible un acto desinteresado?*» En Bourdieu P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama. Pág. 141 y ss. Quien tenga interés en conocer más detalles sobre restricciones (de *contexto*, de *situación*, de *autoridad*) puede encontrarlos en Pavía, V.(2005) *El Patio Escolar. El juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc. Pág. 119 y ss.

cuerpo de los actores cotidianos y analizar cómo se dio ese proceso.

Alimentar esa sospecha sobre los juegos que reconocemos y en los que nos reconocemos en la cotidianidad rutinaria de cada institución, implica confrontar con el naturalismo ingenuo con el que a veces se pretende explicar tanto la espontaneidad de los llamados «juegos libres» y como la supuesta asepsia de los llamados «juegos didácticos». Por alguna razón (y tómesese esto como una conjetura basada en los indicios que arroja nuestro trabajo de campo) la escuela (y otras instituciones) cristaliza ciertas *formas* predominantes de juegos y un *modo* dominante de jugar. Lo importante es que los docentes, con su oficio y saber pedagógico, pueden contribuir al análisis crítico de esa situación, al tiempo que experimentan propuestas de cambio desde la perspectiva del derecho al juego. Interesa destacar esa posibilidad de analizar para proponer ya que, en determinados contextos socio-económicos (tómesese esto como otra conjetura basada en indicios recogidos durante el trabajo de campo) la escuela constituye un espacio protegido (entre los pocos disponibles) para que niños y niñas aprendan de manera intencional, cuidada y compartida, a ejercer ese derecho. Derecho que, reiteramos, para nosotros no alude a sólo a cuestiones de espacios y tiempos, sino que incluye la posibilidad de aprender a hacerlo de un *modo* verdaderamente *lúdico*. Lo que agregaría un interrogante más (el cuarto) a los tres mencionados más arriba. Será más o menos así: *¿Qué es lo que los niños y niñas deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente?*

3. Objeto de estudio; unidad de análisis; universo

Sin perjuicio del tratamiento ocasional de otras problemáticas (aunque siempre en sintonía con las conjeturas expresadas en el apartado anterior) las indagaciones que hoy ocupan a nuestro *Grupo de Estudio* hacen foco en la lógica de construcción de secuencias de actividades lúdicas (en adelante *SAL*) y su formulación en términos didácticos. Esto nos obliga a poner la lupa sobre ciertos rasgos variables de la *forma* de cada juego y sobre los indicios del *modo*

elegido por los jugadores y jugadoras de involucrarse en él⁴. Cada SAL experimentada deviene unidad de análisis de un universo convenientemente acotado: por el momento, nos interesan sólo actividades lúdicas que implican algún grado de compromiso con la acción motriz, pensadas desde y para el Nivel Inicial. Un recorte arbitrario (si alguien quiere verlo así) que responde tanto al campo de conocimiento desde donde surge el proyecto (el de la educación corporal), como al deseo de trabajar en el nivel del sistema educativo formal donde a la temática del juego se le ha adjudicado históricamente especial significado.

4. Propósitos y objetivos

Los supuestos, interrogantes y recorte planteados más arriba se traducen en los siguientes propósitos del proyecto que aquí nos ocupa:

- Favorecer estudios sistemáticos sobre rasgos variables de la *forma* de los juegos e indicios de los *modos* de jugarlos en la cotidianeidad de cada institución.
- Despertar el interés por la elaboración de *secuencias de actividades lúdicas* a partir de una lógica de formulación puesta en debate.
- Aportar al debate sobre la intervención profesional en el campo de lo lúdico comenzando por la revisión de la propia formación y práctica docente en juego.
- Promover cambios en los diseños curriculares y arquitectónicos que contemplen el derecho a aprender a jugar de un *modo lúdico*.

⁴ Tanto los rasgos variables de *forma* e indicios de *modo*, como las características singulares de una SAL, se abordan con más detenimiento en otras páginas de esta misma obra.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- Estimular la formación de redes de docentes/investigadores interesados en la investigación-acción sobre lo lúdico en y desde la escuela.

Y en los siguientes objetivos generales:

- Identificar formas de juego y modos de jugar «naturalizados» en los establecimientos educativos.
- Replantear supuestos de trabajo que re-orienten prácticas docentes cotidianas relacionadas con el derecho al juego.
- Desarrollar habilidades para la re-creación y conducción de secuencias de actividades lúdicas en el marco de un proceso de investigación-acción.

5. Actividades

Orientado por tales propósitos y objetivos, el proyecto contempla un plan de actividades variadas resumidas bajo la forma de:

- **Cursos Presenciales.** Masivos, abiertos y voluntarios. Pensados para cumplir con los objetivos de una **fase de consulta/concienciación**. En este caso sobre una problemática particular: la desigualdad en las posibilidades de acceso a experiencias lúdicas variadas que sean principalmente eso: lúdicas.
- **Pequeños Grupos de Estudio.** Abiertos y voluntarios (aunque el nivel de exigencia y especificidad los aleja del fenómeno de repercusión masiva). Pensados para cumplir con los objetivos de una **fase de diagnóstico, planificación de la acción directa y elaboración de nuevas propuestas**. En este caso, alrededor de un objeto de estudio particular: la secuenciación lógica de actividades lúdicas a partir de la consideración de la «for-

ma» de cada juego y el «modo» de jugar de los jugadores y jugadoras, desde una interpretación sujeta a debate⁵.

- **Jornadas Intensivas.** Encuentros circunstanciales de, por lo menos, dos días, de todos los participantes del proyecto más invitados especiales. Pensadas para cumplir con los objetivos propios de una **fase de evaluación parcial y ajustes en el estado de avance**. En este caso incluían también actividades propias del Pequeño Grupo de Estudio con sus objetivos específicos (ver actividad anterior)

En forma paralela, el plan de actividades contemplaba también la realización de un *Taller de Capacitación Interna*, pensado para acompañar el crecimiento del equipo de coordinadores y observadores; un *Foro de Intercambio* pensado para canalizar las inquietudes de docentes e investigadores interesados en la temática a nivel provincial, nacional e internacional; un laboratorio de *Elaboración de Material Bibliográfico* pensado para compartir lo producido y someterlo al análisis crítico de otros docentes. Estas actividades, junto a las *Jornadas Intensivas* ya mencionadas, respondían a los objetivos específicos de una fase de divulgación, tanto como de evaluación y reflexión sobre lo actuado, paso previo a la apertura de un nuevo ciclo de investigación-acción. Con altas y bajas las actividades planificadas convocaron a un colectivo heterogéneo de actores: docentes de la universidad, profesoras/es de Nivel Inicial y de Educación Física de Jardines de Infantes y Escuelas Primarias, alumnos/as de carreras afines, entre otros⁶.

⁵ Los encuentros de trabajo con cada grupo duraban alrededor de tres horas. La producción de conocimientos se dinamizaba a partir de un juego de «doble análisis». Por un lado, se estudiaba lo registrado por cada participante durante la observación de una SAL experimentada en sus propios lugares de trabajo (observaciones y registros «focalizados» en rasgos variables de «forma» y «modo», según la perspectiva teórica ya comentada). Por otro, se estudiaban reacciones, comentarios y demás intervenciones observadas al interior del grupo durante la puesta en común de esas experiencias de campo. Tales tareas analíticas se llevaban a cabo en el marco de una propuesta metodológica específica. Ver Pavía, V.: «*Roles del Equipo Técnico, durante un encuentro de trabajo...*», en esta misma obra.

⁶ En otras páginas de esta misma obra se puede encontrar la nómina.

Bibliografía

- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Ivic, I. (coordinador) (1978). *Traditional Games and Children of Today*. Belgrade: OMEP.
- Pavía, V. (2000): Compartir la Mirada: síntesis del programa de estudio de los juegos infantiles del patio. En *EFDEPORTE*. N° 21. May/00. <http://www.efdeportes.com>
- ————— (2005). *El Patio Escolar. El juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.
- ————— (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Samaja, J. (1996). Criterios epistemológicos para la investigación en neurociencias (mimeo). IIº Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. Universidad Nacional de Luján. Ago/96.
- Vygotski, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.
- Williams, R. (2001). *El Campo y la Ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

La Selva*



La espera ha terminado. La expedición está lista para la aventura. Luego de tres semanas de entrenamiento y dificultosos circuitos, Toribio Palazo considera que la sala verde está preparada para vivir una aventura única en la selva. Han valido la pena, los saltos en el cajón y los balanceos en la soga. Estos sí que son expedicionarios preparados para el peligro y las sorpresas. Sentados y en silencio, todos esperan al jefe de la expedición en el gimnasio. Al llegar, los mira fijo a los ojos y en tono misterioso les dice:

- *Hoy sí, nos vamos a la selva.*

- *Ay, ay, ay, nos vamos a la selva* - dice Juana, una de las expedicionarias más emocionadas.

- *¿Traen gorros? ¿Repelentes? ¿Botas para el agua y los pantanos?*

- *Listo, ya tenemos todo puesto* - grita la expedición.

- *El traje súper selvático también, porque vamos a una selva terrible.*

* Sal propuesta de Cecilia Taladríz, recreada por el grupo de estudio.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

Todos se colocan los trajes en instantes mágicos y con la magia que tienen los instantes.

- *Al aeropuerto, rápido que nos espera el avión* - dice el jefe de la expedición.

El grupo de niños se sube a una sábana celeste desplegada por el profesor en el piso.

- *Ajústense los cinturones, que ya despegamos.*

- *Qué bueno, se ven las nubes; ¡cuidado! ¡Si se mueven mucho se va a caer el avión!*

- *¡No, estamos aterrizando!*

Los niños se han bajado de la sábana y corren por todo el gimnasio gritando.

- *Hay un leopardo* - dice Bautista.

- *¡Expedición, expedición!* - grita desesperado el jefe - *Morena está llorando, vamos a tener que tomar el avión de vuelta a la ciudad y llevarla con alguien que la asista.*

Todos se sientan rápidamente en la sábana celeste.

- *Rápido: a la ciudad de La Plata* - gritan todos.

Morena, llorando se va con la Señorita de la sala que se ha quedado en el gimnasio. Al parecer tanta aventura la ha atemorizado. El jefe de la expedición deja a la expedicionaria en manos profesionales y decide con su tropa volver sobre sus pasos para finalmente llegar a destino.

- *¡Volvamos al avión! ¡Pronto!*

Todos se organizan rápidamente en la sábana y uno de los niños toma el volante del avión.

La nave aterriza nuevamente en el corazón selvático. Todos salen de la sábana, corren y gritan. Algunos se abrazan.

- *Llegamos. Cuidado, no sabemos con qué nos vamos a encontrar.*

- *Vamos a armar nuestra casa por las dudas que necesitemos escondernos.*

Toribio junto a los niños corre una colchoneta azul de gran tamaño y la pone a continuación de un cajón de destrezas formando una pequeña casita. Toda la expedición se refugia en la cueva y queda sentada y expectante.

- *Salgamos todos juntos, bien agachados con técnica cocodriltera; que ningún tigre nos vea.*

Todo el grupo se arrastra por el piso. Hay risas y miedo. La soga está colgada del techo y debajo hay una colchoneta verde que los niños y Toribio han transformado en arenas movedizas.

- *¡Oh, arenas movedizas! Pero por suerte encontré una soga para poder pasar. ¿Escucharon eso?...*

De pronto se escucha un rugido de león y todo se llena de miedo. Joaquín sin preocupación y con gran sonrisa pisa la colchoneta verde.

El profesor grita como un embravecido león:

- *Salí de ahí, Joaquín, son arenas movedizas, ¡cuidado! Si alguno se cae, le va a costar mucho salir* - grita, al verlo, el jefe de la expedición.

Todos pasan cerca de «las arenas movedizas» de a uno, intentando no tocarlas. El peligro es inminente. Un paso en falso puede ser mortal.

- *¡Qué susto, qué miedo tengo de pasar por el pantano!* - grita Juana con alegre susto.

- *Lleven el avión a la roca que nosotros terminamos de pasar y vamos con ustedes* - propone el jefe.

El grupo que ya ha pasado las arenas movedizas sale con la sábana celeste a cuestas y se esconde en la roca.

- *Dale, Joaquina, pasá rápida* - le reclama la tropa enardecida.

- *¿Escucharon al león?* - pregunta asustado el jefe de la expedición.

- *Tenemos que volver. ¡Todos al avión!*

- *Micaela, al avión* - Le ordena el jefe con enérgico grito.

Micaela corre felizmente por el gimnasio sin escuchar al profesor. Y disfrutando de correr por la selva en libertad ningún peligro parece acecharla.

Se suben al avión y gritan a los tripulantes que faltan. Desde la roca, Sofía comunica:

- *Yo me quedo acá.*

- *Vamos Sofí, todos a bordo. Debemos volver.*

• *Secuencias de actividades lúdicas*

El grupo se sube a la sábana celeste y por último, Sofía accede a sumarse.

- *¿Están todos?*

- *Volvamos. Arranquemos...*

- *1, 2, 3 - gritan todos.*

- *¡Llegamos!*

Salen corriendo de la sábana y se encuentran con la señorita y con euforia le cuentan la aventura. Mora ha dejado de llorar y sonriente los espera para ir a la sala. Algunos siguen corriendo y escondiéndose en la roca mientras piden a Toribio volver a empezar. Desde las arenas movedizas se escuchan extraños ruidos... al parecer la expedición deberá volver a explorar ese lugar...

Toribio dice, mientras acaricia la cabeza de cada uno de los nenes: *-¡Estaría bueno prepararnos para ir a otro lugar tan fantástico como éste!*

Agradecimientos

A María Elena Noli, Profesora de Lengua y Literatura de Nivel Medio y Superior, por la revisión y corrección de estilo de todas las SAL

A Natalia Rodrigo, Profesora de Artes Visuales, por sus apreciaciones al momento de decidir las ilustraciones.

A Andrea Gómez Da Silva, estudiante del Profesorado Nivel Inicial; Merlina Nieves, estudiante de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte y Noelia Sueldo, estudiante del Profesorado de Nivel Inicial, por su trabajo de observación y registro en los grupos pequeños durante las primeras jornadas intensivas.

Caminata en las Nubes*



Es una mañana gris. El sol quiere asomar pero son más fuertes las nubes que se apretujan entre sí y no dejan que asomen sus tibios rayos, veo cómo los nenes de la sala verde, mirando por la ventana, encuentran formas asombrosas entre esos nubarrones. Comienzan a caer algunas gotas de lluvia.

Imanol me dice:

- *Toribio, ¿se puede caminar en las nubes?*

Todos lo miran y esperan mi respuesta.

- *Claro que sí.* - les digo mientras coloco música de fondo.

- *Probemos... ¿Cómo será caminar en las nubes?*

- *¡Así!* - dice Brenda. - *Dando pasos muy largos.*

Todos caminamos como Brenda.

* SAL propuesta por Liliana Mirande , recreada en el grupo de estudio.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- *¡Cuidado! Son pegajosas. ¿Cómo caminaríamos si nuestros pies tuviesen pegamento?*

Nos da mucho trabajo caminar por esta nube.

- *¡Uyyy! ¡Esta parece de goma y nos hace rebotar!*

Van todos a los saltitos.

- *¡No, Tori! Son como algodón - dice Violeta.*

Caminan con pasos cortitos y con mucho cuidado.

- *¡Uyyy! ¡Acá hay nubes muyyyy gordas y oscuras. ¿A ver? ¿Cómo las podemos cruzar? Probemos agachados, en cuatro patas, agarraremos una pequeñita y juguemos a la pelota. Ahora, cuando la música pare, nos quedamos en el lugar.*

Silencio musical: silencio corporal.

Mientras, coloco una hoja de diario por cada niño en el piso, las cuales no se pueden pisar:

- *Éstas son nubes donde nos vamos a refugiar cuando los truenos estallen furiosos. No puede subir más de uno porque son muy frágiles, cuando suene el trueno (que será la pandereta) cada uno buscará una nube para refugiarse.*

Repetimos dos o tres veces; las pobres nubes no resisten nuestro peso y vamos quitando algunas, entre un trueno y otro. Caminamos de diferentes maneras entre las nubes: en cámara lenta, hacia atrás, sólo para un costado, con una parte del cuerpo que no sean los pies, saltamos hacia delante, hacia atrás, con un solo pie, con el otro, esquivando las nubes de aquí para allá.

- *¡Cada vez hay menos nubes! Se deterioran. Somos muy pesados para ellas, afuera la lluvia es más intensa.*

- *Es porque nuestras nubes se derriten - dice Brisa.*

Los que no pueden subirse a las nubes quedan flotando y en quietud. Cuando sólo se escucha la lluvia volvemos a salir, esperando que vuelva a sonar el trueno para poder conseguir otra nube. De repente, queda sólo una. Ahora, cuando escuchamos el trueno tratamos de pararnos todos juntos sobre ella, nos fundimos en un gran abrazo. Eber observa que ya no llueve.

Nos tiramos sobre la alfombra, respiramos muy profundo tra-

tando de escuchar las últimas gotas que repican en el techo de la sala.

- *Estuvo buenísimo caminar en las nubes* - dice Matías.

- *¿Vamos a ir otra vez?* - pregunta José.

- *Seguramente no va a faltar oportunidad de volver a caminar en las nubes.*

Ahora los invito a desayunar. Acomodamos la sala.

Cada uno se dispone para ir a lavarse las manos y preparar la sala para el desayuno, observando que las nubes le están haciendo un lugarcito al sol, que tímidamente comienza a asomar.

Agradecimientos

A los docentes e investigadores que realizaron una lectura crítica de los primeros borradores, cuando los mismos interesaban al campo de su especialidad: Mg. Sergio Centurión, Lic. Juan Manuel Elizalde, Dr. Alfredo Furlan, Dr. Bernardo Kermann, Dr. Víctor López Pastor, Prof. Marcela Malamud, Mg. Ivana Rivero, Lic. Alejandro Tamagusku, Lic. Eugenio Tobares.

A los alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de los Institutos de Formación Docente N° 9 y N° 12 por su entusiasta participación en incontables «laboratorios de sales».

A los directivos, docentes, auxiliares, padres y alumnos de aquellos Jardines de Infantes que nos abrieron sus puertas para desarrollar esta experiencia de investigación acción.

GRUPO DE ESTUDIO SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN

Estrategia de Trabajo

Por Víctor Pavía



1. Un desafío: amalgamar investigación e intervención directa

Quedó dicho que el Proyecto *Grupo de Estudio sobre Juego y Educación*, como propuesta de investigación-acción desde el Nivel Inicial y 1º Ciclo de la Escuela Primaria, reporta a una línea indagaciones locales sobre lo lúdico de larga data. No resultan extrañas entonces, las notorias semejanzas entre este y otros proyectos de la misma línea. Aunque también hay diferencias. La más significativa es la decisión, en esta oportunidad, de amalgamar el interés investigativo con el deseo de intervenir en y desde la cotidianidad de la escuela, adoptando una estrategia de trabajo próxima a la investigación-acción.

Haciendo un apretado resumen, digamos que hay quienes vinculan el origen de la IA al trabajo realizado por el psicólogo prusiano Kurt Lewin por encargo de la administración norteamericana, interesada en modificar hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos durante la segunda guerra mundial. Esbozando lo que serían los rasgos básicos de esta estrategia (conocimiento, intervención, mejora, participación) Lewin apuesta a la idea de compatibilizar creación de conocimiento científico con la participación de la comunidad implicada. Su artículo «Action Research and Minority Problems», publicado en 1946 se considera el punto de inicio de la difusión de la IA. En el campo específico de la educación ese origen se remonta a los primeros proyectos que incluyen la colaboración de docentes directamente implicados en la realidad objeto de investigación. Algunas de esas iniciativas de «investigación-acción cooperativa» se dieron a conocer públicamente en 1953 con la obra de Corey: *Action Research to Improve School Practices*, aunque fueron rápidamente desautorizadas por la comunidad científica, aduciendo falta de formación académica en los protagonistas; desautorización que permanece aún activa en algunos círculos académicos.

Recién a comienzos de los 70 se observa un marcado resurgimiento, a partir de una situación coyuntural favorable a este tipo de propuestas e identificando a Stenhouse como uno de los mentores de estas nuevas ideas. Dice Suarez Pasos (2002):

«En primer lugar, la reivindicación de la docencia como una 'profesión' que requiere preparación, capacidad para tomar decisiones y, por qué no, investigación. En segundo lugar, los mismos profesores ponían en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras que interesaran a poco más que a los mismos que lo creaban y a algunos otros colegas del ámbito universitario. En tercer lugar, la investigación social dominante hasta el momento, tan mimética del conocimiento experimental y el conocimiento científico, con mayúsculas, entra en

- *Secuencias de actividades lúdicas*

crisis profunda en cuanto a su capacidad para entender el conocimiento social, y, por tanto, también el educativo; entra en escena lo interpretativo, la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, quienes, dejando a un lado su consideración de objeto-cosa de la investigación, adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación.»⁷.

Un fugaz recorrido por la bibliografía disponible alcanza para concluir que en esta metodología juega un papel importante el sentido que cada quien le adjudique al término *investigación* y al término *acción* y que hay un decidido matiz ideológico en el peso que se le otorga a una u otra. Proyectos hay que ponen el acento en la acción organizada y participativa de un colectivo, dejando para la investigación la tarea de recabar información válida que apunte tal acción. Como los hay que ponen el acento en la construcción de nuevos conocimientos con la colaboración de agentes directamente interesados en esa construcción, en tanto protagonistas y/o beneficiarios directos de los cambios consecuentes. No es extraño entonces encontrar cierto estado de beligerancia entre los impulsores de proyectos de índole más participativa y proyectos de índole más colaborativa. De todas maneras, aún en esa disparidad hay consenso en aceptar que este tipo de estrategia tiene una significativa virtud: ayuda a los sujetos directamente involucrados tomar conciencia sobre las características y magnitud de un problema determinado que no pensaban (o aceptaban) que existía y a organizarse para resolverlo. Mientras que las dificultades para alcanzar un nivel aceptable de rigor (tanto teórico como metodológico) y el peligro siempre latente de una pseudo participación enajenadora representan, entre otros, los defectos más señalados por sus detractores. Aguzando el estilete crítico hay quienes señalan, incluso, que los proyectos de investigación-acción sólo producen cambios superficiales si no son parte de un plan estratégico más general y que introducir la investi-

⁷ Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 1 N° 1. Disponible en la red.

gación en el trabajo cotidiano de los maestros puede tornarse una forma de ponerlos bajo el poder de un nuevo clan de especialistas que se llegan hasta la escuela: los investigadores.

Prestando debida atención a tales debates, pero sin demorarse en ellos, nuestro proyecto asumió su condición de propuesta de investigación-acción colaborativa, en procura de conocimientos que permitan revisar críticamente espacios, tiempos, formas y modos de jugar reproducidos acríticamente por la escuela y pensar experiencias transformadoras. Para ello apela a la cooperación de docentes comprometidos con la educación pública que aportan su oficio y saber pedagógico desde ámbitos dispares. La idea es aprovechar al máximo las potencialidades de una conexión directa entre el Jardín de Infantes y la Universidad. Mantenemos así vigente la intención fundacional de nuestra propuesta de trabajo: disolver esa inaudita línea divisoria entre los que desde los espacios académicos *«teorizan sobre una realidad que les es ajena»* y los que al intentar cumplir con los lineamientos curriculares pensados para la escuela *«sienten que deben aplicar algo sobre lo que no han podido aportar»*⁸.

2. Un requisito: producción individual con compromiso colectivo

Apostar por una estrategia de investigación-acción, en procura de una más razonada reflexión sobre la labor educativa y una mejor argumentación a favor de lo que hacemos cotidianamente en la escuela (en este caso, a favor del derecho al juego), significa apostar por una dinámica operativa que propugne la reflexión sobre la propia práctica. Una reflexión individual pero con sentido colectivo que reduzca - y esto debe ser remarcado especialmente - la posibilidad de encerrarse en cavilaciones «solipsistas» fuera de todo contexto o de abrirse sólo a análisis críticos de la realidad que excluyan toda

⁸ Tomado de Decidirse a ser docentes que investigan. En Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas. Pág. 25.

referencia a prácticas personales. De ahí la importancia del juego de «doble análisis» comentado en un pie de página precedente.

La dinámica de trabajo basada en pequeños grupos de estudio o talleres de educadores, facilita el intercambio horizontal de vivencias individuales, a la vez que brinda el encuadre para su revisión crítica, con plena conciencia de que se es parte de un proyecto trascendente; por esa razón, la experiencia de cada participante es analizada en función de la realidad que se pretende cambiar a partir de un posicionamiento colectivo que nada tiene de neutro. En otro orden de cosas - aunque siempre refiriéndonos a la dinámica de trabajo elegida - el clima afectivo generalmente presente en grupos de adscripción voluntaria constituye un factor motivacional complementario nada desdeñable. La práctica laboral cotidiana suele ser dura y no siempre hay con quien compartir la incertidumbre. En todo caso, como bien lo señala un reconocido impulsor de este tipo de acciones, «*la grandeza del trabajo colaborativo consiste en no caminar solo*»⁹.

En el caso particular con nos ocupa, la idea de revisar discursos sobre espacios, tiempos, formas y modos de jugar en la escuela, guarda relación con la necesidad emergente de valorar este escenario como espacio público protegido (de los pocos disponibles en determinados contextos) para que niños y niñas tengan la posibilidad de ejercer su derecho a aprender a jugar de un modo lúdico. Para garantizar ese aprendizaje no alcanza sólo con defender más y mejores tiempos y espacios para el juego. El niño y la niña demandan la disponibilidad próxima de un «otro significativo» que sepa jugar del modo esperado. No hay dudas de que en el Nivel Inicial (aunque no exclusivamente) entre esos «otros significativos» se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen jugadores experimentados. En otras palabras, un agente mediador más, entre otros posibles, interviniendo en la

⁹ López Pastor, V. (2005): Doce años de Investigación-Acción en Educación Física... En <http://www.efdeportes.com> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 90. Nov/05.

zona de desarrollo próximo de aquel que quiere apropiarse no sólo de la *forma* de un juegos, sino de los signos de un *modo* de jugar¹⁰. En la práctica, atender esa demanda emergente no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar a partir de la revisión de cierto conocimiento implícito en esta práctica cotidiana. En términos de formación docente en juego, esa revisión implica pasar de un conocimiento tácito a uno más formalizado.

Ésa es una de las razones por la que en nuestro proyecto adquieren especial relevancia los recuerdos en los que los participantes se redescubren jugadores expertos. Este es, para nosotros, un punto sensible de debate en la búsqueda de indicios que permitan develar los secretos de un aprendizaje mediado del juego (entiéndase: aprendizaje «del juego» y no «por el juego»). En un reciente ensayo sobre «Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física» Gómez (2008) dice que:

«...dado el carácter primario de la experiencia corporal en la construcción de la subjetividad, carácter particularmente atestiguado por las concepciones psicoanalítica, psicogenética y fenomenológica, resulta evidente el papel que la propia experiencia corporal implicada en las practicas corporales infantiles y juveniles, en espacios formales (clases de educación física, depor-

¹⁰ La idea de «contenido demandado» y «jugador experto», son temas de debate en nuestro Grupo de Estudio. Quién dese conocer más detalles puede encontrarlos en Nella, J.: La intervención durante el juego, entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto, en esta misma obra. También en Nella, J. (2011) ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del *saber* jugar. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Universidad Nacional de La Plata. Con distinto recorrido epistemológico y metodológico, una idea del docente como «jugador experto» se puede consultar La participación del maestro durante el juego. Apartado 1.2: La diferencia entre jugar y saber jugar». En Sarlé P. (2006): *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Buenos Aires. Paidós. Pág.138 y ss. Mientras que la idea de «zona de desarrollo próximo» y «agente mediador» son herederas directas de la obra de Vygotski consultada en Castorina, J.A. y Dubrovsky, S. (compiladores) (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires: Noveduc; Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

tes) o informales (vida cotidiana) tiene en la construcción de las relaciones entre la propia disponibilidad corporal operante y la práctica docente.»¹¹

La cita incluye (o a nosotros nos interesa interpretarlo así) una clara invitación a pensar posibles conexiones entre: relación con el propio cuerpo, experiencia lúdica y formación docente en juego. Con esa invitación a pensar cerramos estas líneas. También con una digresión. En un artículo de nuestra primera época de trabajo, signada por observaciones y registros etnográficos de juegos en el patio escolar, citábamos a Furlan (1995): «*siempre cuesta legitimar investigaciones educativas que se abstengan de formular propuestas para la acción*» y agrega: «*también es difícil pensarlas*»¹² Durante años, esta observación de pedagogo de la UNAM fue la frase insignia con la que defendimos la legalidad de nuestra observación no participante y nuestras «descripciones densas» de juegos en el patio escolar. La propuesta que hoy presentamos, en cambio, nos «devuelve» al territorio de las investigaciones educativas comprometidas con la acción. Las comillas advierten que la sensación de regreso no es auténticamente tal. Quizá porque - dirán algunos - nunca estuvimos ahí. Quizá porque - dirán otros - nunca nos habíamos ido. Lo cierto es que el proyecto que hoy nos ocupa es heredero de un empecinada coherencia temática, pero también y al mismo tiempo, de cierta saludable necesidad de romper transitoriamente con nuestra matriz metodológica tradicional y aceptar un desafío nuevo: amalgamar práctica investigativa e intervención directa, apostando a la producción individual con compromiso colectivo desde una propuesta de investigación-acción colaborativa.

¹¹ Gómez, R.: «*Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física*». En <http://www.efdeportes.com>. Revista digital. Buenos aires. Jun/08.

¹² Pavía, V.: «*Compartir la Mirada: síntesis del programa de estudio de los juegos infantiles del patio*». En <http://www.efdeportes.com>. Revista digital. Buenos Aires. May/00.

Bibliografía

- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (compiladores) (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Furlan, A. (1995). Universidad, nostalgia y esperanza. En *Estudios*. N°40. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Gómez, R. (2008): Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en educación física. En *EFDEPORTES*. N° 121, Buenos Aires, Jun/08. <http://www.efdeportes.com>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- López Pastor, V. (2005): Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. En *EFEDEPORTES*. N° 90, Buenos Aires, Nov/05. <http://www.efdeportes.com>
- Nella, J. (2011) *¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Universidad Nacional de La Plata
- Pavía, V. (2000): Compartir la Mirada: síntesis del programa de estudio de los juegos infantiles del patio. En *EFDEPORTE*. N° 21. May/00. <http://www.efdeportes.com>
- ————— (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas.
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Buenos Aires. Paidós
- Sarlé, P. Proyecto Margarita. www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/pdf/003.pdf
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 1 N° 1. 2002.
- Vygotski, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

Jugueteplin*



Despejo el gimnasio del jardín, y recibo a los chicos afuera.

- ¡Hola! ¿Cómo están?

- *¡Bien!* - es la respuesta general.

Mi mirada capta algo y pregunto:

- ¿Te ayudo con los cordones de las zapatillas, Oscar?

- *Gracias Toribio, puedo solo.*

Oscar ata sus cordones.

Me coloco a la altura de ellos, con ojos bien abiertos y en voz baja les digo:

- *¡En el gimnasio hay una gran juguetería!*

Abro la puerta suavemente; entro al salón; lo recorro con los

* Recreación de Andrea Roa en el Grupo de Estudio de una propuesta de Silvia Amuchástegui durante un curso de perfeccionamiento. Trelew. Mayo 2008.

chicos; comento lo que veo:

- ¡Miren las vitrinas!

Cintia, con una mirada cómplice y una pequeña sonrisa continúa:

- *¡Hay carteles con el precio de los juguetes!*

Otro chico expresa:

- *¡Fah! ¡Miren qué grande!*

Algunos chicos están asombrados, expectantes, miran y sonríen. Otros están serios. Uno de los chicos comenta:

- *¡Pero... faltan los juguetes!*

Mi solicitud no se hace esperar:

- ¡Necesito de la ayuda de ustedes para armar la juguetería!

Amalia responde al pedido diciendo:

- *Y... ¡Nosotros podemos ser los juguetes!*

Roxana y Pablo sonríen. Otros están serios observando lo que hacen los compañeros. Uno de los chicos dice:

- *¡Dale que yo era un autito de colección!*

Pone sus manos hacia delante simulando tener un volante. Otros chicos lo imitan.

Una nena propone:

- *¡Yo quiero ser una bailarina en cámara lenta!* - y se aleja haciendo pausados pasos de baile.

Hay niños que observan con asombro y otros parecen expectantes.

Pregunto:

- *¿Y si alguien es un avión de carga?*

Así, algunos niños salen corriendo con sus brazos bien abiertos, y sus caras de súper aviones.

- *¡Yo quiero ser una Barbie que pasea por un pasillo finito, Toribio!*

Otro grupo de nenas ensaya diferentes posturas, y caminan como modelos muertas de frío. Se ríen. Entre las risas escucho sonidos y veo caras de peones de ajedrez acalorados, trenes de noche de brujas y peluches apurados. ¡El salón está plagado de juguetes que exploran movimientos por todos lados!

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- *¡Vengan chicos!* - digo, y en voz baja comento:

- Esta juguetería es un poco rara, porque los juguetes se mueven todo el tiempo, y... cuando entra un cliente a comprar y dice *Jugueteplín*, ellos se quedan quietos, inmóviles, cada uno en un lugar de la vidriera. Si algún juguete se mueve, inmediatamente se transforma en cliente que compra juguetes.

Los chicos escuchan con atención y sus rostros expresan entusiasmo.

- *¿¡Dale que cada uno era un juguete!?*

Doy un salto y grito:

- *¡Jugueteplín!*

Todos se quedan quietos. Algunos ríen queriendo soportar la inmovilidad.

- *¡Umm! ¡Los juguetes están quietos, así que vendré otro día a comprar!*

- *¡Ahora yo!* - dice Arturo.

Los juguetes vuelven a moverse en la juguetería hasta que alguien dice:

- *¡Probemos otra vez!*

Los experimentos se suceden varias veces.

Me coloco a cierta distancia del grupo.

- *¡Dale que jugábamos a Jugueteplín!*

Hay juguetes de los más variados, algunos a pilas, otros a fricción, también hay... ¡A cuerda! Autos, aviones, robots, trenes, muñecas recorren la juguetería. Me acerco y... de repente digo:

- *¡Jugueteplínnn!!*

Algunos se quedan quietos, otros se mueven adrede para ser comprados por mí. Tomo a uno de los niños y digo:

- *¡Comprado! ¡Ahora te transformás en cliente conmigo!*

Con el nuevo cliente que me acompaña nos alejamos del grupo.

- *¿Dale que son juguetes muy pequeños?*

- *¡Sí! ¡Buenísimo, miniaturas!*

Nos acercamos y...

- *¡Jugueteplínn!*

Los chicos, en su mayoría, tratan de quedarse quietos, se ríen.

Hay tres chicos que se mueven.

Les decimos:

- ¡Comprados!

Las risas son generalizadas. Los compradores nos alejamos y esta vez pregunto:

- ¿Y si los juguetes son de miedo?

- ¡De noche de brujas! - agrega Amalia.

Los chicos hacen ruidos monstruosos:

- ¡Buhhh!

Y ponen caras de miedo. Los compradores nos acercamos y gritamos:

- ¡Juguetep!inn!

Cada comprador trae su juguete. Así seguimos jugando hasta que no queda ningún juguete en las estanterías.

- ¡Pero... los clientes no tienen más plata!

- ¡A mí me queda un poco! - dice Eugenia.

- Y... ¿Si armamos una pelota gigante entre todos?

La pelota se mueve lentamente durante un rato hasta que se desinfla.

- ¡Hay que cerrar las puertas de la juguetería...! ¡Tal vez otro día abrirá...! ¡Quién sabe!

Mi mirada contiene a cada uno de los chicos y les mando un beso volador:

- *¡Chuik!* - es el beso que nos anima a continuar con otras actividades del jardín...

Zooloco*

El grupo de alumnas del profesorado está reunido en el gimnasio. Me acerco mientras busco el contacto visual con todas.

- *¿Qué tal chicas? ¿Cómo andan? ¿Bien? ¿Alguna novedad?*

Observo que algunas adoptan posturas para mostrar una nueva vestimenta.

- *¡Ejem!* - expresa Marga adelantándose al grupo - *¿Qué tal el buzo que me regalaron?*

Estela agrega:

- *¿Y mis zapatillas?*

El día de la madre había dejado atuendos flamantes en algunas de ellas.

- *¡Yo fui con mi señora al zoológico!* - digo, mientras comienzo a recorrer el gimnasio al ritmo de un elefante tímido.

Algunas chicas exploran el espacio imitándome.

- *¡Yo soy un avestruz saliendo de un tarro de miel!* - dice Mabel.

El intercambio de miradas y risas habilitan las pruebas.

- *¿Dale que éramos jirafas que dejaron la leche en el fuego?* - pregunto.

- ¡Sííí! ¡Buenísimo!

Los ensayos abren las puertas a más posibilidades:

- ¡Nosotras somos cebras enamoradas pasando por charcos de agua!

- ¡Y nosotras, monitas corriendo en un piso de gelatina!

- *¿Cómo pasarán los hipopótamos por una cerradura?*

La pregunta de Cristina inspira los movimientos y gestos de esfuerzo de las jugadoras. Otras tantas ideas fluyen con la atención y el compromiso de todas.

- ***¡Pasemos de acá hasta allá!*** -dice Marta, señalando dos líneas dibujadas en el piso.

* SAL propuesta por Leonardo Díaz, recreada en el grupo de estudio.

- *¡Dale!* - dice Paola, mientras se coloca al lado de otras compañeras.

De repente, Olga propone, señalando otra línea en el piso:

- ¡Pasemos como osas pandas que dejaron la leche en el fuego! Y... ¡Como delfinas enamoradas nadando en gelatina!

- *¡Huy! ¡Que zoológico loco!* - digo con ojos grandes.

La actividad se sucede con varias pasadas de diversos animales solos, en parejas o en grupos. Observo a cebras, tiburones, tigres transitando entre las líneas: primero como en una filmación cuadro por cuadro, después haciéndose pis o atravesando una cerradura... entre otras posibilidades.

- *¡Qué Bueeeno!*

Pero...

- *¡Está por cerrar el zoológico!* -advierito.

- *Bueno... dejemos por ahora a los animales* - dice Paola.

- *Quizás otro día volvamos a este zoológico medio... loco.*

Disfruto observando las caras de satisfacción de las chicas. Entre suspiros y sonrisas volvemos al aula con el íntimo deseo de volver a jugar...

INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN Período 2007-2008

Adolfo Ernesto Corbera. Nació el 26/02/67 en Perito Moreno. Provincia de Santa Cruz. Es Profesor en Educación Física. Trabaja en la Escuela N° 254. Chos Malal. Provincia de Neuquén.

Adriana Juárez. Nació el 08/11/69 en Neuquén capital. Es Profesora de Jardín de Infantes. Trabaja en el Jardín de Infantes N° 29. Centenario. Provincia de Neuquén.

Alejandra Sánchez. Nació el 03/05/68 en Neuquén capital. Es Profesora de Jardín de Infantes y Licenciada en Creatividad Educativa. Trabaja en el Jardín de Infantes N° 22. Centenario. Provincia de Neuquén.

GRUPOS DE ESTUDIO SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN

Roles Durante los Encuentros de Trabajo

Por Víctor Pavía



La principal característica del Proyecto *Grupo de Estudio sobre Juego y Educación* es la participación activa de docentes con responsabilidades pedagógicas directas en distintos centros educativos. La metodología incluye encuentros periódicos bajo la forma de pequeño grupo de discusión conformado por un número reducido de educadores con experiencias laborales dispares pero aunados por un interés temático específico, que se reúnen para co-operar en una tarea que sienten común, compartiendo un mismo encuadre de trabajo. Resumiendo, los elementos esenciales del GE son: a) grupo pequeño; b) experiencias dispares; c) mismo interés temático; d) proyecto común; e) encuadre.

Durante los encuentros de trabajo, los GE cuentan con la asistencia de un equipo de coordinación cuya función es llevar a cabo intervenciones específicas con la misión de colaborar en el mantenimiento del encuadre compartido. Al encuadre lo configuran: la metodología de trabajo diseñada; los objetivos y tiempos fijados; los acuerdos y normas aceptadas; la tarea convocante y el recorte temático¹³.

En las páginas siguientes se despliega información básica sobre los roles que cumplían quienes circunstancialmente integraban el equipo de coordinación. Bajo la forma de una apretada síntesis, dicha información abarca sólo aspectos puntuales de los considerados Roles Técnicos (en adelante RT); esos RT son: el de Coordinador y el de Observador. Por razones de espacio no se consideran otro tipo de roles vinculados con la propia dinámica grupal y que demandan análisis diferenciados de otro orden.

I. CONSIDERACIONES GENERALES (Comunes a todos los RT)

1. El término rol indica aquí el papel o función que se asume para cumplir con una misión técnica transitoria. Los RT no representan un cargo, ni lugar en un orden jerárquico, ni se relacionan con determinadas personas en exclusividad. Se juegan sólo dentro de un grupo de estudio, durante un encuentro de trabajo, mientras se realiza una tarea significativa para el proyecto. Eventualmente pueden ser asumidos por cualquiera de los participantes.

¹³ En los **GE** se defiende y se practica una postura anti-autoritaria y de democratización del conocimiento, aún cuando el encuadre marca rumbos y fija condiciones. La dinámica de trabajo no se inscribe en el llamado naturalismo grupal (el grupo centrado en el grupo) ni en la del desarrollo de la persona (el grupo centrado en el individuo). No se trata de grupos terapéuticos sino de grupos de docentes centrados en una tarea de índole didáctico pedagógica; aún cuando el intercambio afectivo y la valoración del trabajo de cada uno puedan cumplir una acción profiláctica y que, en este tipo de propuestas los participantes pueden generar nuevos encuadres, propiciando cambios en el proyecto o separándose del mismo.

2. Los RT son complementarios e inter-dependientes. Definir uno contribuye a definir al otro. En el marco del proyecto los RT son dos: «**coordinador**» (en adelante RC) y «**observador**» (en adelante RO); a los que hay que agregar el rol que cumplen los demás «**participantes**» (en adelante RP).
3. Durante el encuentro de trabajo, los participantes intervienen desde los resultados obtenidos con las experiencias realizadas en sus respectivos espacios laborales. En el caso específico del Proyecto que aquí se trata, esos resultados expresan lo observado y registrado durante la planificación, ejecución y evaluación de una Secuencia de Actividades Lúdicas (SAL), desde una perspectiva didáctico-pedagógica en discusión; consecuentemente, sus intervenciones están atravesadas por la confrontación entre la propuesta a experimentar y sus saberes previos.
4. Quienes juegan el RC y el RO, en cambio, intervienen desde lo que observan y registran durante el propio encuentro de trabajo; consecuentemente sus intervenciones están atravesadas por las tensiones entre el conocimiento teórico práctico que regula su función y la propia capacidad de interpretar lo que sucede en el grupo, ajustando la lente más en la dinámica de producción que en el contenido propiamente dicho (aunque sin descuidarlo).
5. El RC es jugado por una sola persona, mientras que el RO puede ser jugado por una o más. Salvo razones de fuerza mayor, es conveniente que una misma persona sostenga el mismo rol durante todo un período de trabajo.

II. CONSIDERACIONES PARTICULARES (Sobre el rol «coordinador»)

1. La presencia de una persona jugando el RC, se justifica en la medida en que sirva para mejorar la producción del GE.

2. Su misión es contribuir al mantenimiento del encuadre (metodología, tarea, tiempos, objetivos, acuerdos, normas, recorte) mientras se transita de una vivencia individual a una experiencia grupal con sentido colectivo.
3. Su función es realizar intervenciones intencionales y administradas que, en líneas generales, se reducen a: señalamientos; interpretaciones y devoluciones¹⁴. Como se verá a continuación, estas intervenciones acusan diferencias de matices, aunque revelan similitudes de sentido.
4. Los **señalamientos** son intervenciones destinadas a alertar a los participantes acerca de un posible obstáculo que puede dificultar la producción. Son intervenciones descriptivas, atadas al aquí y ahora de la reunión. En otros obstáculos se suele señalar: a) confusiones respecto de la tarea; b) falta de pertinencia en las intervenciones; c) desvíos en la metodología acordada; d) indicios de «frustración» o «pérdida de sentido» respecto del trabajo encarado, así como abandono de los propósitos y objetivos del proyecto; e) descuidos en la «sistematización y resguardo» de lo producido.
5. Una intervención derivada del señalamiento es el «recuerdo»; la misma interrelaciona el obstáculo presente en el «aquí y ahora» de la reunión, con momentos ya vividos por el mismo grupo. Por ejemplo: ante una situación de confusión en la tarea, falta de pertinencia, abandono de objetivos, etc., quien cumple el RC interviene no sólo señalándola, sino recordándole a los y las participantes cuál es la tarea específica que los convoca; o cuáles son los propósitos y objetivos del proyecto; o en qué bibliografía está tal o cual información; o cuáles son los acuerdos todavía vigentes en el GE.

¹⁴ Vera Gody, R. (1988). *Rol del Coordinador en los TED*. Talleres de Educación Democrática. Cuadernillo N° 3. PIIE. Santiago. Chile.

6. Las **interpretaciones** son intervenciones destinadas ponderar posibles causas del obstáculo señalado. Por ejemplo: «no podemos avanzar en el análisis de la situación de juego que nos interesa, porque se están trayendo al grupo enojos que no tienen que ver con la actividad del grupo». De las distintas intervenciones, esta es la más compleja, tanto como delicada. Compleja, porque en su construcción intervienen aprehensiones subjetivas. Delicada, por el grado de imprevisibilidad respecto de cómo puede ser tomado por los participantes. De todas maneras, hay veces en que resulta necesario correr el riesgo. Una interpretación es una hipótesis explicativa; en tanto tal, constituye una afirmación cuya veracidad tiene que ser demostrada. Consientes de que tal demostración es poco factible en el transcurso de un encuentro de trabajo, quien juega el RC debe atemperar sus interpretaciones. En ese sentido son útiles aclaraciones previas del tipo: «lo que sigue es una interpretación personal»; o «voy a aventurar una hipótesis provisoria»; o «pueden estar de acuerdo o no, pero lo que estoy viendo...».

7. Las **devoluciones** son intervenciones que ofician de «espejo» para restituirle al grupo su propia imagen en términos de contenido de la producción o de relaciones entre los asistentes. Hasta cierto punto, una devolución se asemeja a un señalamiento; la diferencia está en que este actúa desde el aquí y ahora, mientras que aquella reconstruye parte del proceso grupal. Ejemplo: «después de haberse puesto de acuerdo sobre el caso a analizar, se plantean nuevos ejemplos, pero más estereotipados»; o «en los últimos encuentros, cada vez que X hace una sugerencia, se pasa por alto sin tratarla». Las devoluciones contribuyen también a sintetizar periódicamente el estado de la discusión. Para determinadas devoluciones el coordinador puede recurrir al observador, pidiéndole que lea un párrafo determinado de su registro.

• **NOTA 1.** Una intervención accesoria pero no por ello menos

delicada del RC es ayudar a hablar a los más callados y a que escuchen quienes más hablan; valorar la diversidad de opiniones sin atacar ni ridiculizar ninguna intervención; poner límites y hacer correcciones en un clima de cordialidad, sin eludir los riesgos del posible conflicto. Una mirada atenta (que no debe ser de aprobación ni de desaprobación, sino de interés) más una capacidad de escucha puesta al servicio de recoger el más nimio comentario, ejercen una positiva influencia en el trabajo grupal. Aunque un GE lejos está de rozar la esfera terapéutica, quien juegue el RC debe estar advertido que, por el lugar que ocupa y como consecuencia lógica de una dinámica de trabajo que pone en juego cuestiones emocionales de diversa índole, puede ser depositario de conflictivas ajenas al proyecto.

- **NOTA 2.** Es muy importante que el coordinador tenga clara conciencia de que no debe realizar la tarea con los y las participantes, que tienen que abordarla en forma autónoma, según la entienden, desean o necesitan. Quien cumple el RC debe cuidarse de hacer aportes teóricos o conceptuales que generen dependencia; son los propios participantes los que tienen que co operar sobre la información que aportan al grupo, auto-responsabilizándose de la tarea. El coordinador sólo intervendrá «señalando» desviaciones o vacíos teóricos, «recordándole» al grupo que hay bibliografía disponible sobre ese tema en particular y «devolviéndoles» aportes realizados por ellos mismos en otras oportunidades¹⁵.
- **NOTA 3.** El perfeccionamiento en el ejercicio del RC se logra con: el ejercicio sostenido de la función; la profundización en el marco teórico que lo sustenta; las evaluaciones sistemáticas en las que se revisan críticamente las intervenciones realizadas. No obstante, en caso de necesidad ese rol puede ser jugado por cualquier persona con un sentido común más o menos afinado y dominio del encuadre del proyecto.

¹⁵ Vera Gody. Op. Cit.

III. CONSIDERACIONES PARTICULARES (Sobre el rol «observador»)

1. La presencia de una persona jugando el RO se justifica en la medida en que sirva para mejorar la producción del grupo.
2. La misión del RO es: a) facilitar la evaluación de las intervenciones del coordinador; b) rescatar pluralidad de miradas «participantes»; c) recoger y conservar información que haga a la memoria del proceso.
3. Son sus funciones observar y registrar lo que acontece durante una reunión de trabajo (en particular: frases, gestos, distribución espacial, red de interlocución, alianzas y oposiciones, atracciones y rechazos) conservando elementos potencialmente importantes tanto de la temática en discusión (*contenido de la producción*), como de su dinámica (*relación entre los participantes*)
4. En el caso del proyecto que nos ocupa, el RO se juega según la modalidad «no-participante». Por lo tanto, quien lo asume pone bajo control todo su potencial comunicativo, diluyendo su presencia cuanto le sea posible. Sólo en casos excepcionales quien cumple con el RC puede requerir su intervención como «informante clave» pidiéndole que lea una parte de su registro.
5. Sus observaciones son del tipo «no estructuradas naturales», las cuales (reportando a cierta tradición etnográfica) están más focalizadas en lo que se dice, concentrándose en la comunicación verbal y no verbal, complementándose con otras de tipo «narrativas» más focalizadas en lo que se hace, concentrándose en las acciones para describirlas tal como se las ve.
6. Imposibilitado de evaluar «en caliente y sobre la marcha» qué información puede resultar importantes para el proyecto, el observador registra todo; un eufemismo que significa: la mayor cantidad de enunciados posibles.

7. Quienes juegan el RO, deben desarrollar su propio método de registro, sobre la base de ciertos convencionalismos acordados por el equipo. La única guía disponible que tiene quién cumple el RO es preguntarse constantemente ¿Para qué estoy registrando? ¿Cuáles son los objetivos del Proyecto?
8. Quien cumple con el RO construye de tres tipos de registros: en bruto, ampliado y definitivo. O, si se prefiere, construye un sólo registro, pero secuenciado en tres tiempos: primero un registro en bruto, luego un registro ampliado, para culminar en el registro definitivo.
9. **REGISTRO EN BRUTO.** Llamamos así al que se confecciona durante el transcurso del encuentro de trabajo. Por la propia premura del trabajo, el RB se hace recurriendo a abreviaturas, signos, dibujos esquemáticos, frases inconclusas; en líneas generales, muestran «vacíos de información» más o menos importantes.
10. **REGISTRO AMPLIADO.** Llamamos así al que se hace inmediatamente después de terminado el encuentro de trabajo. El objetivo es llenar los «vacíos de información» (nombres, edades, frases, etc.). Para ello, al finalizar el encuentro quien cumple el RO abandona su modalidad no participante para requerir la información faltante a los asistentes.
11. **REGISTRO DEFINITIVO.** Llamamos así al que se confecciona antes de las 12 hs. de haber finalizado el encuentro de trabajo, tornándolo en un texto más o menos comprensible para terceros. Mientras confecciona el RD – y ante vacíos de información no detectados con anterioridad - quien cumplió el RO puede recurrir a su memoria para completar pasajes del encuentro de trabajo que no habían quedado debidamente registrados (*de ahí la conveniencia de no dejar pasar más de 12 hs. entre la finalización de la reunión y la confección del RA*). La importancia del registro definitivo es que convierte el

lenguaje y los sucesos espontáneos del grupo, en un documento registrado, destinado a trabajos de análisis.

- **NOTA 1.** Con el registro definitivo, terminado y disponible para todos, se concreta una reunión de trabajo del equipo técnico. En la misma – y contrariamente a lo que sucede durante un encuentro de trabajo – la persona que jugó el papel «observador» asume el papel muy activo, en cuanto a reconstruir minuciosamente el encuentro observado. Durante esa reunión se revisan indicios que pudieran resultar significativos para el proyecto, se evalúan la incidencia de las intervenciones del coordinador y se identifican posibles «silencios» en lo producido. Llamamos «silencios» a aquellos pasajes del registro definitivo que supuestamente nos «dicen algo» aunque no podemos precisar qué.
- **NOTA 2.** Al igual que el RC, el RO puede ser asumido por cualquier persona con un sentido común más o menos afinado y conocimiento del encuadre que demanda el proyecto; no obstante el perfeccionamiento en el ejercicio de la función se logra con la reiteración, la profundización en la teoría que le da marco y las evaluaciones de equipo en las que se revisen críticamente las intervenciones realizadas.

IV. OTROS APORTES DEL EQUIPO TÉCNICO

1. Además de las intervenciones detalladas, es función de quienes integran el equipo técnico ocuparse del: **recibimiento y despedida** de los asistentes; **protección y cuidado** de un clima de trabajo; **atención y valoración** de las intervenciones.
2. La presencia de un miembro del equipo en los detalles de recibimiento y despedida, contribuye al clima de trabajo y a la importancia asignada a la tarea. Quienes integran circunstancialmente el equipo técnico deben estar entre los primeros en llegar y los últimos en irse.

3. También contribuyen al clima de tarea los detalles que faciliten la concentración. Quienes integran el ET deben proteger y cuidar el trabajo de los participantes ocupándose de que el ambiente físico sea el más adecuado (sillas, iluminación, temperatura, ruidos, alimentos, material didáctico), procurando que mientras dura la reunión no se produzcan interferencias.
4. En términos de valoración de los participantes y del proyecto que los reúne, antes de comenzar formalmente con la reunión de trabajo, los miembros del ET deben realizar la correspondiente presentación (quienes son los participantes, por qué vinieron, cómo se enteraron), tomando la precaución de reducir la intimidación que da el hablar en grupo. Luego ubicar la tarea desde una clara «intervención estructuradora» (quiénes integramos en esta circunstancia el ET, para qué estamos reunidos, cómo vamos a trabajar; cómo se inserta la reunión del día en el proceso general del proyecto).

Bibliografía

- Barreiro, T. (1995) *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapeluz
- Vera Gody, R. (1988). *Rol del Coordinador en los TED*. Talleres de Educación Democrática. Cuadernillo N° 3. PIIE. Santiago. Chile.

Monstruos y Piratas*



Cuando saludo a los neños y pregunto si ellos conocen a los piratas y su leyenda. Los chicos miran muy entusiasmados. Algunos de ellos me dicen que los asustan los piratas. Franco afirma que los piratas buscan tesoros. Propongo conocer un barco pirata que dejé en el salón y emprender una aventura en la cual buscaremos un tesoro. Todos corremos con gritos, sonrisas y deseos de conocer ese barco.

En el lugar señalado hay una sábana y la presento como el barco, acotando que el niño que allí se suba se transformará en pirata. Todos se suben con expectativa y gritos. Mía dice que tiene miedo pero continúa en el juego. Pido que hagamos gestos de piratas: enojados, tristes, alegres. Todos participan con rostros graciosos y algunos niños agregan posturas corporales. Comento que a los piratas les gusta bus-

* SAL propuesta por Andrea Roa, recreada por el grupo de estudio.

car tesoros, para lo cual salen de los barcos y se sumergen en el agua. Entre todos buscamos diferentes maneras de desplazarnos. Los niños se arrojan al suelo simulando nadar boca arriba, reptando y moviendo los brazos, algunos gatean. Gritan mientras lo hacen.

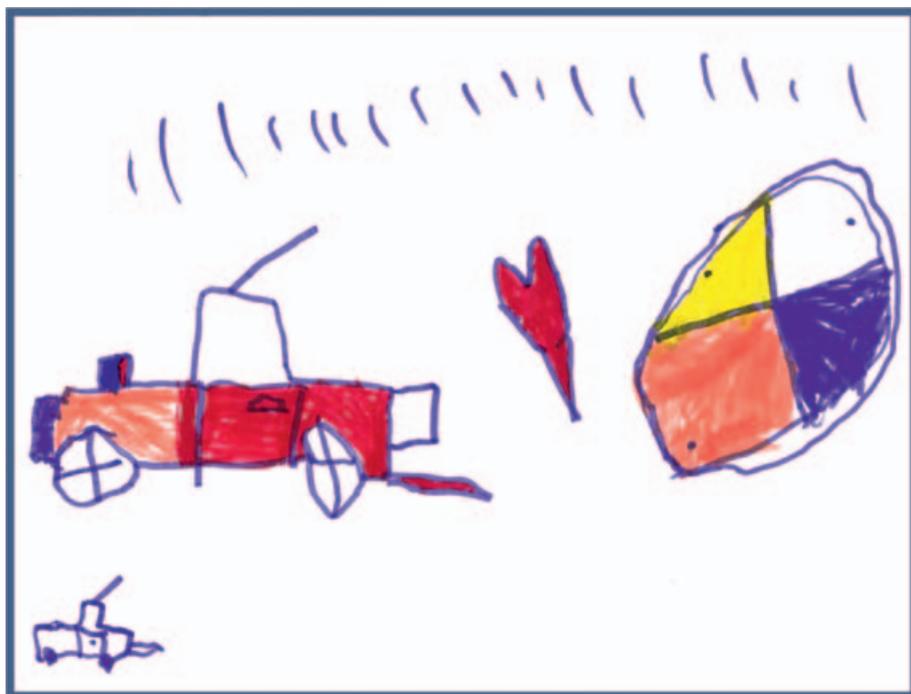
Con voz tenebrosa comento que en el mar suele aparecer «El monstruo del agua» que atrapa piratas para transformarlos en parte suya. El niño que es atrapado deja de ser pirata y se convierte en parte del monstruo. Los niños gritan, corren, algunos se acercan y luego se alejan corriendo. Jeremías y Nahuel corren velozmente mostrando vértigo. Todos vuelven al barco. Comento que deben salir cuando cuente hasta tres y diga «Ya».

Salen nuevamente y cuando se acercan atrapo a Ivo, quien quiere escapar. Debo recordarle que ya es parte del monstruo y que tiene que ayudarme a atrapar piratas. Le propongo que me ayude a contar. Salen corriendo, algunos reptando, simulando nadar. Ivo atrapa a Ezequiel y Piu deja que yo la tome. Hay dos niñas, con gestos de miedo a ser descubiertas por el monstruo, que no salen del barco. Les recuerdo que todos los piratas deben salir. En ese intento casi todos los piratas son atrapados por sus compañeros.

Cuando la mayoría de los jugadores son atrapados, les comento que el Monstruo del agua quedó enredado entre grandes algas marinas, entonces los piratas que fueron retenidos, logran librarse de él y corren al barco para navegar hacia mares menos peligrosos. Los niños gritan, sonrían y suben al barco.

Propongo guardar la sábana y hacer una ronda. Les recuerdo que al bajar del barco dejamos de ser piratas. Serán nuevamente los chicos de la sala amarilla. En la ronda, los niños, entusiasmados, dicen gritando que el juego les gustó. Recuerdan algunas hazañas realizadas durante el juego: Nahuel recuerda orgulloso que él no fue atrapado. Ezequiel y Franco dicen que ellos atraparon a muchos piratas. Mía comenta que a ella le dio un poco de miedo. Con la promesa de volver a jugar, nos vamos al aula.

La Pista y los Autos*



En el Jardín Belén hay una sala de tres años que responde al nombre de «Las Ovejas». En la sala vive una oveja que los chicos cuidan y dicen que duerme en el jardín. Al entrar Toribio, el profesor, los niños se le acercan con alegría, y Santi pregunta:

- ¿Qué hizo la oveja hoy?

Y Toribio, con voz misteriosa dice:

- *La oveja durmió en el jardín y a la noche hizo mucho lío y empezó a construir una pista de autos.*

- ¿Se acuerdan de la pista de autos? Bueno, vino la oveja anoche y la arregló, porque anduvimos tanto la otra vez que se estropeó y tuvo que venir a mejorarla.

* SAL propuesta por Julieta Díaz , recreada por el grupo de estudio.

- Y... ¿quién va a arreglar las ruedas que se pinchen?

- ¡Yo!

- ¡Yo!

- ¡Yo!

Levantando las manos y saltando, los niños acceden al juego.

- Bueno, quien quiera ser mecánico del taller, lo va a ser. ¿Encendemos los motores?

Y los niños, haciendo ruido con la boca, mueven una mano como si dieran vuelta la llave del auto para encenderlo. Los chicos simulan manejarlo y se dirigen al gimnasio.

Al llegar, se encuentran con dos rampas y colchonetas. Los niños escuchan a Toribio Palazo.

- *Este sector, (la colchoneta azul más grande) es el taller mecánico; cuando se les pincha una rueda, vienen acá que el mecánico se las arregla.*

- *Yo soy el mecánico* - dice Nacho.

- *Yo lo ayudo* - dice Juana, levantando la mano y arrodillándose en la colchoneta.

La nena se arremanga el buzo como para comenzar a trabajar.

- ¿A ver cómo andan los autos? ¿Funcionan?

- *Mi motor no anda, me parece que no tiene nafta, ¿me ponés nafta?*

Lucía hace un gesto con el brazo sobre la oreja de Toribio como si fuera la manguera del surtidor y le pone nafta.

- *¡Ahora sí!*

Sale corriendo hacia las rampas. Los niños la siguen, y algunos suben a la otra rampa. Los chicos corren y saltan haciendo el sonido de los motores del auto; y en ningún momento dejan de sostener el volante con sus manos.

- ***¡Se le pinchó una rueda a Santi!*** - grita Meli.

- ***Vamos a llevarlo*** - afirma el profesor.

Y lo toma de ambos brazos y dos amigos ayudan con sus piernas, llevándolo hasta el taller mecánico.

- ***Brrrrr, brrrrr*** - se escucha.

Y sigue:

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- *Ya está, ya te arreglé la rueda, ahora podés seguir.*

- ¡Uy, miren a Juana, se le pinchó una rueda! ¿Quién me ayuda?

Varios se acercan y la llevan hasta el taller mecánico y le inflan las ruedas apoyando su dedo en las ruedas del auto (las piernas de la niña).

Regresan hasta el otro lado del salón y los niños, sin la ayuda del profesor, llevan a otro amigo hasta el taller.

- ¡Es muy pesado!

- *Yo te ayudo* - dice Valentina. Y corriendo va a ayudar a su amigo.

- Acá tengo uno.

El mecánico del grupo señala con el dedo a un amigo que se encuentra acostado en el suelo.

- *Acá hay otro. Hay que llevarlo. Vamos al mecánico* - dice Toribio a los niños que están a su alrededor.

Los chicos se organizan de a tres y llevan a otro. Cada uno toma una parte del cuerpo (brazos o piernas) y lo llevan al mecánico.

- *Brrrrr, brrrrr* - se escucha.

Y sigue:

- *Ya está.*

De repente una niña, comienza a arrastrarse.

- *¿Melina, que te pasó?* - le pregunta Toribio, desorientado.

- *Soy una serpiente* - dice Melina.

- ¡Miren, chicos, una serpiente! ¿Qué hace en la pista de autos?

- ¡Vengo a pincharle las ruedas a los autos!

Inmediatamente, un gran grupo empieza a arrastrarse, y otro grupo corre y grita simulando asustarse.

- *¡Cuidado que hay una serpiente ahí y te puede pinchar la rueda!* - alerta Toribio.

- *Grrrrrrr, grrrrrr* - se escucha a lo lejos.

Y un tigre, moviendo la cabeza y las manos y rugiendo se viene acercando inesperadamente hacia los demás autos.

El profesor se para sobre una de las rampas y llama la aten-

ción de todos.

- *Autos, autos, cuidado que se escaparon del zoológico serpientes y tigres, que les pueden pinchar las ruedas.*

Los autos comienzan a correr en círculo escapando de los animales y gritando. Una niña, Isabel, se cae y comienza a llorar; Toribio se acerca y le pregunta qué le pasó y junto con dos amigos la llevan hasta el taller para arreglarla. Los niños le hacen cosquillas y ella comienza a reír.

- *Creo que hay alguien escondido que quiere pincharle la rueda a todos los autos.*

Y agrega con vos misteriosa:

- *¡Cuidado que hay una serpiente que está escondida y nos está espiando! Me parece que nos quiere pinchar las ruedas a todos*

Y Santi se sonríe y aparece.

- *¡Se acerca!...y imiren: les pinchó las ruedas a todos!*

Dos niñas, entre ellas Isabel, le toman las manos al profesor y los tres comienzan a correr y a subir por las rampas e invitan al resto a seguirlos.

- *Vamos, vamos. ¡Ay!, me pinchó una rueda, ¿quién me ayuda?*

Y varios niños ayudan a Toribio a ir hasta el taller.

Luego de que le inflan las ruedas, toma la colchoneta que hacía de taller y lo transforma en corral.

- *Todos los animales que se escaparon del zoológico, vengan adentro* - dice Toribio haciendo movimientos con el brazo, invitándolos a entrar.

Los niños se acercan y van ingresando diciendo:

- *Yo soy un león.*

- *Yo soy un tigre.*

- *Vengan las serpientes también.*

Algunos niños se quedan jugando en las rampas.

- *¿Los que se quedaron afuera no son serpientes? ¿Qué son, autos?*

- *Sí, somos autos.*

- *Miren, se hizo de noche.* Toribio apaga las luces.
- *Cuando se hace de noche los animales se quedan dormidos. ¿A ver cómo duermen? Y los autos se quedaron sin nafta y no pueden avanzar.*

- Los animales del zoológico se duermen y empiezan a soñar que van como si fueran tigres, serpientes y leones. Y al despertarse aparecen debajo de la mesa de la sala.

- *Vamos, vamos* - dice el profesor con voz suave.

Continúa diciendo:

- *Y los autos se van quedando sin nafta, tienen muy poquita y hay que llegar hasta la sala, así la señora Lucía nos carga nafta y podemos seguir jugando con ella.*

INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN Período 2007-2008

Andrea Canales. Nació el 01/08/69 en Cutral Có, Provincia de Neuquén. Es Profesora en Educación Inicial. Trabaja en el Jardín Soemitos. Centenario. Provincia de Neuquén.

Andrea, Roa. Nació el 21/07/75 en Neuquén. Trabaja en el Jardín de Infantes N° 22. Centenario. Provincia de Neuquén.

Cecilia Taladriz. Nació el 09/06/69 en Benito Juárez, provincia de Buenos Aires. Es Profesora de Educación Física. Trabaja en el Jardín de Infantes del Colegio Corazón Eucarístico de Jesús y en profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de la Plata. Provincia de Buenos Aires.

SOBRE DETERMINADOS RASGOS VARIABLES DE LA «FORMA» DE UN JUEGO

Por Víctor Pavía

Breve reseña introductoria

Antes de pensar en conjunto categorías analíticas que permitan revisar nuestra formación y práctica en juego, conviene explicitar de qué tipo de juegos hablamos en este ensayo y cuál es la formación profesional y práctica laboral que le imprime una tonalidad particular a este discurso. En un texto denominado, no por casualidad, «*El juego que aquí interesa*» fijábamos el rumbo de nuestra búsqueda y los inconvenientes del camino que hemos elegido¹⁶; bajo el subtítulo «*Un juego de palabras con la palabra juego*» anunciábamos que si bien los lingüistas reconocen a la polisemia como una característica común a muchos términos, la diversidad de sentidos y significados con los que se carga «juego» han logrado que se convierta -a pesar de su sonido frecuente y cotidiano- en una expresión imprecisa; decidirse a hablar de juego es decidirse a enfrentar las viscosidades de un término aparentemente transparente. En español «*juego*» indica tanto: unión y movimiento (incluso cuando las uniones de piezas mecánicas muestran algún desgaste se dice que tienen «*juego*») como un conjunto de elementos que combinan entre sí (un «*juego*» de cubiertos o de muebles); «*juego*» es también un artefacto o instalación (los «*juegos*» infantiles de las plazas); una actividad específica (por ejemplo los «*juegos*» de ingenio) en cuyo caso el término opera como sustantivo) o una acción (yo «*juego*» mi carta) en cuyo caso el término opera como verbo. En inglés hay dos palabras que invocan sendas representaciones de juego: «*play*», que se usa preferentemente para señalar una actividad cuyo objetivo es la diversión o el entretenimiento, vinculándola incluso con la creación (to play an instrument), y «*game*», que evoca una imagen más acotada atento a que se usa preferentemente para señalar una com-

¹⁶ El texto completo puede encontrarse en Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pág.35 y ss.

petencia reglada, una contienda. Un partido; otros términos como «gambol», «frolic», «romp» remiten a travesear, jugar, retozar. También las voces latinas «jocus» y, más recientemente, «paidia» y «ludus» suelen ser utilizadas para diferenciar no sólo tipos de juego sino, parafraseando a Caillois (1958), «maneras de jugar».

Para palpar el espesor de ese universo de sentidos, hay que considerar, además, la forma directa y la forma indirecta o figurada. Por ejemplo: si alguien dice: «María juega en la vereda», es posible asegurar que lo dice en sentido directo, si «eso» que hace María en la vereda se considera efectivamente (desde una perspectiva sociocultural e histórica determinada) un juego. Pero si se dice: «María juega en la bolsa de valores», es posible que lo diga en sentido figurado, ya que la actividad bursátil no se considera (en el mismo contexto social, cultural e histórico) estrictamente un juego. En dirección contraria a la del sentido figurado que lleva la idea de juego hasta territorios insospechados, representaciones hay que proveen imágenes sumamente restringidas. Por ejemplo: ante la imagen de un/a niño/a sentado en el suelo con papeles, pinceles y témperas, es probable que la interpretación sea: «está jugando». Pero si quien ocupa la misma posición y opera los mismos elementos es un adulto, es probable que la interpretación sea: «está pintando». Que los niños juegan y los adultos pintan es (entre tantas otras) una representación restringida, tan vigente como consolidada ¡Cómo si establecer el límite entre lo que es y no es «*juego*» fuera sencillo!

En realidad *juego* es esa cosa que, como tantas otras de la vida cotidiana, sentimos que sabemos bien de qué se trata hasta que nos piden que la definamos. Huizinga (1968) a quién no se puede dejar de citar cuando se habla de estos temas, instaló desde su tesis, el supuesto de que las teorías sobre el juego son tan diferentes que no logran excluirse entre sí. Otro autor clásico, Caillois (1958), expresó su sensación de que tan dispares teorías «parecen no estar hablando de la misma cosa». Mientras que, más recientemente, Elkonin (1980) desliza la posibilidad de que juego no es «un concepto científico en sentido estricto» y Sutton Smith (1996) con-

fiesa que en la Asociación para el Estudio del Juego que él preside se discute «interminablemente» la distinción entre «juegos, pasatiempos y deportes». Como juego se define tanto el escondite como el póquer, las muñecas como el ajedrez. Con la misma palabra se evoca la sencillez de las figuritas como la majestuosidad del espectáculo olímpico, la candidez de las rondas y el dramatismo de la ruleta rusa, el movimiento sin sentido del bebé y el frío cálculo del financiero. Dickerson (1993) sugiere que es un error aspirar a que juego defina un tipo homogéneo de actividades. Parafraseando a Wittgenstein (1988), es posible decir que algunas de esas actividades sólo tienen entre sí ciertos rasgos de familia, que apenas alcanzan para otorgarle un grado de contingente y arbitrario parentesco. Rasgos que, como veremos más adelante (y como si no estuviera ya suficientemente enmarañado el objeto a estudiar) en algunos casos remiten a la forma de la actividad y en otros al modo que un sujeto elige de involucrarse en ella.

Recapitulando: con el término «*juego*» se indican demasiadas cosas; frondosidad semántica que por el camino de los «sobre entendidos», suele conducir a «malos entendidos». Como «*juego*», dijimos, se señala tanto una acción (en este caso el término opera como verbo: «yo juego»), como una actividad, un artefacto, una instalación (en estos casos el término opera como sustantivo). Y aún cuando decidimos decir «*juego*» para referirnos sólo y estrictamente como actividad, los ejemplos son tantos y tan diferentes, que nos vemos obligados a precisar de qué juegos estamos hablando.

Los juegos que, por las razones antes comentadas, interesan a nuestro proyecto lejos están de representar la totalidad del universo lúdico; muy por el contrario; configuran un conglomerado restringido, integrado sólo por propuestas lúdicas que demandan algún grado de compromiso corporal. A ese requisito cardinal le sigue otro no menos importante: nos interesan juegos que favorezcan que el compromiso corporal aludido se despliegue con una chispa de actuación en el contexto de la regla. Componente este que, sin llevarlos a la categoría de «juego simbólico», honra la idea vigotskiana de un niño

«pequeño actor y dramaturgo» (Baquero/01). En otras palabras: cuando en el marco de nuestro proyecto hablamos de juego, hablamos de un «juego protagonizado» (Elkonin/80) desde la acción motriz, en el que la imaginación y, a veces, la fantasía no son una característica particular, sino su rasgo esencial; una situación claramente identificada por los jugadores como ficticia, que los habilita a disfrutar del «fingir auténticamente», dado que allí actúan creativamente de acuerdo a lo esperado, en la medida que la acción sigue reglas más o menos explícitas que configuran (a la vez que son configuradas por) un acto recreativo de sesgo autotélico¹⁷. Este recorte está en sintonía con un campo laboral específico. Conviene recordar que el esfuerzo interpretativo que alimenta estas páginas fue realizado desde y para un proyecto de investigación-acción que integra a docentes e investigadores comprometidos con distintas prácticas corporales (profesores y profesoras de Nivel Inicial; profesores y profesoras de Educación Física, entre otros) interesados menos en discutir qué se puede enseñar a través del juego y más qué tenemos que (re)aprender los adultos para enseñar a jugar de un modo lúdico, en un contexto determinado y en la perspectiva del derecho al juego. Interés educativo que apenas disimula una necesidad implícita: la de revisar la propia formación y práctica en juego, tal lo expresado en otras páginas de este mismo libro¹⁸. De esa mixtura de intereses dispares, donde se entretajan reflexiones críticas y formulaciones instrumentales, la construcción de nuevas categorías analíticas como la «*forma*» de la actividad (tema central de este capítulo) o el «*modo*» subjetivo de involucrarse en ella (tema de otro capítulo de esta misma obra) cobra sentido para nosotros; lo que no

¹⁷ Con las adaptaciones del caso, esta caracterización sigue el rumbo sugerido por Huizinga para quien 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 la conciencia de '**ser de otro modo**' que en la vida corriente». Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé. Pág. 49. (el destacado es nuestro)

¹⁸ Ver Pavía, V. «*Grupos de Estudio Sobre Juego y Educación, características generales de la propuesta*», en esta misma obra.

debería actuar como obstáculo para que otros observadores, desde otros campos disciplinares, las adopten y re-signifiquen de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

Algunas consideraciones sobre la «*forma*» como categoría analítica

En el proyecto «*Grupo de Estudio...*», apelamos al término «*forma*» en su acepción más elemental, como «configuración» o «apariencia externa» de «cuerpos o cosas materiales». Somos conscientes de que apelar a un término semejante nos lleva a transitar por un camino de cornisa. La «cosificación» de una actividad humana atendiendo sólo a su apariencia externa implica el riesgo de desbarrancarse hacia una simplificación ingenua del hecho. Esto si la tal cosificación contribuyera a obturar otros análisis y convirtiera al objeto de estudio en un fetiche, cediendo a la tentación de considerar el juego como una manifestación natural estática, atemporal, y no como una construcción socio-histórico-cultural dinámica, que «va siendo» mientras oculta (y refleja) relaciones dominantes. Por algo es que precisamente allí, en la naturalización de ciertos hechos sociales, el poder hegemónico pone sus mejores fichas. Aceptando entonces que un actividad lúdica cualquiera muestra indicios de lo que es, pero también de lo que no es y de lo que podría ser si las condiciones de realización fueran otras, echamos mano a la idea de «*forma*» como categoría analítica, arbitraria y contingente si se quiere, pero con sentido para nuestro trabajo en la medida que permite el estudio comparativo constante entre juegos, no sólo para la observación interpretativa sino para su enseñanza en la escuela, donde el dilema «conservación - transformación», «producción - reproducción» se tensiona al máximo y donde no siempre que se habla de juego se habla de la misma cosa. La categoría «*forma*», además, tiene nuestro crédito desde la ilusión de estabilidad que, parafraseando a Bourdieu, resulta de la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social determinado, que permite reconocer un juego y reconocernos en un momento de juego (Bourdieu/97:141). Resu-

miendo: como «*forma*» aludimos al estudio de la «configuración general» de una actividad, su «apariencia externa», lo que la expresa como totalidad singular y específica. Aquella que, en palabras de la teoría gestáltica de la percepción, resulta de adjudicarle a las partes el sentido de un todo reconocible. Si lo entendemos así, son ciertos y determinados rasgos de la «*forma*» lo que posibilita diferenciar un juego de otro de apariencia distinta a la vez que emparentarlo con uno de configuración semejante; y son esos mismos rasgos los que a pesar de cambios de épocas y geografía, le permiten a un jugador o jugadora experto «re-conocer» en la inmediatez de lo experiencial, un juego desconocido por analogía con otro conocido, a partir de elementos que se interpretan comunes desde una lógica aprendida. En pocas palabras: es por su «*forma*» que, independiente de las múltiples variaciones, es posible reconocer diferenciando «Rayuela» y «Dígalo con Mímica» en un contexto determinado¹⁹.

Ahora bien; si seguimos con el ejemplo de los juegos populares mencionados más arriba, cabe preguntarse: ¿qué en ellos permanece más o menos inalterable para que, en determinado contexto, y a pesar de sufrir adaptaciones, a una actividad específica se la siga connotando como «un juego de la rayuela» o «un juego del dígalo con mímica»? Dicho de otra manera: ¿Qué es lo que no tiene que cambiar para que se jueguen incontables variantes de rayuelas, pero rayuelas al fin? En un plano mucho más complejo cabe preguntarse también (aún cuando ese nivel de sutileza excede las pretensiones de este ensayo) qué cuerda pulsa quien en un «Dígalo con Mímica», representa que juega a la «Rayuela», esforzándose para que la acción tenga toda la apariencia de una auténtica «Rayuela», sin que deje de ser evidente que -y esto es lo importante- está jugando al «Dígalo con Mímica». Dicho de otra manera: ¿qué peculiaridades (además de las condiciones particulares de realización) domina un jugador o jugadora experto para que, en la percepción global de

¹⁹ Se trata de juegos populares muy conocidos en nuestra región; el lector puede seguir el razonamiento utilizando ejemplos de su propia experiencia.

la acción, prevalezca la lógica de un «Dígalo con Mímica» (el juego que se está jugando) sobre la de la «Rayuela» (el juego que se representa)?

La búsqueda de respuestas a esos y otros interrogantes invita a ajustar la lente sobre «*rasgos variables de la forma*» que, combinados, exudan una cualidad de conjunto que contribuye a mantener la tensión del juego (en sintonía con lo que, a partir de experiencias anteriores, se espera que allí ocurra). El concepto de «tensión del juego» entendido como oscilación entre el abandono y el éxtasis es tributario de la tesis de Huizinga (1968). La referencia a lo que «se espera que allí ocurra», en cambio, es una invitación a bucear en la construcción de la conducta lúdica, habida cuenta de que no es posible pensar (no caer en cierta ingenuidad) que son los mismos jugadores y jugadoras quienes deciden el desarrollo de los acontecimientos independientemente de las condiciones de realización que constriñen tales decisiones. En otro plano de análisis, se destaca la idea de «cualidad de conjunto» que interesa aquí sobremanera. La misma acusa influencias de Alexander (1981) quien refiere que hay una cualidad sin nombre que no se ve pero que está presente en el «modo intemporal de construir»; y si bien como arquitecto y urbanista que es, este autor se refiere específicamente a la construcción del hábitat, nos hemos permitido establecer cierta analogía con la construcción de secuencias de actividades lúdicas; también Dewey (1938) al hablar de la experiencia artística remite a una cualidad que la «impregna», otorgándole unidad de sentido²⁰.

Por el momento, en nuestras observaciones interpretativas hemos decidido prestar especial atención a los siguientes «*rasgos variables de la forma*» de un juego: «*sentido*», «*fuerza de emoción*», «*tenor de las acciones demandadas*», «*carácter*», cuyas combinaciones e interdependencias le imprimen cualidad de conjunto a un juego. Sin desconocer otros aportes como, por ejemplo, los aná-

²⁰ Más referencias a los autores mencionados pueden encontrarse en Pavía, V. (2005) *El Patio Escolar*. Buenos Aires. Noveduc. Pág. 45 y ss.

lisis praxiológicos inspirados en los estudios de Parlebas (2001), la adjudicación de sentido a ciertos y determinados rasgos desde un campo laboral específico, conlleva la discusión acerca de la construcción de cada uno; un ejercicio de reflexión crítica que no resulta un dato menor para un proyecto de investigación-acción. Para entrar de lleno en la caracterización de los rasgos planteados, es conveniente adoptar algunas previsiones sobre la categoría propuesta. Primero: la «*forma*» juego y la «*forma*» de un juego son, en tanto construcciones humanas, una producción colectiva; verdad de Perogrullo que puede llevar a pensar que no correspondería hablar de un juego individual en términos estrictos. De todas maneras, ese axioma de raíz antropológica no debería obturar el trabajo empírico sobre diferencias/similitudes entre experiencias de juego en solitario y colectivos. Segundo: la *forma*, en tanto estructura, regula (en rigor, estructura) las acciones de los jugadores y los lleva a respetar determinados requisitos de presentación, desarrollo, cierre (en rigor, forma-lidades) nada pueriles en la medida en que reproducen los rasgos propios de cada juego (ya sea como parte de su estructura profunda y menos explícita o de su estructura externa y más explícita). Esas formalidades que hasta un punto formatean el comportamiento de quien juega, han generado comentarios en el sentido de que «*el maestro del juego es el juego mismo*»²¹; alegoría que no debería perturbar la búsqueda de indicios sobre la influencia de un otro significativo en los procesos de aprendizaje del juego y del jugar y la importancia que adquiere la mediación de un jugador experto en los términos ya señalados. Tercero, si bien hay quienes que, por analogía con en el mundo del Derecho, contraponen valorativamente la forma (o requisitos formales de presentación) al fondo (o el asunto verdaderamente en cuestión), tal valoración no deja de ser problemática si deviene obstáculo a la curiosidad de un investigador interesado en descubrir signos de lo social y cultural encarnado en el universo de las «formalidades»²²

²¹ Citado por Ruiz Omeñaca. En Revista Educación Física y Deporte. Vol. 27-1. 2008. Universidad de Antioquia.

²² Más consideraciones sobre la «forma» pueden encontrarse en Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pág.40 y ss.

1. Adaptación de una idea singular del «*sentido*» como rasgo variable posible de la «*forma*» de un juego

Utilizamos el término «*sentido*» en su acepción de «orientación en una dirección», «razón de ser». Lo que, en el caso de los juegos que nos interesan, incluye al guión o trama alrededor de la cual se organizan las acciones con cierta «lógica interna». En el análisis del «*sentido*» como rasgo variable de la «*forma*» de un juego identificamos por lo menos tres niveles.

En un primer nivel de análisis (lo expresamos aunque suene obvio) puede decirse que una actividad se percibe como juego cuando se realiza con «*sentido*» de juego; hecho que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele parecer sin sentido alguno. En este nivel supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio²³, el «*sentido*» contribuye a analizar diferenciando juego de no juego. Para decirlo con otras palabras: en un primer nivel de análisis el «*sentido*» no opera como «*rasgo variable de la forma*» de un juego en particular, sino de la «*forma*» juego en general. Es en este nivel donde los estudios sobre el «*sentido*» como «*rasgo variable de la forma*» de un juego y los estudios sobre «*indicios del modo*» de jugar, alcanzan una estrecha relación sobre la que volveremos más adelante. Es en este nivel de análisis interpretativo de la «*forma*» donde se vuelve lícito comenzar a preguntarse por qué, actividades como mover brazos o agitar sonajeros son identificadas como un «juego» del bebé. Quizá la imprecisión propia del término (a la que ya hicimos referencia) habilite a hacerlo, pero: ¿tienen ese «*sentido*» para el bebé? ¿O es el «*sentido*» que le atribuye el adulto que lo observa? Como «jugar» no es sólo un término impreciso sino un acto ambiguo (muchas veces ambivalente) para evitar conclusiones falaces, importa siempre diferenciar el «*sentido*» adjudicado por los protagonistas del que pudiere adjudicarle un observador externo.

²³ Información específica sobre niveles de análisis supra unitario, de anclaje y sub unitario, puede unitario encontrarse en Samaja, J. (1996) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires. Eudeba. Pág.166 y ss.

Así como en un primer nivel de análisis, una idea singular de «sentido» como «rasgo variable posible de la forma» contribuye a diferenciar juego de no juego, en un segundo nivel (en rigor, el nivel de anclaje de nuestra propuesta) habilita a discutir diferencias y similitudes entre actividades connotadas (social, cultural e históricamente) como juegos. Aún cuando tal discusión se encuentra en estado embrionario, es posible aventurar que el «sentido» (entendido como «orientación en una dirección», «razón de ser», «lógica interna») en los juegos que aquí interesan va desde: crear/representar, hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple emulación/prueba en solitario con matices y combinaciones que no siempre son fáciles de aprehender en lo inmediato, sobre todo si se trata de un jugador (u observador) inexperto²⁴.

En un nivel sub unitario respecto de nuestro objeto de estudio ubicamos las ligeras variaciones de «sentido» en cada juego en particular; sutiles transformaciones que hacen que los juegos de, por ejemplo, huir/perseguir/atrapar se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales (de hecho, dicen los jugadores, se trata de otro juego; tal es el caso de las incontables «manchas»). En una escala más reducida aún (que habilita a pensar en la posibilidad de un cuarto nivel de análisis) es posible ajustar la lente sobre el «sentido» que le imprime cada jugador/a a cada acción que realiza en el contexto de un juego determinado; sentido que, generalmente, tiene justificación táctica o estratégica (la unidad de sentido más constreñida en el juego que aquí interesa).

Convengamos que lo expresado hasta aquí y lo que expresaremos a continuación, no lleva pretensiones taxonómicas. Lejos de

²⁴ Desde una perspectiva de análisis diferente, Scheines arriesga la idea de que modelos paradigmáticos de juegos, como por ejemplo la rayuela, representan la lógica general deriva-rumbo; el rompecabezas la de caos-orden; las adivinanzas tanto como los crucigramas la de vacío-lleño. Citada en Ambrosini, C. (2007) *Del Monstruo al Estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando. Pág. 12.

nuestro interés está prohiar clasificaciones que congelen la dinámica lúdica (o que la rigidicen). De lo que se trata es de otorgarle significación a determinados «*rasgos variables de la forma juego*» para afinar la observación interpretativa de algunas propuestas en la perspectiva del derecho al juego. Si tomamos el «sentido» como categoría de análisis, podremos preguntarnos críticamente si hay uno predominante en los juegos que se juegan habitualmente en un colectivo determinado. Y si así fuera: ¿A qué se debe? ¿Cuál es el «sentido» (tal como aquí lo representamos) que predomina, por ejemplo, en los juegos de recreo? O en los sugeridos por las propuestas curriculares de cada nivel y asignatura; en los libros de apoyo didáctico; en los programas de difusión masiva o en los que se venden bajo formato digital. Interrogantes críticos que valen también para otros «*rasgos variables de la forma de un juego*» como los que veremos a continuación.

2. Adaptación de una idea singular del «tenor de las acciones demandadas» como rasgo variable posible de la «forma» de un juego

En estrecha interrelación con el «sentido», pensamos que el «tenor de las acciones demandadas» es otro «*rasgo variable de la forma de un juego*». Si bien el de las acciones es un campo tan vasto como heterogéneo, atendiendo al recorte disciplinar ya comentado nos detendremos sólo en el análisis del tenor de las acciones motrices²⁵. De ese universo restringido nos interesan juegos que, prima facie, demandan acciones que percibimos nítidamente como «**de movimiento**» (o, si se prefiere, de: correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etc.; o de: equilibrio, fuerza, veloci-

²⁵ Más especificaciones sobre «*actividades, acciones y actos*» motrices se pueden encontrar en Gómez, R. (2004). *La Enseñanza de la Educación Física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium. Pág. 37 y ss; subrayando una vez más que las observaciones que hacemos en sintonía con un campo laboral específico: el de educadores corporales, no deberían ser obstáculo para que otras miradas, desde otros campos disciplinares, se las apropien y las re-signifiquen de acuerdo a intereses y necesidades propios.

dad, coordinación, resistencia, etc.); no es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados algo les demanda al respecto. Nos interesan también esos otros juegos en los que las acciones demandadas pasan por la posibilidad de jugar «**con**» lo expresivo (o, si se prefiere, con: el valor simbólico del gesto); no es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda cierta dominancia sobre la «calidad de movimiento». En este caso, invocar la calidad no representa necesariamente un juicio valorativo; sólo pretende destacar la carga expresiva del gesto, enunciada en el manejo consciente e intencional de: la energía (para expresar con una forma simulada la idea de fuerte/débil, tenso/relajado, etc.); el tiempo de ejecución (para expresar con una forma simulada la idea de velocidad: rápido/lento, apurado/tranquilo o secuencia: antes/durante/después; etc.); el espacio a ocupar (para expresar en una forma simulada la idea de amplio/reducido, grande/pequeño, constreñido/liberado, abierto/cerrado; etc.); tanto como la dirección del movimiento, los niveles y la relación (por ejemplo cerca/lejos, arriba/abajo) de los cuerpos entre sí y con los objetos²⁶.

Quizá alguien refute esta diferenciación entre juego «de» y juegos «con» movimiento aduciendo que todo juego, en tanto tal, es esencialmente expresivo. La razón que habita en esa impugnación no debería constituirse en un obstáculo para estudiar aquellas experiencias lúdicas que, en principio, acusan una diferencia primordial: en unas, lo emocionante se relaciona con la posibilidad cierta de poner a prueba la capacidad de correr verdaderamente, saltar verdaderamente, hacer equilibrio o fuerza verdaderamente (aún en el tiempo/espacio ilusorio y la carga de ficción propia de un juego); en

²⁶ En otro orden de cosas, ya en la *Nueva Pedagogía de la Educación Física* (Buenos Aires. Kapeluz. 1963. Pág. 2 y ss) Seybold aludía a juegos **DE** movimiento y juegos **CON** movimiento; mientras que desde otro lugar Gómez, refiriéndose a una didáctica de la disponibilidad corporal, alude a producciones y reproducciones de predominancia «utilitaria-operativas o expresivas» (Op. Cit. Pág. 5). Daniel Devita vuelve sobre el tema en otras páginas de esta misma obra.

otras, lo emocionante se relaciona con la posibilidad cierta de simular que se corre, que se salta, que se hace fuerza, etc.; con la posibilidad, incluso, de simular una emoción no sentida verdaderamente (ira, amor, tristeza, miedo) en el marco de la genuina emoción que genera el juego que se está jugando.

Recordemos que lo expresado hasta aquí sobre el «*tenor de las acciones demandadas*» como «*rasgo variable de la forma de un juego*» carece de intensiones taxonómicas (algo que ya adelantamos). Más aún, quienes están acostumbrados a leer apresuradamente, no deberían ver en el análisis de las acciones demandadas por un juego, resabios de la representación que predomina en las propuestas lúdicas que se venden como recurso, me refiero a la idea de los juegos «para...» (lograr determinada habilidad o conocimiento). Muy por el contrario. Pensar el «*tenor de las acciones demandadas*», viene a complementar (quizá también a interpelar) el mandato pedagógico de «jugar para aprender», para avanzar en la comprensión de lo que hay que «aprender para jugar», ya que hay juegos que por su «*forma*», demandan poner en juego (y nunca una redundancia sonó tan bien) cierto bagaje de habilidades (inherentes, complementarias, sustitutas) específicos, y que los jugadores y jugadoras tienen plena conciencia de ello. Conjetura esta que opera como una invitación a revisar críticamente qué se entiende por enseñar a jugar desde la perspectiva del derecho al juego. Preguntarse, por ejemplo, cuáles son las acciones (en nuestro caso motrices, pero puede pensarse en otras) que predominan en los juegos del recreo; en las propuestas curriculares por nivel y asignatura; en la bibliografía más vendida. Preguntarse también si el tenor de esas acciones configura un universo variado y rico ¿O es restringido y reiterativo? En la división del trabajo docente ¿La potestad sobre el juego según el «*tenor de las acciones demandadas*» perteneció históricamente a diferentes campos disciplinares? Y si así fuera ¿Cómo se dio ese proceso? Interrogantes críticos que, como ya se ha dicho, valen también para otros «*rasgos variables de la forma de un juego*» y otros análisis disciplinares.

3. Adaptación de una idea singular de la «fuente de emoción» como rasgo variable posible de la «forma» de un juego

Elías y Dunning (1992) conjeturan que la emoción es «lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego». Tanto es así «que muchas veces estamos dispuestos a pagar para sentirla»²⁷. La búsqueda de un estado afectivo breve e intenso (que en el caso del juego suele estar relacionado con la alegría pero también, por qué no, con la tristeza o con el miedo) representa un componente importante del interés de ser parte de una experiencia lúdica (la etimología de interés expresa precisamente la idea de «ser parte», participar) voluntariamente aceptada a pesar de (o precisamente por) la promesa de un resultado incierto. Por lo tanto atañe a un proyecto de investigación-acción como el que aquí se comenta, indagar en un «*rasgo variable de la forma de un juego*» que en el «Grupo de Estudio...» llamamos provisionalmente: «*fente de emoción*»²⁸.

Al igual que en los análisis interpretativos del «*sentido*», en los referidos a la «*fente de emoción*» se identifican también niveles. En el nivel supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio (supra nivel que, como ya fue planteado, se relacionado más con el análisis de la «*forma*» juego en general, que con la «*forma*» de un juego en particular) lo emocionante puede tener relación con la posibilidad, lisa y llana, de encontrarse con otros de un «*modo*» diferente. Participar juntos en una experiencia voluntariamente aceptada a pesar de (o precisamente por) la incertidumbre de su resultado incierto. Resultado ligado con, parafraseando a Caillois (1958), la competencia, la suerte, la actuación, el vértigo (se podría agregar el descu-

²⁷ Tomado de «*La búsqueda de la emoción en el ocio*». En Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 83 y ss.

²⁸ En ese componente tanto energético como direccional, quizá se esconda la explicación del potencial incentivador del juego, tan codiciado por el eficientismo didáctico a ultranza. Más consideraciones sobre la «*jugar con la emoción*» pueden encontrarse en Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pág.43 y ss.

brimiento, la construcción) y sus combinaciones y agregados. Los interrogantes en este nivel superior de análisis, guardan relación con lo siguiente: si la posibilidad de emocionarse está presente en diversas actividades de la vida cotidiana ¿qué es lo distinto cuando se juega? Más concretamente ¿qué es lo distinto cuando se juega de un «modo lúdico»? Quizá la respuesta se encuentre en esa tranquilizadora sensación de permiso y confianza que habilita a entrar en una zona de riesgo ilusorio (en sentido directo: un juego) sabiéndose a salvo de las consecuencias posteriores. Más adelante volveremos sobre el tema²⁹.

En el nivel donde anclamos los análisis de nuestro proyecto de investigación-acción, la observación interpretativa de la «fuente de emoción» como «rasgo variable posible de la forma» coadyuva al estudio comparativo entre juegos, preguntándonos si es la competencia (que según nuestra interpretación no es sólo «contra» otros, sino que incluye también el sub grupo emulación o desafío individual, en términos de una «sensación de poder hacerlo»), el azar, el vértigo o la simulación el núcleo generador del estado de emoción buscado en cada juego estudiado. Si esto fuera así, uno puede seguir preguntándose, como en el caso del sentido, cuál es la «fuente de emoción» que domina el panorama de los juegos propios de un colectivo determinado. O en los sugeridos por las propuestas curriculares del sistema educativo formal, en los libros de apoyo didáctico o en los juegos que se venden bajo formato digital, entre otros. Preguntarse, además, cómo y quién instaló la competencia como la fuente de emoción lúdica por antonomasia en contextos determinados. Interrogantes que valen también para el análisis de otros «rasgos variables de la forma de un juego» desde esta u otra perspectiva disciplinar.

²⁹ Ver Pavía, V. «Sobre ciertos indicios del «modo» (lúdico) de jugar» y Pavía, J. P. «Permiso y confianza para jugar de un modo lúdico», en esta misma obra. Para mayor información ver también «Jugar con la emoción» en Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pág.43 y ss.

4. Adaptación de una idea singular del «carácter» como rasgo variable posible de la «forma» de un juego

En su Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, Corominas (1990) comenta que los romanos llamaban «carácter» tanto al hierro de marcar el ganado como la marca que ese mismo hierro dejaba en cada animal; de manera similar, los griegos llamaban 'kharakter' tanto al distintivo particular grabado en un instrumento grabador, como la marca o figura que ese instrumento dejaba. Por analogía, cuando en la actualidad se habla del «carácter» de algo o de alguien, es para llamar la atención acerca de una característica o peculiaridad que lo distingue. En lo que respecta a las observaciones interpretativas que aquí interesan, cuando decimos que a tal juego lo percibimos como -intrínsecamente- violento (o suave), bullicioso (o tranquilo), cooperativo (o competitivo), racional (o irracional), arbitrado (o arbitrario), estamos haciendo referencia a otro «*rasgo variable posible de su forma*». Se trata del rasgo más lábil; el más próximo no ya a la estructura organizativa de un juego, sino al modo de jugar de los jugadores y el más sensible a la idiosincrasia de todos los involucrados (incluido el observador). Por lo tanto es el rasgo más discutible (y, de hecho, el más discutido en nuestro Grupo de Estudio sobre Juego y Educación) aunque eso no opera como obstáculo para mantener atenta la curiosidad investigativa y el interés por el análisis crítico de los juegos en contextos acotados. ¿Qué pasa en una institución, por ejemplo, si todos los juegos tienen un «carácter» similar? ¿Es posible pensar en un «carácter» dominante en los juegos de la vida cotidiana de un colectivo determinado? ¿Es posible pensar proyectos institucionales que den prioridad a juegos con un «carácter» específico? ¿Qué grado de incidencia tiene en el «carácter» de un juego el carácter de quien lo propone y organiza? En resumen, interrogarse sobre este y otros «*rasgos variables posible de la «forma» juego (en general) y de la «forma» de un juego (en particular)*» tiene relevancia, no sólo para la labor académica e investigativa, sino para revisión crítica de las propuestas lúdicas de la escuela y otras instituciones educativas similares, donde la reproducción blindada y acrítica de algunas «*formas*» impuestas y la pro-

ducción de «*formas*» híbridas (aunque no inocuas) constituyen los actos más frecuentes.

Bibliografía

- Alexander, C. (1981) *El Modo Intemporal de Construir*. Barcelona: Gustavo Gilli
- Ambrosini, C. (2007) *Del Monstruo al Estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando.
- Baquero, R (2001) El juego en la psicología de Vigotsky. En Revista *Novedades Educativas*. N° 125. May/01. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Caillois, R. (1958) *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Corominas, J. (1990) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Dewey, J (1938) *El Arte como Experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dickerson (1993) Aproximaciones alternativas a las mediciones de la prevalencia del juego patológico. En *Psicología Conductual*. Vol. 1 N° 3. Madrid: Siglo XXI.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elkonin (1980) *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
- Gómez, R. (2004) *La Enseñanza de la Educación Física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Huizinga, J. (1968) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Paraxiología Motriz*. Barcelona: Paidotrobo.
- Pavía, V. (2005) *El Patio Escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.
- ————— (2006) *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- ————— (2008) Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!». *Revista Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia Vol. 27-1.

- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994) *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Lúmen-Humánitas.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008) El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza? cuando la educación física nos hace más humanos. *Revista Educación Física y Deporte*, Universidad de Antioquia, Vol. 27-1, Pág. 97-112.
- Samaja, J. (1996) *Epistemología y Metodología Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Seybold, A. (1963) *Nueva Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Sutton Smith (1996) Crítica de las Teorías del Juego. En AAVV (1992) *Homo Ludens. El Hombre que Juega N° 1*. Buenos Aires: Instituto para la Investigación y la Pedagogía del Juego. Sede Sudamericana.
- Wittgenstein (1988) *Investigaciones Filosóficas*. UNAM

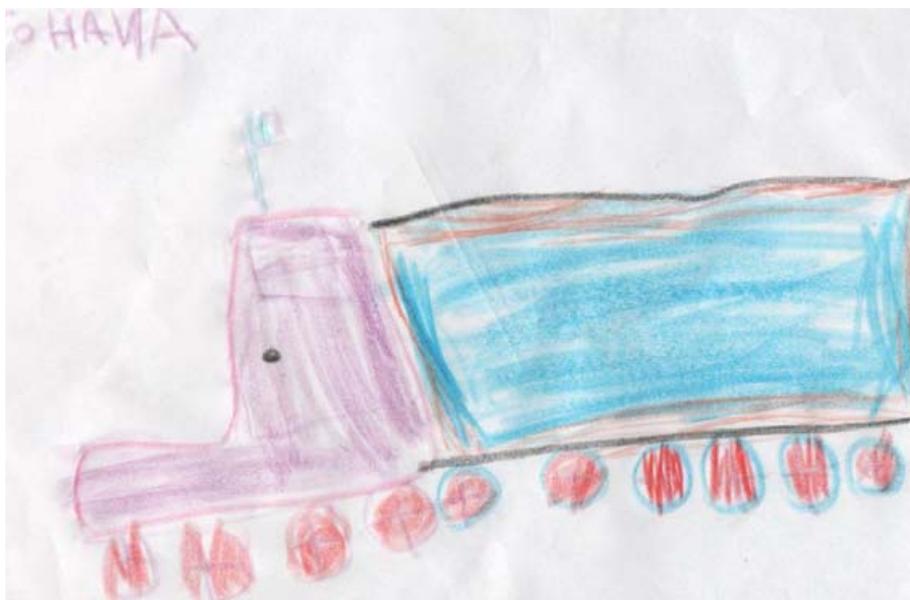
INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN Período 2007-2008

Daniel Devita. Nació el 06/06/76 en Hurlingham, provincia de Buenos Aires. Es Profesor en Educación Física. Trabaja en el Jardín N° 17 de la ciudad de Neuquén, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, en la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la Uflo y en el Profesorado de Educación Física del Instituto Séneca de Neuquén.

Gabriela Andersen. Nació el 21/02/66 en Temperley, provincia de Buenos Aires. Es Profesora de Educación Preescolar. Trabaja en el Jardín N° 22. Centenario. Provincia de Neuquén.

Jorge Daniel Nella. Nació el 06/01/71 en La Plata, provincia de Buenos Aires. Es profesor de Educación Física. Trabaja en el Jardín de Infantes Nuestra Señora de Lourdes. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

El Pie Grande*



Llegamos al salón caminando lentamente. Nos volvemos a saludar y los invito a seguir caminando por el centro. De repente pregunto:

- ¿Caminaron alguna vez por una selva llena de árboles y plantas extrañas?

- *No* - Responden tímidamente cuatro o cinco chicos.

- *¡Hagámoslo!* – aliento.

Y continúan caminando, pero esta vez, esquivando ramas y arbustos.

- *¿Qué otros lugares creen que podremos sortear?* Pregunto, mientras me agacho para pasar por debajo de un tronco.

- *Por montañas...*

- *Por un lago congelado...*

* SAL propuesta por Rodrigo Muñoz, recreada por el grupo de estudio.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- *Por un lugar donde haya animales* - gritan los chicos.

Y a cada idea vamos respondiendo con diferentes movimientos de nuestros cuerpos, ya sea para evitar ser atrapados por algún animal salvaje o para poder avanzar por diferentes lugares propuestos.

- *¡Mmm! Estamos en las montañas nevadas* - digo.

No muy lejos de allí se encuentran los refugios (aros dispersos en el piso) que ocupan los escaladores.

- *¡Acá podemos estar seguros, porque está calentito y Pie Grande no puede entrar!*

- *El día está soleado, por lo que me parece que el monstruo no aparecerá, ¿se animan a pasear por las montañas?* - invito a los chicos, que rápidamente responden:

- *¡¡Síííí!!* - ansiosos por ver lo que pasa.

Acto seguido digo:

- *Se está nublando, y sin sol nos estamos congelando, ¿cómo nos ponemos si estamos congelados?*

Inmediatamente, proliferan las figuras estáticas simulando estatuas de hielo.

- *¡Tengo una idea! Corramos, para estar calentitos.*

La respuesta no se hace esperar, y una bandada de cuerpos revolotea desorganizadamente por el espacio.

- *¡Ya sé, ya sé! Pongámonos camperas, para que cuando se vaya el sol, podamos seguir caminando* -dice un cansado escalador.

Luego de colocarnos camperas de todos los talles y colores, continuamos nuestro ascenso a las montañas nevadas.

- *Acá,... me parece que por acá vive Pie Grande ¿saben quién es?*

Nadie lo conoce y se los cuento, y agrego con gestos de miedo:

- *Pie Grande tiene el poder de congelar a quien toca.*

- *¡Cuidado! ¡Se está nublando, corran a los refugios!*

Y es ahí cuando Pie Grande aparece en escena, corre a los chicos, quienes a su vez corren hacia el refugio entre gritos de asombro y risas por haber escapado del monstruo. Cuando sale nuevamente el sol, Pie Grande irá corriendo a esconderse. Una vez

que los chicos salen del refugio para seguir atravesando las montañas, se retiran un par de aros.

- *¡Se nubló!* -grita uno de los chicos.

Pie Grande vuelve a aparecer y se repetirá lo ocurrido anteriormente, pero esta vez, los refugios son menos y deben ayudarse para poder salvarse. Nuevamente Pie Grande desaparecerá por la presencia del sol.

- *¡Ojo, eh! En la zona de la montaña por donde empezaremos a transitar ya no habrá refugios.*

Ese es el momento en que se quitan la totalidad de los aros.

Pie Grande aparece al grito de «*Se está nublando*», y comienza a congelar a los chicos, que atrapa; los que permanecen libres, corren para evitar ser congelados o para salvar a sus compañeros poniéndoles una campera. Es aquí donde se escuchan gritos y desafíos por parte de los chicos:

- *Dale, corré, Pie Grande, que no me vas a congelar* - grita Pedro.

- *¡Separá los brazos!* -grita María, al querer salvar a un compañerito colocándole la campera.

Luego de unos minutos de bullicio invito a los chicos a ayudar a Pie grande, puesto que este ya se cansó y el sol no aparece, todos los niños se ofrecen y el monstruo va eligiendo a diferentes chicos para que lo ayuden.

Les señalo a los alumnos un trineo (conjunto de sillitas):

- *¡Miren, vamos!, subamos al trineo y podremos bajar más rápido de la montaña. ¡Por fin podremos salir! ¡Saluden a Pie Grande!* - les propongo.

- *¡Sí! Y dejaremos de ser escaladores y Pie Grande no nos va a congelar* -dicen los chicos.

- *Igualmente tendremos que tener cuidado porque cualquier día de estos se vuelve a nublar y aparece Pie grande, ¡eh!*- digo mientras me saco la campera.

- *¡¡Uuuuh!!* - Se escucha entre miedo y entusiasmo.

- *Estén preparados para cualquier aventura, porque nadie sabe a dónde podremos ir la próxima vez. ¡¡Chau, chicos!!*

- *¡¡¡Chau!!!*

Jugando Conejos*

Voy a buscar a mis alumnos de la Sala Celeste de cinco años. Son ocho nenas y ocho varones. Los saludo y vamos al salón de Música cantando la «Ronda de los Conejos».

Al llegar les pregunto:

- *¿Cómo saludan los conejos?*

Cada uno inventa su saludo: con las orejas, con la cola, con la nariz... y vamos entrando.

Ya en la sala de Música les digo:

- *¿Quieren que seamos todos conejos? ¿Cómo se mueven los conejos? ¿Qué hacen?*

A medida que los chicos escuchan estas preguntas van haciendo gestos que yo imito, señalo y destaco:

- *Miren lo que hace Ignacio. ¿Quién se anima a hacerlo? ¿Cómo más pueden hacer los conejos?*

Los chicos copian, inventan movimientos, se ríen, disfrutan y noto que el clima es propicio para seguir.

- *¿Sacamos fotos?* -pregunto.

- ¡Cuando suene el pandero los conejos se congelan para la foto! ¿Quieren?

Los chicos saludan, saltan, hacen caras y se mueven por todo el espacio; al sonar el pandero se quedan quietos. Dejo de sacar fotos y les paso la cámara imaginaria y el pandero a otros nenes pasando yo al rol de conejo.

Ahora mi invitación es diferente:

- *¡Ya sé, ya sé! ¡Armemos casitas! ¿Cómo podemos armar casas con el cuerpo?*

Los voy guiando con preguntas y sugerencias para armar tríos (dos son casa y uno conejo). El juego ahora consiste en recorrer todas las casas (dos nenes tomados de la mano) distribuidas por el salón, con el riesgo de quedar atrapados dentro de las casas al sonido del pandero. Vamos cambiando los roles rápidamente entre co-

* SAL propuesta por Roxana Romagnoli, recreada por el grupo de estudio.

nejos y casas. La participación es total, hay movimiento, risas, comunicación entre los nenes. Los divierte este momento.

- ¡Ahora podemos ser todos una gran casa! ¿Se animan? Nos tomamos de la mano y hacemos una casa grande con una ronda.

Yo formo parte de la ronda y les muestro que subiendo y bajando los brazos todos a la vez se abre y se cierra la puerta de la casa.

- ¡Probemos...! Arriba... Abajo...

Voy diciendo «arriba» y «abajo» en distintos tiempos y tonos de voz provocando equivocaciones.

- ¿Qué pasó? ¡Hay que estar atentos...!

- ¡Vamos a probar cómo andan esas puertas, eh! Yo voy a mirar para otro lado, y cuando me dé vuelta, toda la ronda junta tiene que tratar de cerrar las puertas. Acuérdense que para cerrar la puerta tienen que agacharse sin soltarse, ¿probamos?

Me doy vuelta y empiezo a contar. Cuando llego hasta el seis giro a la posición inicial. Se agachan... repito este jueguito cambiando los números y modificando el tono de voz. Cada vez hay mayor sincronización de los movimientos en la ronda.

- Esta casa grande a veces atrapa conejos. ¿Quién quiere ser ahora conejo?

Rápidamente se ofrecen algunos y se separan de la ronda. El grupo se divide en dos partes casi iguales.

- ¿Qué tal si los conejos pasan por adentro de la ronda muchas veces? Creo que adentro hay ricas zanahorias... ¿Qué conejo se animará a entrar a buscarlas?

Yo no los miro y voy a contar, pero cuando me doy vuelta... Los chicos pasan rápidos, algunos corriendo... me doy vuelta y... queda Milagros...

- ¡Bien! Ahora le toca a Mili. -digo mientras me coloco formando parte de la ronda y Milagros toma mi lugar.

Sucesivamente, siguen Amir, Lucía...

- Veo que la casa anda muy bien; ahora vamos a cambiar: los conejos se van más lejos y se tapan sus orejas largas para no escuchar.

Nosotros (la ronda) vamos a elegir un número del 1 al 10 en secreto, no lo pueden escuchar. Cuando empezamos a contar, los

conejos entran a la jaula pero...

- ¡Cuidado!

En el número secreto se va a cerrar y los conejos que queden atrapados van a pasar a ser jaula. Elegimos el nueve, los nenes pasan, algunos corriendo, otros amagan, esperan para entrar, se arriesgan y atrapamos a dos. Seguimos jugando y la emoción va creciendo. Cada vez la ronda es más grande y son menos los conejos... quedan dos sin atrapar y cambiamos los roles de jaulas y conejos. El clima es de euforia, disfrutan de atrapar, de estar al límite, de pasar sin ser atrapados. Hay risas, gritos, alboroto. Los chicos se divierten, se emocionan, intercambian, participan. Aceptan con gusto ambos roles del juego. Todos quieren seguir jugando, siendo conejos, siendo jaulas astutas que logran atrapar...

Me doy cuenta de que los chicos están cansados de correr, los noto agitados y con calor, entonces sugiero:

- ¡Mmmm!, iparece que se está haciendo de noche...! ¿Nos preparamos para dormir?

Los chicos afirman mi idea y empiezan a bostezar con gestos ampulosos.

- Entonces tratemos de dejar adentro a los conejos que quedan. ¡Tenemos sueño!

Hacemos una última pasada y junto con los conejos nos sentamos en la ronda a descansar.

- ¿Qué les parece si dormimos un ratito?

Nos acostamos sobre una almohadita de nube, bien blandita y cómoda, y nos dormimos un tiempito...

- A ver si alguien tiene un sueño de conejo.

Después de un breve descanso les pregunto:

- ¿Alguien quiere contar su sueño?

Casi todos quieren y se entremezclan emociones, fantasías, ideas y deseos con partes del juego que más les gustó y propuestas para volver a jugar.

Nos despedimos, satisfechos por el momento compartido y con la promesa de volver a encontrarnos. Quizás la próxima vez los conejos salgan de la galera de algún mago y tengan poderes especiales...

SOBRE CIERTOS INDICIOS DE UN «MODO» (LÚDICO) DE JUGAR

Por Víctor Pavía



Breve reseña introductoria

En distintas páginas de esta obra se lee que el proyecto «*Grupo de Estudios sobre Juego y Educación*» integra a docentes e investigadores interesados en propiciar el acceso a experiencias lúdicas que sean principalmente eso: lúdicas, desde la promoción del derecho al juego. Se lee también que esos docentes e investigadores trabajan un universo restringido de juegos: aquellos en los que prevalecen las acciones motrices, con una «chispa de actuación» regulada por reglas acordadas de manera implícita o explícita, que configuran una experiencia de sesgo autotélico. Queda escrito, además, que ese recorte del universo lúdico está en armonía con un campo

laboral específico y la necesidad de revisar la formación y práctica en juego (propia y ajena). Desde esa necesidad, que conjuga observación interpretativa con propuestas de intervención en terreno, categorías como «*forma*» del juego (abordada en otras páginas de esta misma obra) y «*modo*» de jugar (que se aborda a continuación) cobran sentido. Si bien ese sentido está en línea con la formación, práctica laboral e intereses de los integrantes del proyecto (en su mayoría docentes: profesores y profesoras de Nivel Inicial y de Educación Física) otras miradas, desde otras perspectivas disciplinares, pueden apropiarse de las categorías enunciadas y re-significarlas³⁰.

Así como la categoría «*forma*» contribuye al análisis de los procesos de producción/reproducción de juegos al facilitar estudios comparativos, la de «*modo*» hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal... o no. Partimos de suponer que es el sujeto quien, frente a una propuesta de juego, adopta un «*modo*» aprendido de involucrarse, y que ese «*modo*» puede ser lúdico o no lúdico. Asumir que hay «*modos*» de jugar y que estos oscilan entre lo lúdico y lo no lúdico, parece una osadía menos atrevida que inconducente (justo a mitad de camino entre la tautología y la perogrullada); sin embargo es una de esas conjeturas que despiertan la curiosidad y abren caminos a la indagación. Si pensamos, junto a Elías y Dunning (1992) que es la emoción «lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego» (afirmación sobre la que ya hemos abundado al hablar de los «*rasgos variables de la forma de un juego*» en este mismo volumen), el interrogante que se impone es el siguiente: si la posibilidad de emocionarse está presente en diversas actividades de la vida cotidiana y los efectos psicofísicos que derivan de tal estado de excitación pasajera son más o menos los mismos en todas y cada una de esas ocasiones ¿qué es lo «distinto» cuando se juega? Para ser más precisos ¿qué es lo distinto para quien elige

³⁰ Para conocer más detalles del proyecto ver Pavía, V.: «*Grupo de Estudio sobre Juego y Educación, características generales de la propuesta*», y Pavía, V.: «*Sobre determinados rasgos variables de la 'forma' de un juego; breve reseña introductoria*», en esta misma obra.

jugar de un «*modo lúdico*»? Quizá la respuesta esté en esa tranquilizadora sensación de que nada malo puede suceder (o algo bueno seguramente va a suceder) ya que se trata, precisamente, de un juego; tranquilizadora sensación de permiso y confianza que habilita a bucear en esa zona de riesgo ilusorio (en sentido directo: un juego) tanteando emociones, sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores. Algo que no siempre ocurre cuando se elige jugar un juego de un «*modo no lúdico*»; vale decir, cuando se elige jugar «de verdad» (donde, justo es reconocerlo, suelen conseguirse otro tipo de resultados). Sostener que desde el punto de vista de la búsqueda de emoción, lo distinto para quien juega de un «*modo lúdico*» es la conciencia de que está participando de un juego jugado en «clave» de juego, parece una obviedad, cuando no, una redundancia. Sin embargo, sobran ejemplos de juegos planteados como una actividad «útil» y «seria» a los cuales el jugador suele sentirse impelido a vivir la propuesta como una experiencia no lúdica. Realidad que nos enfrenta a un segundo tema: la pertinaz tendencia en determinados ambientes a discutir si tal o cual actividad merece ser llamada juego o no. Antigua discusión que vamos a evitar por el momento, aceptando pragmática (y momentáneamente) que si dichas actividades son planteadas como juego y se las reconoce socialmente como tal, no encontramos impedimento alguno para nombrarlas de esa manera, aprovechando la reputada frondosidad semántica del término «juego». Y si jugar significa, primariamente, participar de un juego, tampoco hay impedimento para decir que quienes participan en ellas están – al menos literalmente - jugando. Lo que (nos) interesa discutir es si lo hacen de un «*modo lúdico*» o no. Aprendiendo de nuestros propios fracasos dijimos alguna vez que estudiar el juego es como estudiar los secretos de un ovillo de lana: a medida que se lo desenreda, el objeto se va disolviendo hasta dejarnos a solas con la lana, lo que equivale a decir, con los jugadores. Con los jugadores y el sentido que éstos le adjudican a una acción identificada histórica, social y culturalmente, con un juego. Ejercicio de doble hermenéutica que pone en tensión subjetividades diversas y abre un nuevo rumbo a los estudios sobre lo lúdico: el de la relación «for-

ma/modo» y los diferentes enunciados (transparentes, paradójicos, ambiguos) que origina en la escala de la vida cotidiana³¹.

Algunas consideraciones sobre el «*modo*» como categoría analítica

A diferencia de la «*forma*» de un juego, el «*modo*» de jugar es de índole más cualitativa; así como más circunstancial y lável, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término «*modo*» remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí); también a la categoría verbal que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado; es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo. Por analogía con la gramática, en nuestra propuesta denominamos «*modo*» a la manera particular de acoplarse a una actividad lúdica. Categorización conceptual que alimenta las siguientes conjeturas que condicionan nuestras observaciones de campo:

- a. Si bien el «*modo*» es la manera aprendida-elegida de involucrarse en un juego (de «estar en juego»), no se trataría de una manera cualquiera más, sino de aquella que expresa intencionalidad (lúdica o no lúdica) de parte del/a jugador/a.
- b. Hasta un punto el «*modo*» se emparenta con la actitud, en tanto supone cierto grado de híper-especificidad conductual, en la que confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu (1997), por el habitus.

³¹ Para no ser reiterativo, información sobre esos enunciados puede encontrarse en Pavía, V.: «*Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos a Jugar!*», en esta misma obra. También consultando: Lo que los profesores entienden por jugar. En Rivero, I. (2008): «*Juego y Jugar, en la educación física que viene siendo*». Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- c. Entendida así, la decisión de jugar de determinado «*modo*» no sería un proceso sólo de adentro hacia afuera, en la medida en que reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido más arriba, corporizado. En otras palabras, el «*modo*» de jugar no sería un acto sujeto sólo a los procesos de auto-condicionamiento sino que se encontraría también hetero-condicionado.
- d. 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.
- e. La misma expresión «estoy jugando» es utilizada tanto para señalar la acción en la que se encuentra inmerso, como para señalar uno de los modos posibles de involucrarse en ella. Cuando la afirmación «estoy jugando» se usa para indicar que se participa de una actividad que tiene «forma» de juego, el enunciado tiene la vigencia que le otorga el tiempo real de participación (el jugador comienza a jugar cuando comienza a participar del juego y termina de jugar cuando deja de participar en él); mientras que cuando el «estoy jugando» se usa para indicar que se participa de una actividad que tiene «forma» de juego y que, además, se lo toma como tal, ese para nosotros «*modo (lúdico) de jugar*», evidencia rupturas, suspensiones, discontinuidades, aún en el contínuum del tiempo real de participación en la actividad propuesta.
- f. Si se lo entiende así, el «*modo*» de jugar elegido es una decisión precedera que, cuando se juega con un otro real (o si se prefiere: no virtual) requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión del juego a través de micro-acuerdos constantes, contruidos sobre la base de

• *Secuencias de actividades lúdicas*

saberes prácticos, que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas³².

- g. 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, señales³³.
- h. La posibilidad jugar de un «*modo lúdico*» es inversamente proporcional al valor simbólico o material de lo que está en juego y directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de exclusión, agresión, descalificación.
- i. Cuando se elije jugar de un «*modo lúdico*», los micro-acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de «*fingimiento auténtico*», en una situación «*aparente*», organizada alrededor de un «*guión*», aceptado libremente sobre la base de «*permiso*» y «*confianza*» con un alto grado de «*empatía*» y «*complicidad*» respecto de una experiencia de «*sesgo autotélico*».

La posibilidad de hacer visibles «*indicios de un modo (lúdico) de jugar*» en ámbitos donde jugar «en serio» (para nosotros de un «*modo no lúdico*») constituye un hecho frecuente, representa uno de los principales desafíos de nuestra propuesta tanto de investiga-

³² La tensión del juego transita, en términos de Huizinga, entre el abandono y el éxtasis; las diferentes expresiones de ese por momentos denso proceso de negociación, fueron objeto de estudios anteriores. Ver: Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana. En Pavía, V., Russo, F., Santanera, J., Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas. Pág. 101 y ss.

³³ Para mayor información sobre la comunicación en el juego desde la perspectiva de nuestro Grupo de Estudio puede consultarse Rivero Ivana: El uso del lenguaje en el juego. En Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pág. 55 y ss. También Díaz, L. (2011) *¡Corazón de Melón! Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar*. Tesis de Maestría. Facultad de Turismo. Universidad Nacional del Comahue.

ción (para interpretarlos) como de acción (para propiciarlos) en el marco de un proyecto que, como se ha dicho, integra a docentes e investigadores interesados en propiciar el acceso a experiencias lúdicas que sean principalmente eso: lúdicas, desde la promoción del derecho al juego³⁴.

Adaptación de una idea singular de «fingimiento auténtico», «apariencia», «guión», «permiso/confianza», «empatía/complicidad», «sesgo autotético», como indicios variables posibles de un modo (lúdico) de jugar

Lo lúdico, arriesga Fornari, «es un modo de ser. En una combinatoria entre deseo y ley, necesidad y azar, se cuele en lo cotidiano fundando un orden diferente. Implica una ruptura, un despegue de la realidad, una inclusión de lo imposible/posible.»³⁵. Cuando se juega un juego de un «modo lúdico», el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos *guión*. Que, en nuestro caso, no representa un argumento en sentido estricto dado que, por motivos ya explicitados, no integran por el momento nuestro universo empírico ni la delicada especificidad del juego dramático con todas sus variantes, ni los llamados cuentos motrices que tanta difusión tienen por estos días. En nuestro análisis interpretativo del juego, el *guión* no representa más (ni menos) que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que alguien dice: «estamos en una panadería» o «estamos en un bosque», aunque sea el mismo patio de todos los días. Por ese guión-hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos. La presencia palpable de un *guión* y la ruptura consecuente con el tiempo y espacio «real» para instalarse «cómodamente» en espacios y tiempos imaginarios, además de la

³⁴ Más consideraciones sobre la «modo» pueden encontrarse en Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Capítulo: El juego que aquí interesa. Apartado: Jugar de un modo lúdico, entre la perogrullada y la tautología. Pág. 44 y ss.

negociación «tranquila» de las reglas o del mismo *guión*, podrían ser también indicios de que se está jugando un juego de un «*modo lúdico*».

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar los signos clave de un salvoconducto comunicacional. El tono, el ritmo, la intensidad, del gesto y de la palabra, adquieren aquí un protagonismo decisivo. Aún entre los animales, señala Bateson, el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes de que se trata de una situación ficticia, donde las acciones «*no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están*»³⁶. Cada jugador y cada jugadora necesitan «darse cuenta», en el sentido gestáltico de «percatare» a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico en el sentido de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados en forma literal. Un ejercicio de discernimiento comunicacional que configura el núcleo de aprendizajes prioritarios para jugar de un modo transparente, vale decir, de un «*modo lúdico*».

Jugar un juego de un «*modo lúdico*» es, entre otras cosas, jugar más con la *apariencia* que con la fantasía; *apariencia* de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro que, por más que se finja -y esta es una variable del «*modo lúdico*» digna de destacar-, ese *fingimiento auténtico* (que, en algunos casos puede llegar a ser «auténtica actuación») no consigue nunca ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad real, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del *guión*. Como cuando nos miramos en un espejo; los detalles de la imagen reflejada, aun cuando acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la

³⁵ Fornari, E. N: «*Lo Lúdico. Señalización de lo Humano*». Disponible en la red. La cursiva es nuestra.

³⁶ Tomado de «*Una teoría del juego y de la fantasía*». En Bateson, G. (1985) *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle. Pág. 207 y ss.

presencia imprescindible del mueble; al contrario, la destacan, si se es consciente de que se trata sólo de eso: de una imagen en un espejo.

Fink comenta lo que él llama «apariencia óptica». En un texto citado con frecuencia entre los teóricos del juego, este controvertido filósofo, discípulo de Husserl y seguidor de Hegel y Nietzsche, dice que:

«Nadie disputará que en cada juego se ejercita y despliega en forma especial la fantasía. Pero ¿son los juegos sólo plasmaciones de la fantasía? Sería una aclaración demasiado fácil si se dijera que el reino imaginario del mundo lúdico existe exclusivamente en la imaginación humana (...) Ya a partir del juguete puede verse que el juego no sucede en una interioridad anímica y sin apoyo en el mundo exterior. El mundo lúdico contiene elementos de la fantasía subjetiva y elementos objetivos, ópticos (...) Esto suena extraño y asombroso, pero es algo que todos conocemos, si bien por lo común llamamos a estas cosas en una forma menos complicada y abstracta. Se trata sin más de imágenes objetivamente existentes. Por ejemplo, un álamo crecido a la orilla de un lago arroja su reflejo sobre la superficie relente del agua. Ahora bien, los reflejos mismos pertenecen a las condiciones de las cosas reales en un ambiente lleno de luz. Las cosas, en la luz, arrojan sombras, los árboles en la orilla se reflejan en el lago, las cosas que nos rodean encuentran su reflejo sobre un metal terso y reluciente ¿Qué es el reflejo? Como imagen es algo real, es una copia real del árbol real, original. Pero «en» la imagen se representa un árbol, aparece sobre la superficie de las aguas de tal modo que sólo está ahí por medio del reflejo, no es realidad. Una apariencia de este tipo es una clase autónoma de ente y contiene en sí, como momento constitutivo de su realidad, algo «irreal» específico y roza así con ello otro ente simplemente real. La imagen del álamo no cubre el trozo de superficie de agua en el que aparece reflejado. El reflejo

del álamo es como reflejo, es decir, como un fenómeno luminoso determinado, una cosa real y abarca en sí el álamo reflejado «irreal». Quizá esto suene demasiado bizantino y, sin embargo, no es una cosa remota sino muy conocida, que tenemos todos los días ente los ojos»³⁷.

Como nota de color agregamos que en euskera existen dos palabras que expresan «juego»: «*jolasa*» y «*jokoa*». El «*jokoa*» es competitivo, bipolar. Se juega en serio; en euskera lo resume la frase: «*bata ala bestea*», vale decir, «lo uno o lo otro». El término «*jolasa*», en cambio, rompe la bipolaridad que impone el «*ala*» al reemplazarla por «*eta*»: «*bata eta bestea*», vale decir, lo uno y lo otro. Se juega para divertirse; se gana siempre aunque se pierda; la acción es ambigua; se comparte una gran mentira llena de verdad³⁸.

Jugar de un «*modo lúdico*» requiere contar con crédulos. Dicho esto no en el sentido de cándidos, si no de quienes están predispuestos a creer, que creen porque quieren creer y deciden adherir escrupulosamente a la realidad aparente que los convoca. Esta participación crédula y hasta un punto ingenua, requiere de *permiso* y *confianza*. El *permiso*, se sugiere en otras páginas de este mismo libro, puede ser entendido como un acto interno (yo me doy *permiso* echando mano de experiencias anteriores de recibir *permiso*), la *confianza*, en cambio, podría entenderse como un acto de adentro hacia afuera: «hacia el otro integrante de la relación. Esto sería válido también para la autoconfianza, donde yo (una parte de mí) tiene *confianza* de mí (otra parte de mí a la vez)»³⁹. *Confianza* en que nada perjudicial va a pasar o, mejor aún, *confianza* en que algo bueno seguramente va a pasar ya que se trata indubitavelmente de un juego (una sensación ciertamente diferente a la que se suele

³⁷ Fink, Eugen: «*Oasis de Felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*». En Cuaderno N° 23. Centro de Estudios Filosóficos. UNAM. 1996.

³⁸ Etxebeste Otegi, J.: «*Jokoa y jolasa, dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física*». En Actas. 5º Congrès de Ciències de l'èsport, l'educació física i la recreació. Lleida. Oct/O2.

³⁹ Ver Pavía, J. P. Permiso y confianza para jugar de un modo lúdico (reflexiones desde un psicoterapeuta), en esta misma obra.

experimentar con ciertas actividades llamadas también juego, donde creemos porque nos hacen creer que, en tanto tal, lo que se haga no va en serio, hasta que el análisis de los resultados nos muestra que había un finalidad extra, no relacionada con lo lúdico y que más nos hubiera convenido tomarlo en serio) *confianza* en uno mismo, en el grupo de juego y en quienes proponen y coordinan. *Permiso* entendido como la habilitación para zambullirse en una «irrealidad real», disfrutando de la «legalidad singularísima» del juego. Aún cuando se sabe atado (a las reglas, al guión, a los rasgos específico de la «*forma*» del juego elegido) el jugador necesita sentirse libre. En otras palabras, necesita saber que puede darse *permiso* (para descubrir, para explorar, para experimentar) sin temor a equivocarse, en la medida que pueda decir, de manera transparente, precisa, indubitable: ¡pero si estoy jugando! En este punto coincidimos con Ambrosini (2007) en que «la ley lúdica instaura un régimen de libertades que no existían antes de ella»⁴⁰ y que, además, cosas que no se pueden hacer fuera, dentro del juego si son posibles... y permitidas, de allí lo de legalidad singularísima. Para que jugar de un «*modo lúdico*» pase, de la decisión personal al acuerdo compartido en un contexto de legalidad especial, las expresiones de *permiso* y *confianza* -y estas son otro indicio variable posible de un «*modo (lúdico) de jugar*»- no sólo deben ser recíprocas sino que tal reciprocidad debe percibirse con un alto grado de *empatía* y *complicidad* ingenua en el marco de una actividad de *sesgo autotélico*.

Si por su origen etimológico «*theleos*» remite a finalidad, *autotélico* significaría algo así como, con un fin en sí mismo. El placer que se plantea autotélicamente, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno –tal prescribe la postura genuinamente hedonista– tiene sus críticos en la tradición educativa en general. No obstante la validez de esas críticas, en nuestro Grupo de Estudio sostenemos que si el juego exuda un *sesgo autotélico* o, si se prefiere, cierta sensación hedonista, puede ser también otro de

⁴⁰ Ambrosini C. (2007) Del Monstruo al Estratega. Ética y juegos. Buenos Aires: Educando. Capítulo: Ludismo y puerilismo. Pág. 169 y ss.

que se está jugando de «*modo lúdico*». Sostenemos esto para interpelar la exagerada visión utilitarista del juego que se permite (y se reproduce) en las distintas instituciones. Aún cuando, para provocar la tensión requerida, hablamos de cierto sesgo y no de un acto autotélico en sí, tal como lo presenta la tradición aristotélica. Decimos *sesgo autotélico* en el sentido de que si bien el jugar (de cualquier *modo*) no constituye un acto gratuito (en la medida en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa por esa trascendencia⁴¹. En resumen: poner en valor lo autotélico como rasgo variable de un «*modo (lúdico) de jugar*» contribuye a interpelar la única idea de juego que la enseñanza formal considera válida y excluyente: aquella que se muestra ayuna de todo hedonismo efímero; una forma de actualizar el debate político sobre estas viejas/nuevas cuestiones del desarrollo de las personas.

Para seguir pensando...

A diferencia de la «*forma*» del juego, el «*modo*» de jugar es más subjetivo, más circunstancial, más lábil; condición que hace suponer que no es una tarea fácil su observación, sobre todo si se la intenta hacer desde la ortodoxia de la ciencia positiva; lo que ha hecho que ciertos puristas proclamen taxativa y, quizá, apresuradamente, que se pueden investigar los juegos, pero no se puede investigar el jugar. De todas maneras, nuestro Grupo de Estudio se propone intentarlo desde el interés de educadores comprometidos con el derecho al juego. Aceptamos también que el «*modo (lúdico) de jugar*» (en términos de «ambigüedad», «apariencia», «permiso», «confianza», «empatía», «complicidad», etc.) no se puede enseñar, por lo menos no si se lo intenta desde una concepción tradicional (bancaria, mecánica, unidireccional) de enseñanza. Nos sentimos inclinados a pensar que el «*modo*» de jugar, sea este lúdico o no lúdico, se aprende en una praxis cotidiana, a través de experiencias com-

⁴¹ Ver «*El juego que aquí interesa*». En Pavía, V. (coordinador) (2006) *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pág. 35 y ss.

partidas con otro(s) significativo(s). De eso, de tener cerca y bien a mano, además de espacios, tiempos y juguetes adecuados, otro(s) significativo(s) que sepa jugar de un «*modo lúdico*», hablamos cuando hablamos de promover el derecho al juego.

Como entre esos otros significativos que saben jugar de un modo lúdico podemos auto-incluirnos los y las docentes que lo sentimos así, se impone revisar críticamente nuestra formación profesional y práctica laboral en juego (la ambigüedad de la frase es aquí absolutamente intencional) y las prescripciones curriculares que las regulan. Pensamos que desde el Nivel Inicial los jugadores y jugadoras tienen derecho a conocer y diferenciar distintas «*formas*» de juego y los «*modos*» de jugarlos, con independencia de ofertas formativas dominantes, muchas veces hegemónicas. Esto, que además de un desafío es también una invitación a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para jugar de un modo transparente, obliga a interrogarse sobre la dimensión ética, estética y política de las propuestas lúdicas que producimos y reproducimos en diálogo con otros campos del conocimiento y prácticas laborales comprometidas que hacen del compromiso social la búsqueda de un mundo más justo y solidario.

Bibliografía

- Ambrosini, C. (2007) *Del Monstruo al Estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando.
- Bateson, G. (1985) *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Fornari, E. N: «*Lo Lúdico. Señalización de lo Humano*». Disponible en la red.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etxebeste Otegi, J. (2002) *Jokoa y jolasa, dos conceptos vascos para el*

- juego y su aplicación en educación física. *Actas. 5º Congrés de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació*, Lleida. Oct/02.
- Fink, E. (1996) El Oasis de Felicidad. Pensamientos para una ontología del juego. *Cuaderno* (Nº23). Centro de Estudios Filosóficos. UNAM.
 - Huizinga, J. (1968) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
 - Pavía, V. (coordinador) (2006) *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
 - Pavía, V. (2008) Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!». *Revista Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia Vol. 27-1.
 - Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994) *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Lúmen-Humánitas.
 - Rivero, I. (2008): «*Juego y Jugar, en la educación física que viene siendo*». Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN

Período 2007-2008

Julieta Díaz. Nació el 01/03/78 en Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. Es Licenciada en Educación Física. Trabaja en el Jardín Belén, Colegio Don Bosco y en el Instituto de Formación Docente de Mar del Plata. Provincia de Buenos Aires.

Leonardo Díaz. Nació el 04/01/63 en Florida, provincia de Buenos Aires. Es Profesor de Educación Física. Trabaja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Y en el I.F.D. Nº 9 de Centenario. Provincia de Neuquén.

Liliana Mirande. Nació el 18/11/57 en Necochea, provincia de Buenos Aires. Es Maestra Especializada en Nivel Inicial. Trabaja en el Jardín de Infantes Nº 11. Junín de los Andes. Provincia de Neuquén.

La Obra Maestra*



Los niños me esperan en el lugar de siempre: el patio de las flores. Me acerco y los saludo:

- ¡Hola! ¿Cómo están?

- *¡Bien!* - responden todos menos Luana que grita:

- *¡Mal!*

- *¿Por qué estás mal, Luana?* - pregunto.

Luana me mira asombrada por la pregunta y no contesta.

- *¿Estás mal justo hoy que somos pintores?* – le pregunto mientras me muevo como un pincel.

- *¡Sí! ¡Yo también puedo, profe!* - dice María, imitando mis movimientos.

Los demás no tardan en ensayar desplazamientos similares a los de una escobilla.

- *¿Dale que pintábamos algo del bosque?!*

Ante el desafío, todos los pintores recorren el espacio colorean-

* SAL propuesta por Rodrigo Muñoz, recreada por el grupo de estudio.

do distintos componentes del bosque: árboles, casas, ardillas, pájaros...

- *¿Podríamos pintar con un compañero una sillita?*

Los pintores se toman su tiempo para cumplir con el desafío. Luego que todos vemos esas hermosas sillitas, los pintores vuelven a recorrer el espacio en todas direcciones en forma individual.

- *¿Y si pintamos algo de la playa?*

Diferentes elementos y habitantes de la costa toman forma y color: caracoles, olas, arena, algas, gaviotas.

- *¿Podemos juntarnos de a cuatro y pintar un barco también?*

- *¡¡Sííí, mirá cómo lo hacemos!!* - grita Mariano.

El compromiso de los movimientos y los gestos de satisfacción denotan el disfrute de la actividad.

- *¿Y si pintamos una ciudad?* - pregunto.

- *¡Mirá la calle que estoy haciendo!* - dice Eugenia.

- *¿Toribio, me ayudás con este edificio?* - me solicita Mauro.

- **¿Dale que armamos otros grupos y pintamos?**

- **Síííí!!**

- **Uuuuh!!** - se escuchan las exclamaciones.

- **¿Quién tiene el azul?**

- **¿Te ayudo con el amarillo?**

Son algunas de las preguntas que escucho. Los pinceles ensayan en pisos y paredes diferentes bocetos gracias a los acuerdos establecidos.

- **¡Sólo vale paisaje de montaña!**

Así los pinceles esbozan prominencias de diferentes tamaños, cielos atemorizantes, pájaros enamorados, ríos pícaros y soles atrevidos.

- **¡Hagamos el cuadro de la montaña entre todos!** - es la propuesta de Juan.

- **¡Nosotros hacemos las montañas!** - dice Eugenia.

- **¡Y nosotros hacemos los pájaros!**

Los diferentes compromisos asumidos con la acción dan forma a la obra conjunta.

Cuando el paisaje está listo, tomo una foto con una cámara gigante para que quede guardado el recuerdo de la obra maestra. Para disolver la situación les digo:

- *Cuando les entrego la copia de la foto cada uno deja de ser pincel.*

Cada jugador va cambiando de postura al recibir su copia de la foto.

Sentados en la ronda los niños muestran gestos de satisfacción. Antes de retomar la tarea habitual les realizo la promesa:

- Otro día probamos realizando otra obra.

- *¡Sí!* - contestan mientras hacemos nuestro saludo de despedida.

INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN **Período 2007-2008**

Merlina Nievas. Nació el 23/08/87 en Cinco Saltos, provincia de Río Negro. Es estudiante del profesorado en Educación Física en la Uflo. Cipolletti. Provincia de Río Negro.

Nancy Noemí Rodríguez. Nació el 17/04/63 en Bell Ville, provincia de Córdoba. Es Profesora para la Enseñanza Preescolar. Trabaja en el Jardín N°. San Martín de los Andes. Provincia de Neuquén.

Nicolás Zari. Nació el 07/07/74 en Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Es Licenciado en Educación Física. Trabaja en la EGB N° 65 y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Provincia de Santa Cruz.

BUSCANDO OTROS RUMBOS

La SAL Como Propuesta en un Taller

Introducción: *Cuando empecé a participar del Proyecto Grupo de Estudio sobre Juego y Educación, me surgieron muchos interrogantes y a la vez deseos de poner en práctica algunas de las cosas sobre las que trabajábamos. Me preguntaba cómo implementar esta propuesta en mi Jardín y desde mi lugar de preceptora. Se me ocurrió integrar la propuesta a un proyecto de talleres que ya venía funcionando en nuestra institución. Me pareció una manera de introducir la propuesta desde los niños para que, a través de ellos, mis compañeras comenzaran a acercarse en la medida que les surgiera el interés. A comienzos de 2008 presenté el proyecto que vengo realizando con muy buenos resultados. Los chicos esperan con ansiedad ese día, saben que algo diferente va a pasar.*

Síntesis de la propuesta: *En el hacer cotidiano del Jardín de Infantes nos proponemos que los niños se expresen con libertad, sin temor a disentir, fundamentando sus opiniones. Para que esto sea posible es indispensable que sean capaces de escuchar a los demás, que construyan normas de funcionamiento grupal y que accionen alrededor de un proyecto en común. Pensamos que el trabajo en taller es para los niños una experiencia de aprendizaje que permite pensar y actuar en conjunto, en un grupo reducido, integrando lo individual y lo grupal. También nos permite crear un espacio y un tiempo para experimentar, equivocarse, corregir, ensayar, charlar, reflexionar, proponer y resolver. Esa es la característica principal del Proyecto. En este espacio de intercambio privilegiamos la interacción entre niños de diferentes salas. Por ello se integra a todos los alumnos de las salas de 5 años, del turno tarde.*

* Por Adolfo Corbera.

Se seleccionan talleres que proponen actividades que son escasas en el trabajo cotidiano o que presentan dificultades para ser realizadas con el grupo total. La elección, planificación y puesta en marcha de las todas las actividades de los diferentes talleres están a cargo de las maestras de salas y preceptoras. Los grupos se forman con ocho niños (cuatro de cada sala) y se trabaja en cuatro talleres. La frecuencia es de un día semana por medio, con una duración aproximada de 50 minutos. Los chicos durante el año recorren los cuatro talleres, teniendo cada taller tres encuentros sucesivos. Los talleres programados para unas salas fueron, en una oportunidad, cocina, matemáticas, juego y ciencias naturales; en otra, literatura, matemáticas, juego, ciencias naturales. Al finalizar el taller cada nene y cada nena recibirá un diploma en su cuaderno de comunicaciones.

Cierre. *En octubre finalizaron todos los talleres y se organizó una muestra invitando a otras salas y a las familias. Mi propuesta fue un Taller de Secuencias de Actividades Lúdicas (SAL) para los niños y sus papás desde la perspectiva teórica y práctica del Proyecto Grupo de Estudio sobre Juego y Educación. Durante el desarrollo del taller probamos las siguientes secuencias de actividades lúdicas. 1º encuentro: «La selva y los Mosquitos», adaptación de la SAL propuesta por Pablo Teixe en los encuentros del Grupo de Estudio; 2º encuentro: «La cola del Zorro», adaptación de la SAL propuesta por Paula Gómez en los encuentros del Grupo de Estudio; 3º encuentro: «Guardianes del Universo», adaptación de la SAL propuesta por Andrea Canales en los encuentros del Grupo de Estudio (Fragmento de un proyecto de Roxana Romagnoli. Foro de intercambio on-line. Grupo de Estudio sobre Juego y Educación).*

Una SAL de Varios días: Los Pistoleros*

Voy a compartir con ustedes una experiencia que comenzó más o menos así:

A cierto grupo de alumnas y alumnos del primer ciclo de una escuela primaria les propongo cantar la canción «Vengan a ver mi

granja». Vamos cantando hasta el patio con parte del grupo; en el recorrido se van sumando los neños que quedaron con la maestra y los que fueron al baño. Los invito a realizar actividades preparatorias para poder jugar a «los robots», cuando veo a tres neños que, alejados del grupo, se corren entre ellos. Los llamo a sumarse al juego y se esconden detrás de los árboles, apuntan con el dedo como disparándome, agazapados con sus pistolas imaginarias. El gran grupo que ya venía disperso, se dispersa aún más. Entonces les pido a los tres «pistoleros» que me enseñen el juego que están jugando⁴².

Me cuentan que tienen armas de «poder» que congelan, matan o vuelven fuego a quienes les apuntan y disparan. Les pido si podemos jugar con ellos⁴³. Desde ese momento, la frase «*¡Dale qué...?!*» empieza a imponerse, y cada vez con más entusiasmo. Los primeros «*¡Dale qué...?!*» eran míos, e intentaban ir dando cada vez más luz verde a la forma, que, a medida que jugábamos el juego (que duró varios días) se iba complejizando.

- *¡Dale que... somos dos grupos, que contamos hasta diez alejándonos uno de otro y que después nos enfrentamos en cualquier parte de la escuela?*

- *¡Dale que...hay pistolas de rayos, de fuego, de agua y de hielo?*

- *¡Dale que... al que le disparan primero tiene que caer (herido, tiritando o derretido según sea la pistola con la que le disparan) en cualquier lugar del patio?*

- *¡Dale...que cada grupo tiene enfermeros que salvan a sus heridos y los curan?*

⁴² Una actividad que no tenía pensada, pero que luego permitió al grupo sumarse en un proyecto común, del que, esta vez sí, nadie quedó al margen.

⁴³ Sigue siendo parte de la invitación, ahora sí al gran grupo que estaba atento a nuestros diálogos.

- ¿Dale que... los enfermeros no pueden matar ni ser heridos... porque son enfermeros?⁴⁴

Ese día terminamos con la promesa de que la próxima clase vamos a seguir con el juego de los «pistoleros»⁴⁵.

En la clase siguiente, algunos nenes traen de la casa pistolas de juguete.⁴⁶

El juego transcurre más o menos con la misma dinámica e intensidad; todos participan activamente. La escuela es totalmente de los jugadores. Toda esquina, pasillo, baño, árbol, patio es lugar de disparos, heridos y curados. El hecho de que algunos tengan pistolas de juguete y otros, no, no es tema de disputas o discusiones.

En la tercera clase, llevo cinta y papel de diarios para hacer pelotas que sirvan para arrojarse, ya que siempre estaba la discusión de quién había matado primero a quién; los chicos las nombran como «bombas que si te tocan explotan», así que se dejan de usar las pistolas de juguete, para empezar a usar las «bombas»⁴⁷.

Aparece otro dale que... (Sinceramente no me acuerdo a quién o a quiénes se le ocurre)

- *¿Dale que... nos hacemos unos escudos que tapan las bombas?*

Y otro:

- *¿Dale que... los enfermeros tienen algo que los identifica... y que son enfermeros para los dos grupos?*

Cada equipo delimita su refugio, con sogas y piedras en dos sectores alejados entre sí, y a la cuenta de diez el juego empieza.

⁴⁴ El modo lúdico se denota en los diálogos donde predominan los «tu» «amigo» «no puedes vencerme», etc. Hubo cuerpos a tierra, heridos tirados en el piso gimiendo, enfermeros que limpiaban heridas. Cada actividad tuvo su desarrollo durante unos 5 a 7 minutos, y el nuevo «dale que...» era propuesto cuando, por circunstancias del juego, la mayoría de los jugadores estaban compartiendo un mismo espacio físico).

⁴⁵ Un cierre dado por el timbre de la escuela.

⁴⁶ El encuentro y la invitación fue una sola fase ya que las charlas previas al juego a desarrollarse, se explayaban sobre lo hecho la clase anterior y lo que haríamos en la jornada.

⁴⁷ Todo esto fue dentro del aula en donde también las armamos con la seño y los chicos, ellos hacían los bollos de papel y nosotros los encintábamos.

Aparecen en escena perros guardianes, dos varones (que después fueron cuatro) que en cuadrupedia, a los ladridos y mordiscones cuidan los refugios. Entre ellos se atacan y los enfermeros los tienen que curar⁴⁸.

Quedamos en que para la próxima clase cada uno se vendrá con su escudo y los enfermeros con el distintivo.

En la última jornada de «los pistoleros», cada uno de los chicos, viene con más «bombas» o con un escudo ornamentado con su nombre y dibujos. Y los enfermeros, con sus brazaletes.

Ya tenemos las casas; los enfermeros, las bombas, los escudos y los perros. Jugamos intensamente durante gran parte de la clase.

Cuando nuevamente la dinámica del juego permite que nos encontremos todos en un espacio común, pido una tregua, nos sentamos, y propongo para la próxima clase jugar a otra cosa, ya que había escuchado a algunos compañeros querer jugar otros juegos⁴⁹... Entonces, empiezan las propuestas:

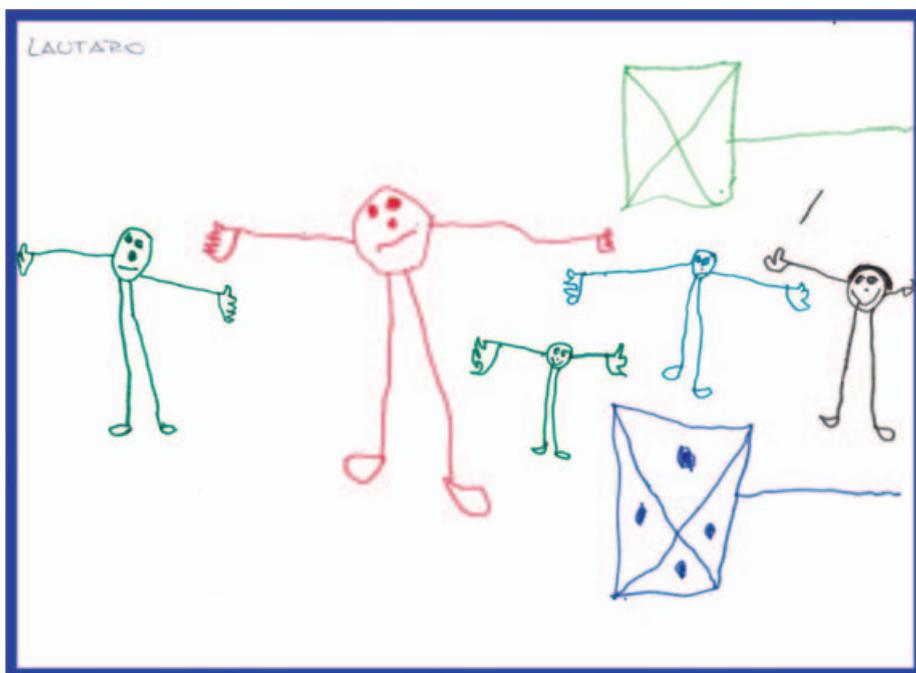
- ¡A la vieja! (el guardián de la vereda) ¡Al fútbol! ¡Sigamos con este juego! La próxima clase veremos...⁵⁰

⁴⁸ Aquí no hubo un dale que..., sino que aparecieron sin enterarme cómo surgieron.

⁴⁹ Un cierre bastante fulminante, pero cierre al fin.

⁵⁰ Un desleimiento y despedida que a su vez quedaba como invitación de la próxima clase.

Abrazos*



Los chicos y las chicas se reúnen expectantes en un sector de la sala roja. Toribio Palazzo entra y saluda:

- ¡Hola! ¿Cómo están? ¿Vieron que siempre nos saludamos con un beso? Hoy tengo ganas de que nos saludemos con abrazos. ¿Ustedes saben qué tipos de abrazos existen?

- ¡Sí! - dice Zoe.

- ¡Abrazos de amigos!

- Y... ¿cómo son? - pregunta el profesor.

La respuesta no se hace esperar: Zoe abraza a Carola con un apretón de cuerpo y cerrando los ojos.

* Recreación de Gabriela Andersen de una SAL propuesta por Karina Alarcón, Fernando Giovi y Agustina Henalz como alumnos de la asignatura Juego Motor. Uflo.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- *¡Dale! ¡Elegimos un amigo y le damos un abrazo de amigos!*

El grupo se confunde en un manojito de apretones.

- *¡Cambiemos de amigo y le damos un abrazo de oso!*

- También hay abrazos de despedida para alguien que se va, ¿cómo serán?

Y Franco abraza a Nahuel; con los ojos bien grandes y una sonrisa dice:

- *¡Así!*

Entre las propuestas de Toribio y de los chicos se suceden los abrazos apurados, tristes, de reencuentro en un tarro de dulce, cálidos dentro de un freezer, de gigantes fríos, en cámara lenta. Pasan un buen rato probando distintas posibilidades...

Mientras se escucha una música suave:

- *¡Escuchen! Vamos caminando y cuando no se escuche la música... ¡abrazamos a un compañero, enojados y con frío! – propone el profe.*

Siguen caminando y cuando no se escucha la música alguien dice:

- *¿Y si abrazamos a un compañero en el mar con miedo a los tiburones?*

La actividad continúa con diferentes formas de abrazos propuestas por diferentes protagonistas:

- *¡Abrazo a mi compañero feliz en un mundo de miniatura!*

- *¡¿Dale que abrazamos a dos odiosos comiendo chicle?!*

- *¡Abrazo a tres gigantes apurados!*

- *¡Nos damos un abrazo sándwich de queso derretido!*

- *¿Cómo serán los abrazos de oso en cueva pequeña?*

Otras ideas fluyen entre risas y exclamaciones de los protagonistas... Hasta que surgen nuevos desafíos:

- *¿Y si nos abrazamos de a cinco robots enamorados?*

- *¡Ahora, diez moscas gigantes!*

- *¡Abracémonos todos como ardillas apuradas! ¡Súper!*

En un momento la música se escucha con menos volumen. Toribio gesticula para que los chicos vuelvan a reunirse.

Mientras se sientan en la alfombra, Piuque dice:

- ¡A mí me gustó mucho!

Lara agrega:

- ¡El que más me gustó fue el abrazo de oso que me hizo Camila!

- *¿Qué sentiste?* - pregunta el profe.

A lo que responde:

- ¡Sentí que me quería mucho! ¡Y yo también la quiero!

- *¡A mí me gustó el abrazo de costado que me dio Facundo!* -

dice Jeremías.

Toribio agrega:

- ¡Gracias por abrazarme!

- *¡Otro día... jugamos de nuevo! ¿Dale?*

Suspiros y sonrisas ofician de respuesta mientras Toribio se aleja...

INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN

Período 2007-2008

Paula Gómez. Nació el 09/03/67 en Morón. Provincia de Buenos Aires. Es Profesora de Educación Preescolar y Profesora de Enseñanza Primaria. Trabaja en la Escuela N° 341. Villa la Angostura. Provincia de Neuquén.

Rodrigo Muñoz. Nació el 16/07/78 en la ciudad de Neuquén. Es profesor de Educación Física. Trabaja en la Escuela Primaria N° 221 y en la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la Uflo.

Roxana Claudia Romagnolli. Nació el 27/03/65 en Capital Federal. Es Profesora de Jardín de Infantes. Trabaja en el Jardín de Infantes N° 26. Villa la Angostura. Provincia de Neuquén.

QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO DECIMOS ¡VAMOS A JUGAR!

Por Víctor Pavía*



Origen y justificación del tema

En junio de 2007 visité la Universidad Estadual de Espírito Santo, en Vitoria, Brasil. Fue con motivo del VII Congreso Espiritosantense de Educación Física del que participe como *palestrante* en una mesa redonda titulada: «*Transposición Didáctica de Contenidos*». El anfitrión era el Dr. Valter Bracht y el tema

* Fragmentos del artículo homónimo publicado por la Revista *Educación Física y Deporte*. Vol. 27-1. 2008. Universidad de Antioquia. Colombia. Disponible en la red.

general del Congreso *¿Qué Enseña la Educación Física?* Un interrogante sagaz (e incómodo para algunos) formulado desde la pedagogía crítica que tan bien expresan Valter y su equipo. Algunas de las ideas allí expuestas constituyen el núcleo de este artículo, en el que invito a reflexionar acerca de qué enseñamos específicamente del juego. Me anima la intención de ubicar algunos acuerdos mínimos referidos a qué queremos decir cuando decimos a los alumnos y alumnas: *¡Vamos a Jugar!*

Planteado el problema de mi interés (*qué enseñamos del jugar los docentes de Educación Física*) voy a decir unas palabras sobre su justificación como objeto de investigación. En primer término, el jugar en la escuela presenta formas y modos tan variados que no siempre que alguien dice *¡Vamos a Jugar!* está hablando exactamente de la misma cosa; un hecho que por sí mismo ya justifica la construcción de precisiones que permitan acuerdos mínimos, tanto a nivel de las prescripciones curriculares como de los mandatos metodológicos. En segundo término, la profusa utilización escolar del juego como recurso para fines diversos, hace olvidar a veces que jugar es también – y antes que nada - un derecho de niñas y niños y que en determinados contextos socio culturales e históricos las experiencias planeadas por los docentes, aún cuando fugaces, constituyen la única oportunidad - dirigida, cuidada, intencional - que tienen para aprender a satisfacerlo. Esta segunda cuestión, nos obliga desde la Educación Física a salir en busca de mayores conocimientos que posibiliten: 1º desarrollar más y mejores escenarios para poder jugar; 2º aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial lúdico.

Transposición didáctica, poder y mercadotecnia

El concepto de «*transposición didáctica*» llega a nosotros de la mano de Chevallard (1997), quien suponía que la enseñanza formal genera un vínculo particular con el saber. Sintéticamente: que debe transformarlo para trabajar con él «como un objeto material». Tal transformación (pensada desde el positivismo y tributaria de una

ciencia productora de verdades indisputables) se resuelve en un proceso transpositivo que es «didáctico» en la medida en que facilita el paso del «saber sabio» al «saber enseñado»⁵¹. Concebido para las Matemáticas, rápidamente se extiende a otros campos disciplinares como teoría didáctica. Una teoría nominada en su momento como «antropológica» ya que, para su autor, todas las didácticas tienen como objeto común técnicas y procedimientos para enseñar un saber que es parte de la realidad antropológica en tanto la escuela articula saberes que tienen legitimidad epistemológica pero también - y principalmente - cultural.

Hoy ya nadie ignora que, condicionada por relaciones de poder político y económico, toda «transposición» es un proceso complejo que no comienza ni termina en la tarea que realiza un profesor o profesora. Para asomarse a esa complejidad es imprescindible comenzar por distinguir: a) el movimiento que lleva de un saber (en tanto producción cultural disponible) a un saber a enseñar en el sistema educativo); b) del movimiento que transforma ese saber a enseñar en un saber finalmente enseñado. Según Cardelli (2004), la primera parte del proceso transpositivo (el que convierte determinado saber humano en un saber a enseñar) se resuelve en contextos coyunturales (generalmente vinculados a procesos de renovación o transformación educativa) donde el dominio ideológico y el poder hegemónico se juega por lo menos en dos niveles: a) el de la selección de aquello que se debe enseñar; b) el de las indicaciones de cómo debe ser enseñado⁵².

En el segundo caso (el de las indicaciones de cómo un conocimiento debe ser enseñando) también es conveniente diferenciar dos niveles: a) el del diseño de propuestas didácticas generales (Chevallard – recuerda Cardelli - nombra a este espacio como

⁵¹ Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.

⁵² Cardelli (2004): «Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard» (mimeo)

noosfera: lugar donde se piensa la enseñanza de los saberes); b) el de la puesta en práctica en una clase. Según el último autor citado, esa segunda línea de acción (la transposición didáctica resuelta por cada docente en su aula) está siendo influida de manera creciente por la primera (las propuestas pre-elaboradas que se ofrecen a los docentes como guía para sus propuestas cotidianas). Dicha influencia es ejercida tanto en la formación de grado, como en los cursos de capacitación (en paulatino proceso de mercantilización), pasando por la industria editorial, expresada en la preparación de determinados manuales y materiales didácticos y en las estrategias de promoción de sus usos y virtudes.

Este sucinto recorrido conceptual, alcanza para enmarcar nuestra búsqueda en términos de qué cosas del jugar terminan siendo un contenido curricular en educación Física. Y, lo más importante, cómo y quién lo decidió. Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en la escuela, tan necesaria como imperiosa, para comprender y sobre todo resguardar un modo lúdico de jugar y para desarrollar (tal lo expresado al justificar nuestra línea investigativa) oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial intrínseco. Sobre todo ahora, cuando el juego se ha convertido en uno de los fenómenos más representativos de una educación física renovada y el *¡Vamos a Jugar!* uno de los convites más esperados por niños y niñas en cada una de nuestras clases. En ese marco, la premisa «*aprender a enseñar a jugar*» plantea al docente el desafío, no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico.

Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar! (de la ambigüedad transparente, a la ambigüedad ambigua)

No por obvia dejaré pasar una verdad de Perogrullo: para dominar qué del jugar es un «saber a enseñar» hay que dominar, en primer término, qué significa en esencia «jugar». Un requisito fun-

damental para docentes y planificadores (el dominio del contenido a enseñar) ya que la idea primitiva de transposición remite específicamente a eso: a la simplificación didáctica de un objeto cuyas propiedades distintivas han sido suficientemente estudiadas por la ciencia, para ponerlo al alcance de los educandos sin lacerar su entidad significativa. Cuando las características intrínsecas del objeto lo tornan esquivo a la demostración experimental o al ejercicio comprobatorio – sigue diciendo la teoría – el papel del lenguaje construyendo representaciones intersubjetivas juega un papel decisivo en dicha transferencia. Esta última afirmación, advertirá el lector, guarda estrecha relación con el objeto de estudio que nos ocupa.

Parto del supuesto que, como explica Bateson (1985), quien se dispone a vivir una experiencia lúdica con otros lo hace mediante un acuerdo meta-comunicacional que establece «esto es un juego»⁵³. Parto de suponer también, que la construcción efectiva de ese tipo de acuerdos singulares constituye uno de los aprendizajes prácticos esenciales en el universo de lo lúdico. Me interesa conocer si los docentes hemos aprendido a facilitarlos cuando, con el entusiasmo propio de nuestra actividad, decimos a niños y niñas: *¡Vamos a Jugar!* Ahora bien. Una de las primeras sorpresas que se tienen al pretender decodificar qué quiere decir tal o cual docente cuando, en el contexto de una clase, dice: «*¡Vamos a Jugar!*», es descubrir que la tarea no resultaba tan sencilla como se espera. No sólo por la reconocida polisemia del término y su frecuente uso en sentido figurado, sino porque este objeto de estudio lleva en su propia esencia no sólo el arte de la apariencia, sino - y sobre todo – el de la ambigüedad.

En nuestra región la expresión «*¡vamos a jugar!*» es utilizada por los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos/as) para refe-

⁵³ Tomado de Una teoría del juego y de la fantasía. En Bateson G. (1985) *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohlé. Pág. 205 y ss.

irse indistintamente tanto a la *forma* socialmente reconocida de la actividad propuesta (dicen que van a jugar porque participarán de una actividad humana identificada social histórica y culturalmente como un juego), como al *modo* elegido para la acción (en cuyo caso decir «*¡vamos a jugar!*» equivale a decir «*acturemos como si...*» «*será de mentira*»). En otras palabras: desde la perspectiva del modo «*¡vamos a Jugar!*» no puede ser otra cosa más que una invitación – un acuerdo diría Bateson – a involucrarse en un hecho real (en el sentido que tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico (en el sentido de simulado, fingido... aunque no falso). Pero lo que específicamente me interesa subrayar aquí es que, según sea el resultado de la conjunción forma/modo, la invitación *¡vamos a Jugar!* adquiere sentidos diferentes. Sentidos socialmente contruidos a partir de enunciados que en nuestro trabajo de campo registramos como «transparentes», «paradójicos» y «ambiguos».

Decimos que un enunciado es **transparente** cuando la expresión *¡vamos a jugar!* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que 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* (algo que, como ya quedó dicho, se aprende y se enseña). Decimos que un enunciado suena **paradójico** cuando el *¡vamos a jugar!* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal. En otras palabras: la actividad propuesta 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; decimos entonces que el juego se juega de un *modo no lúdico* (algo que, pensamos, también se aprende y se enseña). Finalmente, decimos que un enunciado es **ambiguo** cuando *¡vamos a jugar!* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la *forma* social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término «jugar» usado como cebo; algo que

también, es de suponer, se aprende y se enseña). Ambigüedad que desde el momento que se vincula con un mundo, el del juego, en donde de por sí ya reina el doble sentido y la apariencia, se puede caratular de «ambigüedad ambigua» o de «ambigüedad potenciada»⁵⁴.

Resumiendo: continuar la búsqueda anunciada en la introducción (qué del jugar es, en términos de contenido, un saber a enseñar en Educación Física y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en una clase), requiere, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar, hoy y aquí) para luego revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras planificaciones diarias. Sin descuidar el análisis crítico del proceso transpositivo que las instaló allí.

Dos categorías para los estudios interpretativos de lo lúdico: *forma* del juego y *modo* de jugar

En el primer apartado quedó planteada la imagen de transposición didáctica como la de un docente que trasmite a sus alumnos las propiedades (seleccionadas y simplificadas a través de un complejo proceso que lo trasciende) de un saber que – no está de más subrayarlo – domina. El II dejó la idea que, según sea la conjunción forma/modo, la expresión «*¡Vamos a Jugar!*» es pronunciada con sentidos diversos socialmente construidos, resultado de enunciados que en nuestro trabajo de indagación identificamos como: transparentes, paradójicos y ambiguos (muy ambiguo). Queda ahora hacer referencia a dos categorías importantes en los estudios interpretativos de lo lúdico: *forma* (del juego) y *modo* (de jugar). Como el tema ya ha sido tratado en otras oportunidades, sólo me referiré a ellas destacando algunos aspectos puntuales.

⁵⁴ La misma ambigüedad-ambigua o potenciada es utilizada como «cortada» por sujetos involucrados en una actividad que no tiene «forma» de juego, pero vivida como tal: «no es lo que parece... sólo estamos jugando».

Utilizamos el término *forma* para identificar la configuración general de un juego determinado; la fisonomía que lo expresa como totalidad organizada y hace que un juego se diferencie de otro que exhibe una forma distinta, al tiempo que lo emparenta con aquellos que exhiben formas similares. El *modo* (sea este lúdico o no lúdico) habla de indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en una experiencia tomándola como un juego o no. Un ejercicio de discernimiento que, como ya fuera señalado por Garvey (1985), lleva a la consideración de los contrastes entre la situación simulada y la real en la que se inspira (algo similar a la idea de figura/fondo propia de la Gestalt). Consecuentemente, comparado con la *forma* el *modo* es más circunstancial, inestable y lábil, por lo tanto, menos evidente a los ojos del observador externo. Es lícito suponer que haya sido esta subjetiva precariedad uno de los motivos por los cuales el *modo* resulta un objeto poco interesante para la ciencia positiva y que su tratamiento es prácticamente nulo en manuales y guías didácticas. Por ese motivo no quiero dejar pasar la oportunidad de recordar, en apretado resumen, los postulados que orientan nuestras inquietudes sobre este tema en particular.

1. Aún cuando en los intentos de comprender mejor el universo lúdico, «*FORMA*» y «*MODO*» constituyen dos categorías, su desguace es sólo formal. A nivel fáctico configuran una relación especular permeable, además, al contexto en el cual se inscriben.
2. Si bien el «*MODO*» es la manera particular que elige el jugador de sumergirse en la situación de juego, esa libertad de elegir está «situada» en un contexto social histórico y cultural determinado; en ese sentido es lícito suponer que reproduzca aspectos de un jugar apprehendido (y enseñado).
3. Preguntarse desde la labor magisterial por un «*MODO*» de jugar de niños y niñas, es preguntarse menos qué se puede enseñar a través de una determinada «*FORMA*» de juego (la pregunta emblemática del eficientismo didáctico) y más que

- hay que aprender para enseñar a jugar de un «*MODO LÚDICO*».
4. La posibilidad de jugar de un «*MODO LÚDICO*» es directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de ser agredido, descalificado.
 5. Jugar de un «*MODO LÚDICO*» requiere de enunciados verbales y no verbales «*transparentes*» (con un papel relevante de la semiótica corporal) que expresen la plena conciencia de que se está participando de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la está tomando como tal (vale decir: como una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, en un contexto diferente pero protegido, con una regulada dosis de incertidumbre, aunque de riesgo aparente, signado por lo ficticio con un sesgo autotélico).
 6. Acordar los límites de ese «hacer como sí», no es un tema menor desde el punto de vista de la pragmática de la comunicación y constituye un desafío para quienes desean aprender a enseñar a jugar de un modo lúdico; sobre todo por la abundancia de enunciados «*paradójicos*» o «*ambiguos*», en los que los límites entre apariencia y realidad no siempre están perfectamente claros.
 7. Durante el proceso socio histórico de consolidación de los campos disciplinares, en cada área del curriculum se cristalizaron *formas* predominantes del juego y un *modo* dominante de jugar (recuérdese, por ejemplo, el dominio del «juego motor competitivo» sobre otras «*formas*» de juego y en un modo no-lúdico de jugarlo, consecuencia principal del abuso de enunciados «*paradójicos*»).
 8. A partir de lo expresado en el punto anterior, el propósito de un proyecto de investigación-acción en este campo, es estudiar el proceso transpositivo a través del cual se reproduce la

cristalización de dichas *formas* y *modos*, revisando críticamente qué del jugar es un saber a enseñar y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en la escala de la rutinaria cotidianeidad de la escuela.

9. Lo expresado en el punto seis implica, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar - hoy y aquí - y revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras invitaciones cotidianas a hacerlo. Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en educación destinada a resguardar un modo lúdico de jugar y a desarrollar oportunidades de aprender a facilitarlos sin que en el camino pierda parte del su potencial intrínseco.

Comentario de cierre

En junio de 2006 Amparo Rodríguez y Cecilio Castro me abrieron las puertas de su casa, en La Coruña. Fue con motivo del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, en el marco de una Cultura de Paz. Entre los organizadores estaban los propios Cecilio y Amparo, como cabezas visibles de un equipo de trabajo auténticamente gallego: sensible, inquieto, arrollador. Me tocó colaborar con una ponencia cuya idea central me viene ahora a la memoria y con la que quiero cerrar este artículo.

Los que abrazamos una tarea magisterial comprometida y crítica, no podemos dejar de recordar que transitábamos el Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo. Más allá del escaso valor que suelen tener nominaciones meramente formales, recordarlo puede servir para denunciar que, en ese campo problemático, quedaban todavía muchas deudas sin saldar. La expresión «*Cultura de Paz*» abrevia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre otros agentes sociales, los docentes estamos particularmente obligados a pensar propuestas concretas de participación y promoción humanizadora.

Como no podía ser de otra manera, entre las innumerables estrategias hay una que ocupa un lugar destacado: el juego. Pero no cualquier juego. Se trata de producir formas de juegos y modos de jugar que, en el contexto de una cultura de paz, interesen a niños y niñas. Lo que no es tan sencillo. Comprender acabadamente qué los lleva a considerar que un juego merece ser jugado, constituye una cuestión cardinal. En el ensayo «*¿Es posible un acto desinteresado?*» Bourdieu comenta que la fascinación por un juego determinado exuda cierta relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido. Se encuentran interesantes -dice el autor de *La Distinción* - los juegos que importan porque han sido incorporados en la mente y en el cuerpo, bajo la forma de lo que se llama el sentido del juego⁵⁵.

Tal observación funciona como llamado de atención para quienes pretendemos producir formas de juegos y modos de jugar en el contexto de una cultura de paz. Si no hay una efectiva apropiación de sentido, tales experiencias devienen prácticas imaginarias, vale decir, escindidas del mundo real. He aquí un punto crucial. Claro que, para resolverlo, los docentes estemos obligados a hacer un inmenso esfuerzo de imaginación. No sólo porque son más los juegos atravesados por una idea de confrontación, a veces violenta, sino también por una bucólica idea de paz en abstracto (definida como la ausencia de conflicto y no como el camino para resolver los conflictos cotidianos que se nos presentan) Como bien lo señala Jares: «*Dada la difusión que se ha hecho de la idea tradicional de paz, especialmente desde el propio sistema educativo, resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la idea de paz, que parece condenada al vacío, a una no-existencia difícil de concretar y precisar*»(1991:99). De ahí este llamado a realizar un esfuerzo de imaginación que nos permita construir una paz inmensa.

⁵⁵ Tomado de *¿Es posible un acto desinteresado?* En Bourdieu P (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Pág. 139 y ss.

¡La inmensidad! Desde hace más de treinta años habito en la Patagonia. Allí experimento cada día aquello que señalaba Bachelard (1997) en el sentido de que sólo con la imaginación se pueden tocar los bordes de la inmensidad; sólo con la imaginación podemos palparla, volverla real⁵⁶ e imagino instituciones de formación docente en donde se aprenda a jugar de un modo lúdico en el contexto de una cultura de paz. Un ejercicio de imaginación que hoy representa un desafío pedagógico inmenso.

Bibliografía

- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohlé.
- Bachelard, G. (1997). *La Poética del Espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Garvey, C (1985). *El Juego Infantil*. Madrid: Morata.
- Jares X. (1991). *Educación para la Paz. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires. Noveduc.
- Velázquez Callado, C. (2006). *Educación Física para la Paz*. Buenos Aires. Miño y Dávila

⁵⁶ Ver La inmensidad íntima» En Bachelard/97:229 y ss.

Marineros y Tiburones*



Hace unos días, con los nenes de sala verde charlamos acerca de hacer un viaje mágico por el mar.

Hoy es una hermosa mañana de sol; el cielo está tan celeste como el mar; hoy es un día ideal para salir a navegar...

- *¿Me esperan? Voy a buscar algo...*

Regreso a la sala, mi cara denota que estoy cargando algo muyyyy pesado; los niños me están esperando con muchas expectativas, sentados en la alfombra.

- *¡Miren! Encontré un baúl. Está muy pesado, ¿me ayudan?*

Automáticamente se paran y lo llevamos juntos hasta la alfombra, nos sentamos. Con el tono voy denotando cansancio, y les digo:

- *Hola, soy el pirata Malapata, ¡cómo pesa este baúl!, mmm...*

- *¿Saben una cosa? Ando en busca de marineros, pero marine-*

* SAL propuesta por Liliana Mirande, recreada por el grupo de estudio.

ros valientes, porque no tengo barco y para conseguirlo tendremos que nadar en un mar lleno de tiburones. Claro, si se animan...

Todos están de acuerdo:

- *Sííí, nos animamos.*

Y uno de los nenes dice:

- *Tenemos que ponernos un parche en el ojo...*

- *¡Sí! y un gorro - dice otro.*

- *Entonces comencemos a buscar dentro de este gran cofre nuestra ropa de pirata.*

Abrimos el cofre, la tapa es muy pesada, y comenzamos a vestirnos de marineros piratas.

- *¿Listos? Bueno, entonces vamos en busca del mar, la playa y nuestro barco.*

Nos dirigimos hacia el gimnasio.

De repente:

- *¡¡Miren lo que encontré!!*

Hago el gesto de cargar una bolsa.

- *Parece que adentro hay algo... y acá tiene un cartel, ¿qué dirá? Dice que son trajes mágicos y quien se los ponga se convierte en tiburón. A ver, a ver, ¿quién se pone los trajes de tiburón?*

Varios eligen colocarse traje de tiburón y se van al mar.

- *¿Y si los piratas atrapan tiburones?...*

Entre esquivas y risas piratas atrapan a los tiburones.

- *¿Los tiburones podemos atrapar a los piratas?* - pregunta Lionel.

Jugadoras y jugadores cambian la ocupación y siguen intentando fintas y atrapes.

- **¿Probamos que los tiburones duerman?**

- **¡Sí! ¡Así nosotros, los piratas, podemos nadar por el mar!**

Los piratas pasean por todo ese inmenso mar celeste.

- ***¡Dale que vamos hasta ese barco!*** (El lugar está delimitado con una cinta de papel para separar playa y mar, una colchoneta ubicada estratégicamente sería el barco). Los piratas van y vienen por el mar, desde la playa hasta el barco.

- ***¡Tengan cuidado que los tiburones nos pueden atrapar, porque cuando escuchan un par de palmadas los tiburones despierta-***

rán y los marineros deberán intentar llegar al barco tratando que no los atrapen!

**Los piratas realizan varios viajes hasta el barco y en eso: «¡Paf!»
¡La palmada! Los que son atrapados se convierten en tiburones.**

- ¡Acuérdense que cuando están en el barco no pueden ser atrapados, y que los tiburones tampoco pueden ir a la playa!

Los tiburones nadan felices porque ya no hay marineros que los molesten, nadan por todo el mar, nadan en pareja, abrazados, saltando en un solo pie, de panza, espalda, rodando de un lado a otro hasta que empiezan a sentirse muy cansados y se van acercando a la orilla, formando una ronda. Se tiran panza arriba, al sol que ha comenzado a esconderse. Miramos el cielo, ya salió la primera estrella, respiramos profundo para sentir el olor del mar, la arena aún está tibia, escuchamos el ruido de las olas rompiendo con fuerza y llegando a la orilla con su espuma que nos hace cosquillas en los pies. Así los nenes de sala verde y Toribio estamos de vuelta y todos juntos regresamos a la sala.

En el camino tomo de la mano a los niños y les digo:

- Espero que otro día podamos volver a ser marineros y encontrarnos con el capitán pirata y los tiburones.

La Moneda Mágica*

- *¿Podrías decirme, por favor, qué camino he de tomar para salir de aquí?*
- *Depende mucho del punto a dónde quieras ir - contestó el gato.*
 - *Me da casi igual adónde – le comentó triste Alicia.*
- *Entonces no importa qué camino sigas- le murmuró el felino.*
Lewis, Carol. Alicia en el país de las maravillas.

- *Chicos, vengan a ver qué hay en el salón... me parece que tiene que ver con lo que me pasó esta mañana antes de llegar al jardín. ¿Quieren que les cuente?*

Pero es un secreto, los secretos son así de chiquititos - mientras hago con las manos una seña acorde. -Por eso se dicen en voz baja, y no se los dice a cualquiera, sólo a quien creemos que nos puede ayudar... ¿Uds. me van a ayudar? Vengan, juntemonos...

Todos los chicos se acurrucan en torno al profesor, Toribio Palacio.

- *Esta mañana al cruzar la plaza para venir al jardín sentí que me llamaban:*

- *Chist,..., chist...*

Me di vuelta, y nada. Seguí caminando y escuché:

- *¡¡¡Buaaaaah!!! Nadie me escucha, ni me ve.*

- *Miré atrás del árbol y vi primero, unas botas grandes, un pantalón negro. Subí la vista: una espada (así como ésta), (tomo una espada de cartón); la camisa blanca...*

- *Acá encontré una... Nos miramos, él con un parche en el ojo, sí, como éste... Y un pañuelo así...*

Me voy colocando los elementos.

- *¿Qué era?*

- *¡¡Un Pirata...!!* - responden los niños.

- *¡Sí, un pirata! ¿Saben cómo caminan los piratas?*

Casi de inmediato comienzan a aventurar formas de caminar de piratas.

- *¿Y cómo hablan?- ¿Y cómo lloran?*

* SAL propuesta por Adriana Juárez, recreada por el grupo de estudio.

- **¿Sabés una cosa?** - me dijo el pirata. **-Estoy triste porque busco una moneda mágica...**

- **Mi papá tiene monedas.**

- **Yo también.** – dicen a dúo dos nenes.

- **No, una moneda mágica es muy grande y muy brillante, y sólo la ven, los que tienen cabeza de pirata, cuello de pirata, ojos de pirata, lengua de pirata y... -¡¡Nosotros!!**

- **¿Me ayudan a buscarla?**

- **¡¡Síiiii!! -¡Subamos a los barcos!** (Cajas grandes y colchonetas)

- **¡A remar!** (Bastones).

- **¡Vamos, mis valientes! Naveguemos con cuidado, los botes no se deben romper.**

- **Estamos navegando. El mar se pone bravo... Cuidado con las olas... Esquivamos la tormenta, remando rápidos...**

Un nene dice: **-¡Veo algo, pirata! Allá, hay que bajar. Hay algo brillante. ¡¡¡Bajemos de los barcos!!!**

- **¡Con cuidado! ¡Es una selva!**

- **¡Cuidado, pirata! Hay monos grandes.** -dice una de las nenas.

- **¡Y también nos persiguen las jirafas!**

Mientras tanto, nos vamos trasladando a otra aula. Y...

- **¡Veo algo brillante!**

Lo tomo y nos vamos corriendo a los barcos.

- **¡Cuidado, nos persiguen los orangutanes!**

Corremos agachados. Un grupo de nenes se quedan para protegernos de los orangutanes, mientras vamos subiendo a los barcos.

- **¡A remar! ¡Ahora nos siguen los cocodrilos!**

Llegamos al jardín. Es el momento de descubrir eso brillante que encontramos.

- **Tiene forma de estrella, no de moneda.**

- **¿No será que las monedas de piratas son así?**

- Hagamos una cosa, le voy a preguntar a mi amigo pirata si es esto lo que buscaba...

Estamos cansados, despacito juntamos los remos, acomodamos las cajas, guardamos los barcos, y volvemos a la sala sabiendo que ya podemos ayudar a un pirata... y que otro día volveremos a jugar.

OTRA PIZCA DE SAL

(O cómo seguir pensando proponer un juego en términos de «secuencia de actividades lúdicas»)

Por Leonardo Díaz*

Los docentes del «Grupo de Estudio sobre Juego y Educación» tenemos como objetivo desarrollar habilidades para recrear y conducir juegos pensados como una secuencia de actividades lúdicas (en adelante SAL)⁵⁷. Esta propuesta, presentada en la obra que figura a pié de página, está en construcción. Por lo cual los pensamientos desarrollados en este texto tienen carácter provisional, sujetos a replanteos. Partimos del supuesto que una idea con estas características es un instrumento para construir oportunidades para jugar, que transcurran sin solución de continuidad y se vivencien manera tal que el todo sea más que la suma de las partes. En nuestro caso, ese jugar está caracterizado por el «*modo lúdico*» y vinculado con las ideas de «corrimiento» y «ruptura» referidas más adelante. A los efectos de no redundar en explicaciones, se colocan en cursiva y entrecomillas términos ya expuestos en otros textos de este volumen.

Pensar en términos de SAL nos permite imaginar una fase de *INICIO* (que desplegaría los momentos de *encuentro*, *invitación* y *preparatorias*) en la cual se comienza a manifestar el interés por implicarse en la actividad lúdica; una fase de *APOGEO* (que se desarrollaría con los momentos de *preparatorias*, *preliminares* y *juego propiamente dicho*) que muestra mayor complejidad e intensidad; y una fase de *CIERRE* (que incluiría los momentos de *desleimiento* y *despedida*) en la cual se evidencia el interés por concluir gradualmente con la secuencia.

* Este ensayo se complementa con La construcción de una instancia de juego; una pizca de SAL en el universo lúdico, incluido en Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico. El juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires. Noveduc. Pág. 69 y ss.

⁵⁷ Permítaseme usar la primera persona del plural para indicar que es un objetivo de todos los involucrados en esta propuesta de investigación acción. Ver Pavía, Víctor: *Características Generales del Proyecto*, en esta misma obra.

En el *INICIO* cabe la posibilidad de celebrar el *encuentro* (o *re-encuentro*, reconocido como primer momento de la SAL) registrando(nos) en presencia de otros jugadores mediante el intercambio de miradas, saludos y gestos de afecto. También consideramos la posibilidad de reconocer(nos) en el escenario donde transcurrirá la secuencia. El intercambio de señales (como gestos y movimientos corporales) que manifiesten el interés por jugar con otros darían lugar a una *invitación* (conocido como segundo momento de la SAL). Las señales mencionadas anteriormente, junto con el ritmo e intensidad de las palabras, posibilitarían el pasaje de una realidad a otra a través del «*guión*» (para decir, según el caso, «estamos en una panadería» o «estamos en un bosque») y permitirían jugar con la «*apariencia*» (de ser bollitos o animales, por ejemplo). Las risas compartidas y miradas cómplices ayudarían a establecer una relación de «*empatía*» y a generar un clima de «*permiso*» y «*confianza*» favorables para la proposición de actividades *preparatorias* (reconocido como tercer momento de la SAL). Este tiempo inaugura, para todos los jugadores, la posibilidad de poner a prueba el «*tenor de las acciones motrices demandadas*» por el *juego propiamente dicho* (en adelante *JPD*). Para el Grupo de Estudio las *preparatorias* constituyen una oportunidad de exploración y disfrute compartido, relativamente prolongada, durante la cual cualquier jugador estaría en condiciones de sugerir algunas formas jugadas orientadas hacia determinada «*forma*» de juego y hacia un «*modo lúdico*» de jugarlo⁵⁸. Al priorizar esta última orientación aquel o aquellos «jugadores expertos» podrían percibir la luz verde de modo promoviendo, ya en los últimos instantes de las *preparatorias*, la continuidad de la secuencia hacia la fase siguiente.

En la fase de *APOGEO* conviene demorarse en actividades *preliminares* (reconocido como cuarto momento de la SAL) con la intención de contar con un tiempo, inmediatamente anterior del *JDP*, durante el cual el grupo de jugadores acuerde y ensaye las principales reglas. La duración de las *preliminares* sería directamente proporcional al grado de dificultad del *JPD*. La comprensión de las

⁵⁸ En el Grupo de Estudio designamos transitoriamente «*forma jugada*» a aquella actividad lúdica con un grado de desarrollo embrionario si se la compara con el «*juego propiamente dicho*» desplegado en el momento más importante del apogeo.

reglas sería una de las variables que posibilitaría percibir la luz verde de forma y seguir hacia el *JPD* (conocido como quinto momento de la SAL). Éste último constituiría el tiempo de mayor emoción de la SAL por la confluencia clara y precisa de las «*variables de forma*» del juego y de los «*indicios de un modo lúdico*» de jugarlo. Así como en el cambio de fase anterior los últimos instantes del *JPD* darían lugar a la fase siguiente.

Para el *CIERRE* pensamos en un *desleimiento* (identificado como sexto momento) durante el cual se disolvería paulatinamente la «*aparición*» (atenuando los efectos de ser bollitos o animales, por ejemplo) y se volvería a la realidad cotidiana mediante el «*guión*» (separándonos, según el caso, de la panadería o del bosque). Durante este tiempo adquiere importancia el registro visual del otro, el cambio progresivo de gestos y posturas corporales. Desmontar el escenario y despojarse de la vestimenta, en el caso de haberlo previsto, también contribuirían con este momento. Ya en la finalización de la secuencia sería conveniente acompañar(nos) en una *despedida* (conocido como séptimo momento de la SAL) mediante los saludos y las expresiones de afecto entre los jugadores. Además consideramos oportuno plantear(nos) la posibilidad de volver a disfrutar, en una próxima oportunidad, de una secuencia similar.

Si bien aún no ha sido posible acordar qué se entiende por una «buena» SAL la relevancia de pensar en una propuesta de este tipo está relacionada, hasta el momento, con aspectos básicos como: protagonizar una actividad reconocida social, histórica y culturalmente como juego (y tomárselo como tal) y demorarse disfrutando de una actividad lúdica compartida y protegida. En pos del logro del objetivo planteado más arriba los docentes del Grupo estamos hablando de señalamientos (en el sentido de temas a tener en cuenta) a la hora de recrear y conducir juegos pensados en términos de SAL.

Algunos señalamientos

En el Grupo de Estudio sostenemos la idea de que jugar de un «*modo lúdico*» es una decisión precedera que requiere de «*micro*

acuerdos constantes» relacionados con la posibilidad de mantener cierto nivel de « *fingimiento auténtico*», en una «*situación aparente*», organizada alrededor de un «*guión*», aceptado libremente sobre la base de «*permiso*» y «*confianza*» con un alto grado de «*empatía*» y «*complicidad*» respecto de una experiencia de «*sesgo autotélico*». De acuerdo con algunas experiencias realizadas estamos hablando de atender a los siguientes señalamientos, entre otros posibles:

Existirían diferencias entre pensar la SAL y llevarla a la práctica. De acuerdo a lo descrito en el apartado anterior la puesta en práctica de una SAL respeta una organización secuencial, sin solución de continuidad: *encuentro, invitación, preparatorias, preliminares, JPD, desleimiento y despedida*. Sin embargo, idearla requeriría de pensar primero en el *JPD*; para luego desandar el camino hacia los restantes momentos de la secuencia. Uno de los órdenes sugeridos al idear una secuencia sería el siguiente: 1.- *JPD*, 2.- *Preparatorias*, 3.- *Preliminares*, 4.- *Invitación y desleimiento*, 5.- *Encuentro y despedida*.

Una SAL constituye -como decimos frecuentemente- un «arte de alargar» el momento compartido, donde priman el disfrute y la emoción. Es decir que una propuesta con estas características permite a los jugadores, siguiendo el estilo de los abuelos, demorarse saludablemente en una secuencia de actividades lúdicas articulada alrededor de un *JPD*.

Pensar en la SAL como una «ruptura» sería como decir «esto es otra cosa» y proponer una discontinuidad en las actividades diarias donde los protagonistas manifiesten sus propios intereses en jugar de un «*modo lúdico*». Junto con esta «ruptura» se llevan a cabo distintos «*corrimientos*», que permitirían apartarse de algunas de las prescripciones que suelen acotar la tarea cotidiana. Teniendo en cuenta que se trata de disfrutar de una actividad lúdica compartida, dichos corrimientos pasarían entre otras posibilidades, por: favorecer los cambios de escenario, priorizar el lenguaje gestual por sobre el verbal y hacer prevalecer los intereses de los

sujetos/jugadores por sobre los de los sujetos/alumnos⁵⁹.

La idea de luz verde no es más que una analogía para aludir a la percepción de señales (por parte de aquel o aquellos «*jugadores expertos*») que indiquen que se está participando de una actividad con «*forma*» de juego y que se lo toma como tal. Pensamos que dicha percepción permite continuar con la propuesta. En este sentido se podría percibir una «luz verde de forma» que brinda indicios del entendimiento, entre otras, de las reglas y del «*sentido*» de juego (generalmente percibida en las *preliminares*). También se podría hablar de la percepción de una «luz verde de modo» que brinda indicios de, entre otros, «*permiso*», «*confianza*», «*apariencia*», «*guión*» (generalmente percibidas en las *preparatorias*). Cabe aclarar que durante toda la SAL existirían destellos que la caracterizarían como una experiencia de calidad. Es decir que en cualquier momento sería posible darse cuenta que la secuencia resulta una vivencia compartida, protegida y disfrutada.

Los resultados obtenidos durante el transcurso del proyecto dan cuenta que aún existen dificultades para desarrollar habilidades en pos de recrear y conducir juegos en términos de SAL. Dichas dificultades tienen que ver, entre otros motivos, con su complejidad, con su desconocimiento y con los acotados tiempos institucionales. Las dificultades descriptas no impiden que los docentes vinculados al «Grupo de Estudio sobre Juego y Educación»...

Sigamos pensando...

...y llevando a la práctica una idea que tiene en cuenta la oportunidad de compartir y disfrutar de secuencias de actividades lúdicas que, en el caso de este proyecto, demandan algún grado de compromiso motriz. Dicha idea sólo pretende ampliar el abanico de opciones para llevar a la práctica el derecho a jugar de un «*modo lúdico*».

⁵⁹ Para una descripción más detallada de los términos «ruptura» y «corrimiento» ver *La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo Lúdico*. En Pavía. Op. Cit. Pág. 69 y ss.

Carritos Ocupados*



Busco a los niños y las niñas que están esperando en la sala.

- ¡¡Hola, chicos y chicas!!

Nos confundimos en saludos y abrazos.

- *¿Ustedes pasearon alguna vez en carritos?*

La pregunta y la mirada dirigida hacia las sillitas dan rienda suelta a un gran paseo por el salón...

- *¡Vamos!*

- *¡El mío es un carro giganteee!* - dice Álvaro.

- *¡Y el mío, cruza el río!* - anuncia Katy.

Las ideas inundan el gimnasio de algarabía y carros de lo más extraños...

En un momento empezamos a escuchar música.

- *¡Ahhh!! ¡Podemos saludar a otros amigos!!!* - pide Facundo.

* Recreación de Leonardo Díaz en el grupo de estudio de una SAL propuesta por Elizabet Larrieu durante un curso de perfeccionamiento. Trelew. Mayo 2008.

- *¿Dale que paseábamos con la música?* - propongo.

Los carritos balancean sus estructuras por todo el salón. De repente la música deja de escucharse...

- *¡¡Me siento en el carrito!!*

La música vuelve a sonar y todos empujan sus carritos, saludándose al pasar.

- *¿Y si cuando nos saludamos uno lleva al otro en su carro?*

Los carros transportan compañeros por cada rincón del salón. Pero la música deja de escucharse y...

- *¡Cambieemos!*

Los cambios se suceden repetidas veces.

Los jugadores van y vienen entre risas y miradas cómplices.

- **¿Y si cuando para la música el que empuja se sienta en la falda del compañero?**

Todos aceptan la propuesta.

- ***¡Cambieemos!*** - dice Estela.

- ***¿Cómo podemos ocupar los carros ahora?***

Cuando la música se interrumpe... ¡Cuántas maneras distintas de ocupar los carros! Ambos compañeros sentados, uno sentado en la falda de otro; uno, sentado y otro, parado.

- ***¡Hagamos una ronda de carros!***

Al escuchar la música todos bailan alrededor de los carros. Pero la música deja de escucharse y...

- ***¡¡A ocupar los carros!!***

- ***¡Vale sentarse en la falda de un amigo!*** - digo mientras saco un carrito de la ronda.

El juego continúa al escuchar otra vez la música. Cada vez que la música deja de sonar aliento a los jugadores para que busquen maneras de ocupar los carros de la ronda mientras retiro un carro por vez. Hasta que...

- ***¡Quedan sólo dos carros!***

Y...

- ***¡¡¡Dale que todos podemos ocupar los dos carros!!!***

Luego de lograrlo se escucha:

- ***¡Bieeen!***

• *Secuencias de actividades lúdicas*

Tras un gesto mío los carros regresan nuevamente a la sala.

- *Dejemos las sillas ordenadas* - propongo.

- *¡Qué bueno! ¡Hicimos un carro gigante y todos pudimos ayudarnos para sentarnos juntos!* Ya en la sala, Paula comenta:

- *Yo me senté con Analía.*

- *Y yo, con Sandra* - dice Laura.

- *Capaz que otro día lo intentamos nuevamente...*

Las sonrisas de los niños me indican que quizás el cansancio deja un lugar al disfrute...

- *¡¡¡Chau, Toribio!!!*

Se agitan las manos de todos y sus miradas quedan guardadas en mi memoria...

Foto, Foto*

Los integrantes del grupo no se conocen entre sí, y la incertidumbre parece reinar al momento de formar una ronda. Las miradas se cruzan y los cuerpos adoptan posturas rígidas.

- *¿Qué tal? ¿Cómo les va?* - pregunta el coordinador, Toribio palazo.

- *¡Bien!* - contestan algunos.

Se percibe que esas preguntas introductorias no alcanzan para contrarrestar la rigidez del momento.

El coordinador inicia el convite sentándose en el suelo.

- *¡Podríamos relajar el cuello!*

A medida que realiza la movilidad los demás lo imitan.

- *¡También los hombros!* - agrega Julieta.

La lentitud de los movimientos circulares, es bienvenida. Se cierran algunos ojos mientras las cabezas giran y se dejan oír expresiones que denotan placer. Pese a ello, se ven algunas caras de nerviosismo e incomodidad cuando, luego de algunos minutos, Toribio propone:

- *Estaría bueno que se permitan dar masajes en el cuello y los hombros a un compañero.*

- *¡Confíemos en el masajista! ¿Sí?*

Así las parejas van encontrando el gusto del dar y recibir masajes. A medida que el clima se nota más distendido cada pareja intercambia la ocupación.

- *¿Y si modelamos como arcilla o masa a nuestro compañero?*

La pregunta funciona como disparador y así las parejas se moldean mutuamente. David, que está siendo moldeado, dice:

- *¡Somos estatuas!*

Las risas se escuchan durante la continuidad de la actividad.

- *¡Recorramos para ver qué estatuas quedaron!* - propone María.

* SAL propuesta por Daniel Devita, recreada por el grupo de estudio.

Las expresiones de reconocimiento y asombro por cada obra brindan más confianza a los participantes que van intercalando su rol entre artistas y estatuas.

Entre risas y sonrisas los autores se detienen unos segundos para retratar las obras en una fotografía.

- *¡Yo no me pierdo esta foto!* - comenta Juan.

Las poses se multiplican. Por un lado, un enamorado apurado se distingue junto a un futbolista en equilibrio. Mientras que por otro, se divisa una mujer en un desgarrador llanto y un nadador asustado. Una tras otra, las artísticas imágenes sobrevienen entre flashes y risas. Sólo se escuchan los «*¡Clic! ¡Clic!*» de los fotógrafos tomando las fotos.

- *¿Dale que nos sacábamos fotos con otros?*

La pregunta de Walter incita a posar grupalmente.

Así se suceden fotos jugando en una plaza, fotos en una playa con acalorados veraneantes, fotos de esquiadores experimentados. Fotos en alguna reunión familiar o social, fotos de situaciones tan extraordinarias como una caminata espacial, o tan cotidianas como un almuerzo en familia. Los pequeños grupos arman exaltadamente sus pequeñas historias antes de retratarlas.

Duplicando el número de integrantes, cada grupo sigue produciendo sus obras.

- *¡Qué tal si tratamos de representar el «antes» y el «después» de una situación?!*

- *¡Una historia en dos fotos!*

El comentario genera acciones que construyen ficciones creíbles para los protagonistas. El elegante «antes» de una fiesta se ve coronado con un desarropado y despeinado «después». Unos recién casados se ven luego rodeados de hijos y nietos; una cara de lunes de ida al trabajo se ve contrastada con la de un viernes al horario de salida. Y, modificando la sugerencia original, hasta una dinámica filmación se detiene cuadro por cuadro para explicar escenas de un viaje en colectivo.

Dos grandes grupos se conforman para proponerse contestarse dialécticamente «antes» con «después». Alternativamente, un grupo

propone una foto grupal de un «antes», y espera observando entretenido los revuelos que conlleva la creación del «después». Varias idas y vueltas se observan con poses que las risas hacen difíciles de sostener. Imágenes de un equipo de fútbol al comienzo y al final de un encuentro deportivo, o una foto de una sala de parto «antes» y otra «después» del nacimiento son algunas de las escenas representadas. Cada «después» se ve coronado con un aplauso que reconoce tanto el esfuerzo como el ingenio.

La rápida recepción de la propuesta de realizar una foto grupal hace dejar en el olvido aquel recatado comienzo. Entre fotos de ganadores y perdedores de un concurso de baile, o de niños que se transforman en ancianos en el próximo retrato, va menguando el clima del juego que se presiente concluyendo.

Una foto realizada con una cámara real, parece dejar en claro que las fantasiosas fotografías formarán parte de una futura ocasión. Y un aplauso generalizado marca el cierre, mientras que cada uno va buscando los lugares que ocupaba media hora antes.

LA INTERVENCIÓN DURANTE EL JUEGO. ENTRE EL CONTENIDO DEMANDADO... Y LA FORMACIÓN DEL JUGADOR EXPERTO

Por Jorge Nella

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asistan a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que toda la función social de la escuela quede agotada aludiendo a la reproducción del saber, se trata no sólo de una función central, sino de la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que el gran público (que es quien envía a sus niñas y niños a la escuela) le reconoce o lo reclama.

En otro pasaje de este libro se dice que la escuela es uno de los pocos lugares en que se lo alcanza distinguir como «espacio público protegido en donde se puede honrar el derecho a jugar de un modo lúdico»⁶⁰, es decir, en donde las experiencias de juego planteadas por determinados docentes son pensadas, presentadas y atendidas. Esto hace que la escuela deba disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión, en este caso del saber jugar. Si se considera que la enseñanza moderna se define a través de una situación «colectiva» o «grupala», se nos hace necesario plantear la metáfora de la *dirección* y de la *conducción*, incluido también el vocabulario vinculado al «*gobernar*»⁶¹. No cabe duda de que el maestro no es un Jefe de Estado. No se trata de definir cuestiones territo-

⁶⁰ Ver Pavía, V.: «*Grupos de Estudio sobre Juego y Educación, características generales y metodología de trabajo*», en este mismo libro.

⁶¹ El concepto de «gobierno» será utilizado en este trabajo desde una concepción más abarcadora que la de mero gobierno político. Se trata de la teoría de la gubernamentalidad moderna esbozada por Michel Foucault (Giorgi y Rodríguez. 2007:187 y ss.), la cual nos servirá para ver al «gobierno» como conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias (uno puede gobernarse, inclusive, a sí mismo, a una familia, a un estado, a una unidad económica determinada), pero en constante cambio e interdependencia.

riales, sino de la «*disposición*» de las cosas y de las personas para que cumplan los fines deseados.

Emparentados con estos conceptos, aparece otro vocablo que es el de la *intervención*. La palabra intervención proviene del término latino «*intervenio*», que puede ser traducido como «venir entre» o «interponerse». De ahí que «intervención» puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otro parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. En el caso particular que nos ocupa podemos encontrarnos con ambas caras de una «misma moneda». Intervención que pondrá luz verde o luz roja relacionada con la *forma* o con el *modo* de jugar, o una atenta y expectante luz amarilla.

Ahora bien, el hecho de intervenir implica la existencia de una demanda, de un contrato y de una serie de cuestiones que es necesario estudiar y analizar en sus diferentes aspectos.

- En principio, como toda intervención en el contexto de una SAL implica la generación de un tiempo-espacio artificial, es decir, un momento encuadrado desde la perspectiva de aquel que la recibe y aquel que la aplica. En otras palabras, la intervención en una SAL no es un episodio natural sino que se halla construida y atravesada por discursos que se van conformando a través del tiempo.
- La intervención se origina a partir de un tipo de demanda, es decir, el *contenido* será percibido como un fenómeno dinámico dado por el sentimiento de *obligación* por parte de ciertos docentes, cuya etimología de la palabra proviene del latín, ob-ligare, que significa atar, dejar ligado (apareciendo en sus discursos: «**debo enseñar...**», «**tengo que transmitir...**») y el *derecho* por parte del alumno quien solicita algo que se considera justo, merecido o necesario en ciertos momentos de la vida cotidiana de la institución educativa. Hay un deseo de ese bien que ciertos docentes pueden ofrecer (es así que se escuchan los **reclamos** por parte de los niños/as en determinados momentos: «hoy a que vamos a jugar...», «cuándo

jugamos...») y que podemos suponer que en esta demanda surge una construcción simbólica, de la profesión o disciplina, que se está llevando a la práctica⁶².

- La intervención forma parte de un devenir contractual, en tanto que «hace actuar» a ambas partes involucradas, es decir, al profesional de la intervención (el docente) y al sujeto de ésta (alumnos/as). De esta manera, la intervención en el contexto de la SAL se expresará como contrato metodológico, es decir, como un conjunto de reglas acordadas explícita o implícitamente que regirán en ese proceso, que de una u otra forma le impone un orden, una forma de ley, de organización y de gramática, que le confiere dirección al hacer, pretendiendo generar algún tipo de transformación o cambio en relación a la demanda de lo lúdico (la manera de acordar las reglas, propagación de la imaginación, los permisos para jugar, el sentido a los diferentes momentos, etc.)

Entender al contenido como una demanda nos permitirá, desde la investigación, centrarnos en la posibilidad de analizarlo como un estado de *tensión*, entre un *deber* (por parte del docente), y un *reclamo* (por parte del alumno/a). Esto nos permitirá poder percibir, por un lado, que el grupo clase es ante todo:

1. *Un lugar de obligación*: obligación de horarios, de lugar, de materiales, compañeros, apropiación de saberes, etc.
2. *Un lugar de confrontación*: confrontación entre las necesidades del adulto y las de los niños/as, entre las aspiraciones del docente y los anhelos del alumno/a.
3. *Un lugar de diferencias*: no solo morfológicas o de facilidad de aprendizaje, sino más bien, en que no todos persiguen los mismos fines a la hora de jugar, no todos se mueven por el mismo deseo⁶³.

⁶² Es raro escuchar a los alumnos que digan en horas de Matemática, Sociales o Lengua, «¡A qué vamos a jugar!», pero es común, dicha expresión, en la hora de Educación Física o en ciertos momentos del Jardín de Infantes.

⁶³ Tomado de Jacques Florence. 1991:11 y ss.

A partir de esto, vamos a poder identificar, por otro lado, que el maestro/a va a tener ciertos problemas a la hora de plantear la SAL, problemas que está continuamente intentando resolver, no solo a la hora de planificar la sesión de juego, sino, principalmente, durante ella. Paso a enumerar:

1. *¿Cómo hacer que los alumnos pasen de la obligación a la motivación?* Precizando más ¿cómo hacer que se sientan más implicados en los fines que queremos promover con el juego? ¿cómo el comunicar una consigna del juego hace pasar de una pedagogía de la opresión o de la imposición a una pedagogía de la necesidad de la acción y de valoración personal? ¿cómo comprometerlo con el juego para que sea protagonista del mismo y no un mero participante?
2. *¿Cómo hacer que los alumnos pasen de la confrontación a la relación?* En otros términos ¿cómo llegar a que nuestras necesidades y aspiraciones en materia de educación coincidan, o que al menos se aproximen, a las esperanzas y las necesidades propias de nuestros alumnos? ¿cómo hacer que nazca entre el docente y el alumno/a esa especie de «complicidad» sin la cual no hay verdadera comunicación lúdica?
3. *¿Cómo hacer para que en la heterogeneidad de la clase todos estén motivados y cada uno se sienta valorado?* ¿Cómo imaginar, a partir del juego propuesto, pero también gracias al modo de comunicarlo, que cada uno sienta deseo de intentar, de superar, de hacer «el máximo esfuerzo»?

Si comprendemos de esta manera a la SAL, como un sistema social en el que existe conflicto de poder, atracción, rechazo y de constante negociación (por la actividad, por el tema, por las acciones permitidas o prohibidas), nos lleva a que la construcción de un «contenido» no puede ser entendida en forma unidireccional de influencia que va del docente al alumno/a, sino que todos los miembros que forman parte de él, afectan y son afectados. Así los alumnos, influyen con resistencia frente al juego propuesto que no le interesa a partir de su pasividad, indiferencia o «indisciplina».

El maestro, entre el saber del jugador experto y el saber enseñar

El/la maestro/a a la hora de proponer un juego, en el formato de SAL, observamos que hace uso de ciertos saberes que lo podemos denominar «el saber del jugador experto» y «el saber del enseñante». El/la maestro/a como jugador/a experto/a será aquel que por el gran conocimiento del formato del juego le permite seguir, detener, segmentar, cambiar, ignorar, exigir e inventar las reglas, cada vez que se dé cuenta de que el juego no puede sostenerse, ya sea por incompetencia de algún jugador, por dejar de ser divertido, justo, correcto o socialmente aceptable⁶⁴. Los expertos en el juego negocian sus intervenciones, proponen y defienden ciertas reglas, resuelven conflictos y definen diferentes modos de participar el vínculo entre ellos, permitiéndole *iniciar, sostener y seguir* jugando.

Cuando un alumno/a decide entrar al juego lo hace desde donde sabe y puede, desde donde su propia estructura de conocimiento puede establecer *relaciones entre lo nuevo y lo conocido*, en otras palabras, cuando alguien juega, en algo conoce al juego. Si alguien ha decidido jugar, es porque ha detectado que tenía algún saber para poder entrar en juego, encuentra una «puerta apropiada» para activar lo que sabe con el juego. Pero estos saberes no se encuentran en un mismo nivel, algunos niños saben o dominan, en un grado mayor o menor que otro, los saberes correspondientes para poder jugar un juego.

Es ante esta falta que el/la maestro/a como enseñante ahora se corre como jugador/a experto/a con la intención de que el resto de los alumnos puedan visualizar el o los saber que necesitan, en virtud de poder sostener o mejorar su juego. Este saber, el del maestro/a, lo llamamos el de enseñar, ya que el significado del mismo, según el diccionario, es el de «poner delante de alguien una cosa para que sea vista y apreciada», ya sea, una destreza, habilidades sociales, actitudes, sentimientos, etc. a fin de que los alumnos/as puedan utilizarlas y convertirse ellos en jugadores expertos, en especialistas en la materia.

⁶⁴ Hay en estas afirmaciones influencias de los comentarios sobre «*la diferencia entre jugar y saber jugar*» abordada en Sarlé/06:139.

Es decir, el maestro/a recurriendo a una diversidad de procedimiento, desde el acompañamiento verbal, la ayuda de un alumno como referencia, un comentario, una demostración, una pregunta hasta gravitar en la periferia del grupo para observarlo, intenta «sostener» un saber que cree necesario para mantener y nutrir al juego. De forma moderada y en los momentos apropiados, para no quebrar el campo lúdico, el maestro/a va a alternar o hacer que sucedan tiempos de acción en el juego y breve momentos de reflexión sobre una experiencia⁶⁵ que se está poniendo en juego o cree el docente que es necesario experimentarlo para sostener o enriquecer el juego. Entendiendo que las experiencias nunca son interesantes, sino que será el análisis que de ella se saca lo que lo revaloriza como experiencia.

De esta manera el maestro/a al intervenir en algún momento agrega o inhibe alguna instancia de la *forma* o del *modo* de jugar, ya que se actúa como jugador/a experto/a y en otro momento, al proceder como enseñante intentará hacer manifiesto aquellos saberes que no se visualizan y que se cree imprescindible para sostener de forma autónoma el jugar de un modo lúdico por parte de los alumnos.

A modo de síntesis

Por lo aquí expuesto quisiera reflexionar sobre dos puntos:

1. La intervención va a ser el dispositivo de recontextualización de un *contenido demandado*, entendiendo a la necesidad de jugar como un producto de derechos sociales y el reconocimiento de ciertos docentes y momentos institucionales en donde su intervención satisficiera dicha necesidad, la necesidad de juego.

⁶⁵ Experiencia en el sentido Hegeliano, es decir, el autor comenta que la experiencia que uno hace transforma el conjunto de su saber. En sentido estricto no es posible «hacer» dos veces la misma experiencia. Es verdad que forma parte de la experiencia el que se esté confirmando continuamente. De hecho sólo se la adquiere por la repetición. Pero como experiencia repetida y confirmada ya no se la «hace» de nuevo. Cuando se ha hecho una experiencia quiere decir que se la posee. Desde ese momento lo que antes era inesperado es ahora previsto. Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia. Gadamer/99:429.

2. Por otra parte el mensaje educativo siempre será doble, se *habla* de algo específico (en este caso del juego) mientras se está *hablando* de otras cosas a la vez (la manera correcta de comportarse, lo que está permitido decir, etc.).

De ahí debe entenderse a la recontextualización como el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural se constituye en *contenido a enseñar* y luego, ya en manos de los docentes, en *contenido de enseñanza*. Los saberes «originarios» sufren, entonces transformaciones pedagógicas en donde el *contenido a enseñar* da origen al *contenido enseñado* (Gvirtz Y Palamidessi. 2008). El mensaje educacional siempre hace algo más que transmitir un conocimiento. Es siempre un mensaje político, moral, ético y filosófico, que sirve para enseñar a comportarse, a respetar las jerarquías o para construir la propia identidad.

Por otro lado, si bien reconocemos al juego como un satisfactor de necesidades (Pavía. 2006), esto no implica que el deseo desaparezca como tal. La lógica del deseo es que excede a todos los objetos que pueden satisfacerlo. Sigue estando allí, pudiendo plantearse, entonces, que la satisfacción es parte de la condición humana. Así, cuando un alumno cumple todas las demandas de la realidad, se dice que se ha «sobreadaptado», que no tiene más capacidad de imaginar, de crear, de pensar en contra de lo pensado, de jugar (Caruso y Dussel. 2001). Por lo tanto existirá *sujeto* en tanto haya desfase con las demandas; el sujeto es algo, que si bien está inscripto en las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) éstas nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyan son una compleja trama entre deseos, posibilidades e historia.

El hecho de que las experiencias de la SAL en el contexto institucional educativa sean el resultado del poder pero también del deseo, nos plantea un estado de tensión entre el deseo que no se cumple (alumno/a en posición de «exceder» lo dado) y el poder que intenta ordenar las experiencias (alumno/a en posición de «obede-

cer»). Este estado de tensión será el acto fundante de una forma determinada de presentación del conocimiento que lleva a su vez a la transformación del contenido, produciendo como síntesis, un nuevo contenido. Las secuencias y el orden de las situaciones lúdicas, el rito de explicación, el control de la transmisión, la demanda de respuestas, la posición física, ademanes, muecas, etc. hasta el uso de las preguntas y el tipo de respuestas que se validan o no, revelan los aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento. Esta transformación va a estar dada por las tensiones expuestas en el texto y a lo que he llamado *contenido demandado* entre el que da, habilita y acuerda, el docente y el que quiere, acepta o rechaza, el alumno.

Bibliografía

- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígame.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (compiladores.) (2007). *Ensayos sobre Biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jacques Florence (1991). *Tareas Significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona. Inde.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

La Sopa del Brujo*

Los niños llegan al salón acompañados por su maestro de sala y al ingresar visualizan en el piso un círculo con dos manijas dibujado con tiza.

- *¿Eso qué es...? ¿A qué vamos a jugar...?*

Dirigiéndose al maestro, Toribio Palazo, los chicos le demuestran una actitud de alegría (sonrisa, pequeños saltos,...) y curiosidad. Él, que se encuentra parado a un costado del círculo con una postura medio encorvada, y con una voz imitando a la de un anciano, les dice:

- *Buenos días, queriditos niños y niñas. Pasen, pero tengan cuidado de no pisar la olla.* Señalando el círculo dibujado en el piso.

- *¡¡Uau!!*

Los niños exclaman tomándose la cara con las manos y abriendo bien los ojos.

Continuando con la misma postura y voz, el personaje se presenta diciendo:

- *Soy Churrinchi, y he venido aquí porque tengo mucha hambre y me contaron que por acá hay ricos ingredientes para hacerme una sopita.*

- *¿A ver...? - continúa. -¿Qué ingredientes lleva una sopita?*

Los chicos contestan:

- *Papas. Cebollas. Zanahorias. Batata...*

- *¡Mmm!* - exclama el brujo Churrinchi frotándose la panza con una mano.

- *¡Bárbaro! Quiero todos esos ingredientes en mi sopita, ¿pero cómo los voy a identificar?* Dirigiéndose a los chicos les dice:

- *¿A quién le gustaría ser cebolla?*

Algunos chicos levantan la mano, entonces, continúa:

- *Pero... ¿cómo podremos identificar a las cebollas del resto de los ingredientes?*

* SAL propuesta por Jorge Nella, recreada por el grupo de estudio.

Una nena hace como si llorara y al verla los compañeros que desean ser cebolla la imitan.

-¡Muy bien!

Entonces el brujo haciendo un gesto, como si tuviera una barita mágica, les dice:

- Todas las cebollas, imétanse a la olla!

Las cebollas ingresan rápidamente en el recipiente

- ¿Y a las papas...? ¿Cómo las reconoceríamos?

Después de algunos ensayos coinciden en inflarse los cachetes con aire y con los brazos imitando a un cuerpo gordo, y entonces Churrinchi, volviendo a hacer sus pases mágicos, hace ingresar las papas a la olla. Las zanahorias se incorporan también con los brazos extendidos hacia arriba...

- Pero hay un problema – comenta el brujo. - Cada vez que me distraigo para buscar la sal los ingredientes de la sopa se me escapan y tengo que salir a buscarlos y atraparlos para volverlos a meter en el caldo...

Al ver que Bárbara (una alumna) se queda sentada en un rincón del salón, le sugiere que sea su ayudante. Se le acerca y le pregunta:

- ¿Cómo se llama usted, brujita?

Como no le contesta, le dice:

- ¡Ah! Qué distraído que estoy... Usted es la Brujita del 71 (personaje de una serie televisiva).

Al ver que Bárbara esboza una sonrisa continúa con el guión.

- A esta sopa le falta un poco de ojos de sapo.

Imitando los gestos de estar echándolos dentro de la olla donde se encontraban sentados los alumnos...

- Y lengua de loro... ¿Qué más podemos ponerle? - le pregunta a la Brujita del 71.

- ¡¡Arañas!! – responde ella.

- ¡Bárbaro! - dice Toribio entre sonrisas.

- Le da un rico sabor su juguito.

Los niños y las niñas, sentados en la olla, responden con exclamación y gestos de repugnancia acompañados con risas. En ese

momento, Toribio le sugiere a su compañera bruja, que a esa sopa le falta un poco de sal, y al darse vuelta para buscarla, los chicos se incorporan y se ponen a correr.

- *¡Se escapan!* – exclama.

Y salen en busca de los niños para devolverlos a la olla.

Sentados de nuevo en el recipiente, varios chicos quieren ser brujos y le preguntan:

- *¿Qué pasaría si todos somos brujos? ¿Podríamos jugar?*

Entonces, les sugiere ir rotando. Cuatro se paran al costado de la olla y les pide que se presenten. Uno dice llamarse «Tapita» (canción infantil); otra, «Berta» (de un cuento); el siguiente, «Cachabacha», y el cuarto no sabía cómo nombrarse. Entonces les pide ayuda a sus compañeros que están en la olla para darle un nombre; uno sugiere llamarlo «Calandraca» (personaje de una obra de títeres).

- *Muy bien, ahora ¿qué le ponemos a esta sopa?* - les pregunta a los brujos.

- *Pelo de gato* - dice uno...

Y otro hace que lo saca de una bolsa; otro, imita que lo ralla, etc. Los compañeros de la olla se cubren la cabeza. Así le van agregando distintos ingredientes hasta que deciden que le faltaba sal, dando comienzo a la huida y persecución.

Antes de volver a comenzar les pide a los brujos que roten, dando oportunidad a los demás alumnos para agregar ingredientes y perseguirlos cuando escapen. Luego pregunta:

- *¿Les gustaría a los «ingredientes» de la sopa tener un refugio fuera de la olla?*

Después de debatirlo, se decide marcar una zona de protección a un costado del salón. De la misma manera se resuelve que haya «salvadita» para los que se encontraban en la olla.

- *Muy bien, este brujo está lleno de tanto tomar sopa* - y tocándose la panza dice:

- *Estoy pipón, ¿y ustedes, los brujitos?*

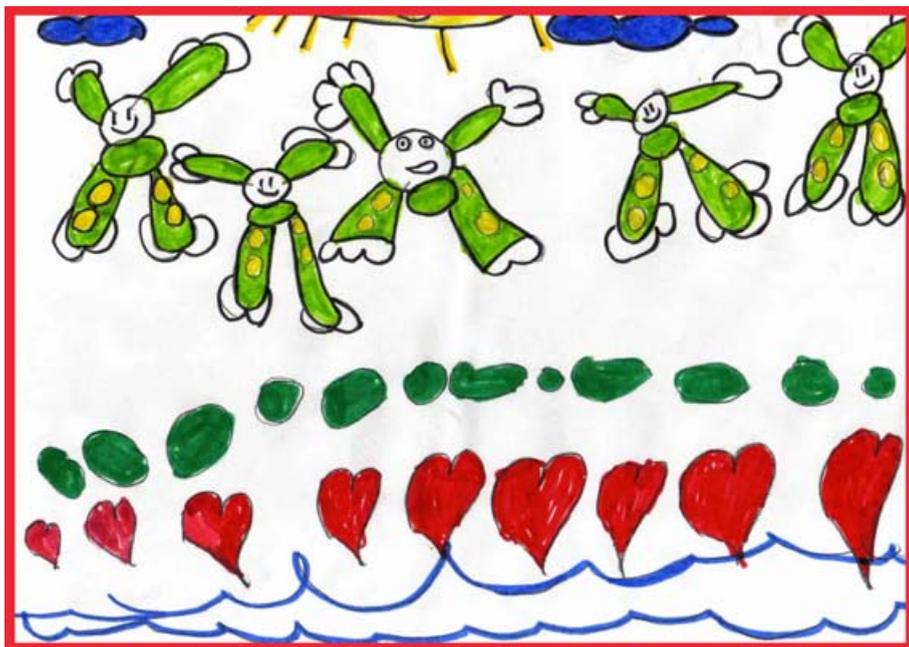
Se escuchan comentarios que refuerzan el estado de satisfacción de tanto comer.

Y así, el maestro «brujo», volviendo a hacer sus pases mágicos les dice:

- *Ingredientes, ingredientus, conviértanse en niñitus.*

- *Muy bien - con voz de brujo - me despido porque me voy a dormir la siesta. Estoy muy lleno, y si se quedan los voy a convertir en galletitas para el mate de la tarde...*

Sapos y Sapitos*



- ¡Hola! ¡No voy en tren, voy en avión! ¡Todos al salón! ¡Sorpres!

- *¡Estamos en un gran charco de barro!* - grito con fuerza, antes de emprender la actividad. Con ojos más que asombrados me miran y ante mi invitación, todos aceptan entrar.

- *Pasémonos barro por todo el cuerpo* - les digo.

Los pequeños comienzan a frotarse todo el cuerpo. Todos menos Leo, que no quiere ensuciarse la ropa. Mientras tanto, Flor y Lautaro, demostrando mucha alegría, expresan sus ganas de patinar. Todos se entusiasman, Leo también, que se desplaza por todo el espacio. Entonces les propongo:

- *¿Se animan a bañarse como lo hacen los sapos en los charcos de barro?*

* SAL propuesta por Nancy Rodríguez, recreada por el grupo de estudio.

La respuesta no se hace esperar:

- ¡Síííí!

Unos se tiran a la pileta; otros, nadan, algunos se duchan y cantan a la vez con los cachetes inflados imitando a los sapos, ante la propuesta de Lauti:

- ¡Cantemos como sapos!

- ¡Y no sólo eso! De esta forma rodamos como sapos, disfrutando la frescura de aquel barro tan frío y pegajoso como imaginario.

A continuación, entre todos participamos de la acción: El gran charco tenía charquitos y cada sapito debía pasar por cada uno de ellos, en los cuales se daban acciones muy divertidas:

- *¿Dale que pasamos por los charcos, pero el barro está lleno de espinas?*

- ¡Ay!

- ¡Uuuy! - se escuchan los sapos.

Comienza a llover y los charcos tienen más agua que barro:

- *¿Cómo hacemos para pasar?* - pregunta.

- *Levantando las patas* - dice Agustín.

- *Ahora salió el sol, hace mucho calor pero los charcos están fríos. Algunos tiemblan y otros se abanicán. Los diferentes sapitos disfrutan de los charcos en los que nos encontramos.*

Los chicos demuestran cansancio. Como sapos nos sentamos uniendo las plantas de los pies. Con la música suave que les hago escuchar, ellos entienden que es el momento de relajarnos. El barro de la piel desaparece, también la piel de sapo. Nos sentamos, inspiramos, expiramos y les propongo volver alguna otra vez al gran charco. En ese momento me responden:

- ¡Síííí!

De pronto, algo interrumpe el «clima»; algo hace que la magia se termine: las voces de Franco y Ramiro, que me dicen:

- *Toribio, ¿vamos a jugar a ser sapos y sapitos?*

La noche calurosa nos recibe en el momento en que comenzamos a frotar nuestros cuerpos fríos, algo arrugados y verdosos...con barro. Y todo comienza de nuevo...

Un Tren*



Voy al encuentro de los niños que están en el patio. Cuando me ven llegar, se acercan y les digo:

- ¡Hola! ¿Cómo están?

- ¡Bien! -responden.

- ¿Conocen los vagones de los trenes?

- ¡Síiiii! - contestan Dalma y Juan, mientras comienzan a moverse en el espacio como coches solitarios.

Los demás siguen sus recorridos.

- ¿Cómo se podría mover un vagoncito recién nacido?

La pregunta genera el ensayo de gateos y desplazamientos asombrosos.

- ¡Así también! - dice Joaquín, mientras experimenta cuadrupedias en diferentes alturas, direcciones y velocidades.

* SAL propuesta por Rodrigo Muñoz, recreada por el grupo de estudio.

Tiempo más tarde, el trencito creció hasta dos vagones, enganchados entre sí.

- *¿Vale de la cintura?* - se escucha preguntar.

- *¡Síííí!!* - se escucha responder.

- *¡Ahora podremos avanzar enganchados de los hombros!* - propone Violeta.

- *¿También vale de los tobillos?*

- *¡Sííí! Pero no podemos avanzar mucho... ¡Ja, ja, ja!*

Entre risas y carcajadas seguimos probando distintas formas de enganche.

- *¿Se animan ahora a engancharse con dos compañeros más?*

- *¡Sí! ¡Acá encontramos unos compañeros! ¡Qué bueno!!!*

- *¿Y si nos enganchamos de la cintura?*

- *¡Dale!*

Entre risas y pruebas los trenes de cuatro vagones recorren el espacio.

- *¿Se acuerdan de la canción del tren?*

- *¡Sí! ¡iiiVamos a cantarla!!!!:*

- *¡Chu cuchú, chu cuchú! Súbase, señora, súbase, señor, súbase al trencito del amor...chú cuchúuuu! Que hace chucu (manean para un lado), que hace chaca (manean para el otro), que hace chucu chucu chucu chucu chaca. Que hace chaca, que hace chucu, que hace chaca chaca cha!*

- *¡Mirá, Toribio, como hacemos nosotros!* - requiere Ángel, mientras su grupo de vagones se mueve hacia delante (cuando dicen *chucu*) y hacia atrás (cuando dicen *chaca*).

Todos los grupos de vagones prueban los distintos enganches cantando la canción.

- *¡También podemos engancharnos salteando un vagón!*

Los intentos de cada grupo se renuevan ante la nueva propuesta.

- *¡Este sí que es difícil!*

- *¡Probemos este enganche haciendo un solo tren! ¡Dale!*

Todos los vagones conforman un solo tren. Los desplazamientos del vagón son lentos al principio. La práctica hace que los

- *Secuencias de actividades lúdicas*

recorridos sean fluidos.

- *¿Podremos cantar la canción?*

- **iProbadita!**

Risas, cambios de lugar, ayudas y ensayos conforman un clima de compañerismo con el tren del amor.

- *¡Llegamos a la terminal!* - dice Catalina.

- *¡Dejamos de ser vagones de este tren!* - agrego.

- Para la próxima, armamos otro tren...

- *Sííí, estaría buenísimo...*- responden riéndose y despidiéndose hasta la próxima.

PERMISO Y CONFIANZA PARA JUGAR DE UN MODO LÚDICO (reflexiones desde un psicoterapeuta)

Por Juan Pablo Pavía*

*-No puedo jugar contigo –dijo el zorro. No estoy domesticado.
(...)*

- ¿Qué significa «domesticar»?

*-Es una cosa demasiado olvidada –dijo el zorro- Significa «crear
lazos».*

-¿Crear lazos?

-Si –dijo el zorro-. Para mí no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo...

-Empiezo a comprender –dijo el principito-. Hay una flor... Creo me ha domesticado.

-Es posible –dijo el zorro-. ¡En la Tierra se ve toda clase de cosas!...

(...) Los ritos son necesarios.

-¿Qué es un rito? –dijo el principito.

-Es también algo demasiado olvidado.- dijo el zorro.

Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora, de las otras.

Antoine de Saint-Exupéry

Hace un tiempo que Víctor, coordinando diversos equipos, viene trabajando en la observación de los juegos. Como fruto de sus

* Aún cuando Juan Pablo no es miembro activo de los Grupos de Estudios Locales sobre Juego y Educación, participa con este texto a título de colaboración filial, aportando una perspectiva de análisis desde la psicología.

incursiones etnográficas en el patio escolar, ha generando herramientas conceptuales para ampliar la comprensión del juego. De su caja de herramientas tomo la más novedosa: el concepto de «*modo lúdico*», expuesta en el libro «Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador», de Editorial Noveduc (Novedades educativas). Lo que sigue pretende ser un aporte a la profundización conceptual de esa categoría (*el modo lúdico*) desde lo que, sobre los modos de relaciones humanas, pensamos algunos psicoterapeutas.

No me desentiendo de la dificultad implícita que conlleva saber que, cuando pensamos la realidad con nuestras teorías, la estamos creando. Por ende, en este acto creador, no hay certezas, solo tentativas de comprensión. Este ensayo intenta ser entonces una aventura (o desventura) epistemológica, un permiso a preguntar con teorías desde la duda. Los conceptos que usaré tienen, por tanto, un carácter exploratorio, con los cuales intentaré comprender la singularidad de lo que está ocurriendo allí, entre el mundo y yo, donde se produce el juego, donde se juega.

-No puedo jugar contigo –dijo el zorro. No estoy...

La presunción que inicia esta exposición es que a jugar de un modo lúdico se aprende, pero no se enseña. Al menos no desde la representación más tradicional que tenemos del acto de enseñar. Jugando descubrimos que hay un modo particular, llamado lúdico, de jugar. Este descubrimiento sería personal, en el sentido de propio e individual, a la vez que relacional, se aprende con otros. En relación con otros jugadores, que juegan de un modo lúdico, vamos descubriendo que, *eureka* mediante, existe un modo de jugar despreocupado, fantasioso, libre y no violento; construido mediante experiencias de intimidad y emociones.

Para aprender, para descubrir este modo, hacen falta experiencias -quiero suponer- de permiso y confianza. Estas experiencias, tal como un *modo lúdico* de jugar, tampoco se enseñarían. Se irían construyendo mediante experiencias de relación. Permiso y confian-

za 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.

Voy a usar la analogía como brújula para comprender, mientras voy exponiendo, la relación que pudiera existir entre los sentimientos de permiso y confianza para jugar de un modo lúdico (dando por hecho que existen y que se encuentran relacionados) y el *modo lúdico* con la relación terapéutica. Mi suposición es que la relación que da forma al *modo lúdico* es análoga a la que ocurre en lo que se denomina en psicoterapia *relación terapéutica*. Vale esta aclaración: pertenezco a un grupo de terapeutas que pensamos (y sostenemos como postura ética) que la relación terapéutica se define como una relación entre seres humanos que de tener algo «especial» es que puede posibilitar o no los procesos terapéuticos, es decir, el cambio (Perls. 1974, 1976; Ambrosi. 1982; Yontef, 2005, García, 2009). La relación terapéutica sería tal por su condición de ser posibilitadora de salud, es decir, permisiva y favorecedora de la confianza. La particularidad de la relación terapéutica es su marco ético signado por la paridad, que establece que los integrantes de la relación tienen igualdad de pertenencia y derechos sobre la relación.

Abro un paréntesis epistemológico: (Decir que «existe» tal cosa como la relación terapéutica implica un acto estético. En palabras de Keeney, supone establecer «un marco conceptual para la acción práctica» (1994:23). Supone establecer un marco contextual para, con pretendida sencillez, construir una realidad mediante un concepto. Si bien puedo establecer que hay dos personas, con ciertos rituales de interacción, la existencia de la *relación terapéutica* es un constructo de quien observa, y que al calificar de tal esta relación, la crea, la hace existir, y la comprende al otorgarle sentido. Estas construcciones teóricas de la realidad, permiten entender el mundo de la experiencia cotidiana: en el caso de esta exposición, de relacionarnos, de jugar de un modo lúdico. Un acto creativo, estético y no real, en el sentido de fantaseado, para construir una realidad por la

cual ir transitando (Botella y Feixas, 1998; Neimeyer y Mahoney, 1998). El desafío epistemológico de este acto estético, está dado por el hecho de que, para poder concebir un otro mundo, se requiere estar ya en ese otro mundo. En forma análoga, para saber que se está jugando de un modo lúdico, implicaría estar dentro de esa experiencia particular de jugar. En forma similar, distinguir como «terapéutica» a un modo particular de relación supone estar ya formando parte de esa relación. Planteada la analogía, abandono ya las referencias a la relación terapéutica). Cierro paréntesis

-¿Qué es un rito? –dijo el principito

Retomando, el permiso, en la relación terapéutica, así como en el modo lúdico, se presentaría como un acto ritual que daría inicio a esta manera singular de relación. La confianza, aprendida en la relación, sería resultado de la intuición de que en esta relación vamos a compartir el modo. Habría entonces una situación ó contexto ó relación posibilitadora del modo lúdico, definida por el vínculo entre permiso y confianza. La confianza sería, o así lo entiendo, el logro añadido, no buscado, del permiso. Resumiendo esta conjetura, la ocurrencia de la confianza de que se va a compartir el modo precisa de una serie de señales que permitan intuir (y así sentir permiso) que en esta relación se ha de compartir el modo. Pienso a los rituales como una serie de pautas de interacción organizadas, con pautas acordadas mutuamente, que permiten comunicar, mediante señales compartidas, que sé abrir la puerta para ir a jugar. De comunicar, a su vez, que sé que vos sabés abrir la puerta. De saber, o sospechar, aquí la confianza, que vos sabés que yo sé abrir la puerta... Y de esta manera, se va estableciendo el permiso, aparece la confianza, se inicia el modo compartido de la relación.

El ritual sería comprendido solamente por quienes participan de la relación. Tendría como función favorecer a que cada participante, echando mano de experiencias anteriores de recibir permiso, compartiendo las señales de este nuevo ritual, pueda sentir permiso de participar. Una acción interna de cada participante. La confian-

za, por otro lado, sería externa, hacia el otro integrante de la relación, permitiendo predecir lo que va a ocurrir en la relación. Resultando en una relación posibilitadora del modo lúdico.

El ritual para jugar de un modo lúdico implicaría anunciar (comunicar) que lo que sigue no es en serio. Distinto de los llamados Juegos Psicológicos⁶⁶, donde *creemos y hacemos creer* que no va en serio, hasta que el resultado del juego nos muestra que había un fin perseguido, una utilidad existencial, de la que «sabíamos» no racionalmente que esto iba en serio.

Siguiendo la guía de la Teoría del Apego del psicólogo John Bowlby (1988), especialista en desarrollo infantil y en familias, pareciera que el desarrollo de la confianza no sería el fin que se busca en el establecimiento de las relaciones con determinados «modos», si no consecuencia de un modo de relación, en el que se aprende que el otro va a estar. Según esta teoría, la criatura aprende a confiar (o no) en sus progenitores a medida de que estos se muestran como una base segura. Por ejemplo, puede la criatura aventurarse a explorar (hay permiso) y al volver saber que están disponibles, mediante señales que mutuamente codifican (organización cibernética). O pueden transmitirle a la criatura que no estarán claramente disponibles, ergo, no son confiables. Por tanto el desarrollo de la confianza sería consecuencia de pautas comunicacionales, que permitirían a quienes participan de la relación, poder conocer y co-crear reglas de permiso que habiliten saber con claridad, que es lo que se puede y lo que no. Es decir, establecer un modo de comunicación propio, con sentido para quienes participan de esta relación que está ocurriendo y que al repetirse, adquiere forma de ritual.

Junto con el desarrollo de la confianza, jugar de un modo lúdico sería iniciar un modo de estar en el mundo, de jugar en un modo de relación que se construye jugando. A la vez que voy construyendo

⁶⁶ Ver más adelante, en este mismo capítulo

este modo de relación me voy construyendo. Tal como el artesano se hace mientras hace su artesanía, tal como voy siendo padre mientras mi hija va siendo. Tanto puedo decir que estoy criando a mi hija como que ella me está criando. Tanto puedo decir que construimos un modo lúdico mientras nos relacionamos, mientras vamos jugando con este modo, y así, en pleno acto de jugar vamos co-creando reglas de lo que está y no está permitido. Vamos construyendo confianza. Se va estableciendo un marco ético particular para la relación (todo participante conoce el ritual, es igualmente necesario para la existencia de la relación, tiene permiso y experimenta confianza). Este marco ético implica a su vez el establecimiento de un marco estético (distinguimos a esta relación, con estas características, como una relación de modo lúdico).

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. También puede ser la confianza, además de la invitación a la incertidumbre, un modo de anticipación a ciertas consecuencias, o cumplimiento de expectativas. Un ejemplo: aunque es costumbre decir que no se puede confiar en un estafador, según lo expuesto, puedo tenerle confianza porque sé que me va a estafar (sé que va a actuar de ese modo, su conducta es predecible), entonces no le presto. O puedo prestarle para después poder quejarme de que me estafó. Esto último es lo que se denomina un Juego Psicológico (Berne, 1966).

Según la teoría de los Juegos Psicológicos del Análisis Transaccional (Berne, 1966, 1974), estos se juegan, entre otros beneficios, para evitar la intimidad y el compromiso emocional. Los juegos de modo lúdico ocurrirían en relaciones donde la intimidad es posible, ya que habría permiso y confianza para aventurarse a este modo de relación friccional, es decir, con compromiso emocional.

Quien juega de un modo lúdico se aventura a experimentar la emoción que surja, aunque no sea agradable, de la experiencia de la intimidad. Experimentar emociones adecuadas a la situación (ya sea placer, afecto, alegría, o tristeza, miedo o bronca) es considerado en psicoterapia como señal de salud, ya que traerían bienestar a quien las sienta (aunque culturalmente se consideren desagradables, y parezca extraño desearle una buena tristeza a un ser querido). Se entiende bienestar como la posibilidad de desarrollarme, de experimentar y experimentarme. Para adentrarse en la intimidad (aceptar la invitación, el permiso, el yo sé que vos sabés) y aceptar la posibilidad de experimentar emociones, habría que tener experiencias de confianza. Por el contrario, quien juega juegos psicológicos pretende evitar sentir ciertas emociones, o solo busca sentir determinadas emociones (consideradas aceptables por la cultura, por lo general, placer), sin importar la situación (Kertész y col, 2003). Y como la intimidad ocurre en relaciones friccionales y de futuro incierto, por tanto inmanejable, se evita.

Vale la siguiente aclaración: prefiero el término «experimentar» a sentir. Experimentar implicaría un vivenciar activo y responsable de la emoción que estoy «sintiendo», es decir, permiso para sentir. Sentir, por sí solo, me invita a pensar que la vivencia puede ser intrusiva, no querida, y hasta vivida como ajena, molesta e inaceptable en mi experiencia.

Retomando las ideas de Bowlby (1988), mencionado anteriormente, pienso que la aventura de la confianza se construiría a partir de una base segura aprendida en la infancia. Aprendida, no enseñada... Para este autor, pensar en la crianza (domesticar, para el zorro) implicaría un planteo etológico (un estudio de las conductas de relación y comunicación) con el cual valerse para comprender la naturaleza del vínculo entre el niño y los progenitores. Mediante la crianza vamos aprendiendo a construir la intimidad. Esta construcción se organizaría cibernéticamente (mediante procesos de inter-comunicación): la intimidad ocurrirá cada vez que se den condiciones determinadas y cesará cuando se den otras condiciones determinadas.

De este modo se iría estableciendo una confianza básica, con el fin de proveer de una base segura al niño para que pueda permitirse explorar y saber que será bien recibido cuando vuelva. Desde esta confianza básica es que la criatura construirá nuevas experiencias de confianza. Según este autor, ningún padre puede proveer de una base segura a menos que tenga comprensión intuitiva de y con respecto a la conducta de confianza del niño. El desarrollo de la confianza se construiría mediante un entretrejo de relación entre las conductas del niño y su progenitor, que pide al progenitor un grado necesario de intuición, de modo que se permita dejarse guiar por las conductas de su cría. Es decir, organización cibernética.

Empiezo a comprender –dijo el principito-. Hay una flor...

A diferencia de la *forma* de un juego⁶⁷, y como expuse al inicio de este escrito, creo que no se puede enseñar (en la forma en que tradicionalmente se representa este acto), ni generar, ni motivar instrumentalmente (estimular lo que el enseñante quiera que el enseñado aprenda) el *modo lúdico*; depende de que quien observa y participa lo vivencie como tal, es decir, sienta permiso y confianza. Es un modelo de relación que se aprende por observación. El psicólogo cognitivista Albert Bandura (1984), al presentar su teoría del aprendizaje por observación, menciona que, para que un modelo sea aprendible, son necesarias ciertas condiciones de quien observa el modelo para que éste, el modelo, tenga el carácter de tal y capte la atención de quien está aprendiendo y lo aprenda. Según lo que es/fue preferido o no por las personas de quien aprendí (distinto de bueno o malo, que implicaría una relación moral), elijo ciertos modelos, modos, en lugar de otros. Y puedo elegir Juegos Psicológicos en lugar del riesgo de la intimidad del Modo Lúdico, si así fue preferido en mi familia y grupo cultural de pertenencia.

⁶⁷ Ver Pavía, V: Sobre determinados rasgos variables de la 'forma' de un juego y Sobre ciertos indicios de un 'modo' (lúdico) de jugar, en esta misma obra.

Entonces, el aprendizaje de los modos de relación serían además procesuales, es decir, se aprende el cómo más que el qué (el cómo se comunica más que lo que se comunica). La relación, el modo lúdico, sería no intelectual, sino más bien, experiencial. Esto lo haría no trasmisible, pero si aprendible. En esta relación es que yo voy a ir aprendiendo a confiar, a establecer cuáles serán las señales que me permitirán saber que vos sabés abrir la puerta. Pero si a quien invito a jugar de un modo lúdico no tiene esta experiencia, no ha tenido permiso de aprenderlo, no va a tener confianza en participar de esta experiencia relacional.

A la vez, al ser una relación no factible de conocer intelectualmente, es territorio de quienes «sienten» el permiso. Del mismo modo, no tenemos técnicas para «generar» permiso y confianza (aunque así lo digamos, como descuido causal y omnipotente). Apenas si contamos con herramientas para despertar la confianza que los invitados pueden tener. Si a quien invito no tiene dicha confianza, interpretará mi invitación según sus propias experiencias, y jugará de un modo no lúdico (y quizá me sorprenda diciéndole: -¡he, estaba jugando!, para explicarle que lo mío, no era en serio). Les podemos mostrar que hay permiso, pero no los podemos hacer sentir en confianza. En la mayoría de las veces apenas si podemos limpiar la cancha de los obstáculos que impedirían o entorpecerían, ya sea la posibilidad de aprender o la disposición a querer aprender. Tal como la vergüenza puede entenderse como placer sin permiso, mal que me pese, no puedo hacerte disfrutar ni hacerte sentir determinadas emociones si no tenés permiso. Sólo puedo invitarte y el encuentro de tu disposición y la mía harán el resto. Por esto es que pienso que el modo lúdico implica una relación análoga a lo que se denomina una relación terapéutica.

Resumiendo, el modo lúdico se definiría en la relación entre el que juega y el juego, entre el que juega y los otros jugadores. El modo lúdico entendido como un permiso compartido que da confianza para animarse, desvergonzadamente, a entrar en esta realidad distinta y compartida, de búsqueda de emociones, de intimi-

dad. Confianza en que vamos a compartir (vos y yo damos, vos y yo recibimos). Confianza que aprendimos relacionándonos, jugando, animándonos.

Creo que el permiso a desconfiar y animarme (que en diversas teorías psicoterapéuticas se metaforiza como nuestra parte Niño) me ha arrojado encantado a disfrutar de la fricción en las relaciones, es decir, permiso para participar del encuentro y el contacto, el ser «tocado», al relacionarme con otros, y notar que el riesgo de estas fricciones, acompañadas de emociones, traían consigo procesos de creatividad y espontaneidad. Riesgo de emocionarme, a pesar de que pudieran ser estas emociones las que nuestra cultura de adultos prefiere evitar (la tristeza, el miedo, el placer, el afecto). Expresión de este permiso hay detrás de la confianza de escribir estas palabras que no son certezas.

Yo no leí el Principito hasta los 25 años, en parte, por vergüenza, es decir, placer sin permiso. Falta de confianza. Carencia de permiso para desarrollar mi mismidad y confiar en que podía aprender, en términos de Perls, y descubrir que algo se hace posible. Aprender que mi disposición es mía, tu disposición es tuya, ojalá coincidan y podamos jugar de un modo lúdico (al menos así lo prefiero).

Si coincidimos es hermoso
Si no, no tiene remedio
Fritz Perls

Bibliografía

- Ambrosi, J. (1982). *Simpatía*. París: L'Harmattan. (Traducción de Naparstek)
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*, Madrid: Espasa Calpe.
- Berne, E. (1966). *Los Juegos en que Participamos*. México: Diana.

- ————— (1974). *¿Qué dice Ud. después de decir Hola?* Barcelona: Grijalbo.
- Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los Constructos Personales, aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Buenos Aires: Paidós.
- García, R. (2009). *Premisas Fundamentales*. Comunicación personal, escrito póstumo. Inédito.
- Keeney B. (1994). *Estética del Cambio*. Barcelona Paidós Terapia Familiar.
- Kerman, B. (1998). *Nuevas Ciencias de la Conducta. Aplicaciones para el tercer milenio*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Kertész, R. Atalaya, C. y Kertész, A. (2003). *Análisis Transaccional Integrado*, Buenos Aires: Ippem.
- Neimeyer, R. Mahoney, M. (comp.) (1998). *Constructivismo en Psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Perls, F. (1974). *Sueños y Existencia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- ————— (1976). *El Enfoque Gestáltico y Testimonios de Terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Yontef, G. (2005). *Proceso y Diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

El Gato y el Ratón*

Voy a buscar a los nenes de sala de cinco años (sala amarilla) que están sentados en ronda en su aula.

- *¡Hola! ¿Cómo les va, chicos? Miau. ¿Todo bien? Miau, miau. Se ríen, me miran.*

- *¡Sí, sííí!!*

- *¡Uy! ¿Saben qué me pasa? Tengo puestas unas orejas de gato y por eso me estoy convirtiendo en gato. Miauuu.*

- *¿Quieren unas orejas de gato? ¿Dale que cuando nos las ponemos nos convertimos en gatos? Miau. Traje para todos: blancas, negras, chicas, grandes, marrones...*

Metiendo las manos en el bolsillo del delantal y moviéndolas comienzo a sacar y a largárselas:

- *¡A mí, a mí, Toribio!*

Se las colocan y comienzan a maullar, caminan en cuatro patas, se ríen.

- *¡Ahora sí podemos ir al mundo de los gatos!*

Un sector del patio es la casa de los gatos. Sugerido por el profesor Toribio Palazo, los gatos salen a pasear. Apurados, contentos, enojados... De repente... todos los gatos vuelven a su casa y se acuestan a dormir.

- *¡¡Qué tal si ahora nos convertimos en ratones!! Para eso les tengo que dar orejas de ratones.*

Evelyn está enojada, con los brazos cruzados.

- *¿Qué te pasa, Eve?*

- *¡Gonzalo me robó mis orejas! Yo justo las iba a agarrar y él me las sacó.*

- *Mirá, acá tengo unas especiales, que son más grandotas y podés escuchar mejor con ellas!*

Se las coloca y va a jugar con los demás.

- *¿Cómo corren los ratones? ¿Alguna vez alguien vio alguno?*

* SAL propuesta por Andrea Canales, recreada por el grupo de estudio.

- *¡Sí, son rápidos!*

Salen todos y corren por el patio.

- *¿Y dale que ahora todos los ratones vuelven a su cueva a comer queso?!*

Los ratones van a salir de la cueva a buscar más queso; pero cuidado, porque yo, Toribio, soy un gato, los voy a querer atrapar y ustedes tienen que correr a su cueva. Si quiero entrar, no me dejen, ¡eh! porque si no, les voy a comer todo el queso.

Los corro por el patio, trato de entrar a la cueva, para que no me dejen les tengo que avisar: *-¡Cuidado que estoy entrando!*

Entonces, con los brazos extendidos, arman una barrera. El gato se va a dormir y entonces los ratones salen a buscar queso.

- Ahora, el ratón que el gato toque se convierte en gato y lo ayuda a cazar más ratones. *¿Quieren?*

- *¡Síííí!*

- *¿Qué tal si de a dos formamos una casita agarrados de las manos?*

Inmediatamente, las nenas se organizan y buscan una pareja para tomarse de las manos. Los varones son los ratones y está cada uno en su casita. Entran, salen y cambian los roles... en un momento:

- *«¡Acuérdense!, cuando levantamos las manos, la puerta se abre, los ratones pueden salir y entrar; cuando las bajamos, no. Salen a pasear, y si aparece el gato se esconden en las cuevas, para que el gato no los atrape!*

Lo repetimos varias veces y algunos quieren cambiar de roles; se ríen; están muy motivados.

- *¿Qué les parece si construimos una cueva muy grande? Para eso nos tomamos de las manos. Esta casa tiene muchas puertas que se abren cuando las manos están arriba y que se cierran cuando las bajamos. ¿Practicamos?*

Dos ratones van a estar adentro, dos gatos afuera, los que somos la cueva tenemos que cuidar a los ratoncitos. Ellos van a poder salir y entrar cuando las puertas se abran y los gatos también por eso hay que estar atentos. Los gatos hacen todo lo posible

para entrar y perseguir a los ratones, que huyen despavoridos y alientan a sus compañeritos (cueva) a que no los dejen pasar. Los gatos ingresan y se escuchan gritos:

- Uyyy, corraaan.

Son los ratones que al ser atrapados con un suave cosquileo, se convierten en una puerta más de la gran cueva. Jugamos varias veces intercambiando roles.

Hasta que grito:

– ¿ iiiQué está pasando!!!?

- *Es la dueña de la casa que llegó. Vamos a escondernos.*

Las paredes de la cueva comienzan a desarmarse, nos sentamos, guardamos las orejas de gato y de ratones en el bolsillo para jugar otro día; nos acostamos. Es tiempo de regresar a nuestra sala para poder volver a jugar la próxima vez que la dueña de casa salga de paseo.

De regreso en la sala nos despedimos: Les pregunto si les gustó.

– *Sí, Toribio, estuvo buenísimo, otro día jugamos otra vez...*

Islas y Pájaros*

Voy al encuentro de los chicos que están en la sala. Entro y los saludo:

- *¿Hola?*

- *¡Hola!* - responden todos.

- *¡Qué linda remera, Cristian!* - comento.

- *¿Vio, profesor? ¡Es del rey león!*

- *¡Está buenísima!*

- *¿A ustedes, les gustan los animales?* - pregunto a los demás.

- *¡Sííí!* - dicen unos.

- *¡Noo!* - exclaman otros.

- *¡Yo conozco unas islas donde hay algunos animales!* - comento, mientras me voy desplazando hasta que llego al gimnasio.

Con gesto de curiosidad abro la puerta y...

Todos comienzan a desplazarse por ese espacio.

- *¡Mirá, profe, soy una gaviota!*

- *¡Y yo, una iguana!*

También se observan los desplazamientos de tiburones, cucarachas y luciérnagas.

- *¿Como harían estos animales si estuvieran enamorados?*

- *¿Y si estuvieran tristes?*

- *¿Cómo harían si estuvieran enojados?*

Todos los chicos despliegan sus movimientos y sus sentimientos.

- *¿Si somos todos pájaros para volar por todas las islas?*

Pájaros y emociones se combinan de manera asombrosa: gaviotas enamoradas, garzas curiosas, flamencos enojados, colibríes odiosos, tucanes deprimidos, entre otros.

En esta isla hay una chicharra que congela por unos minutos a

* SAL propuesta por Rodrigo Muñoz, recreada por el grupo de estudio.

todos los animales; el sonido de esta chicharra es así: «plaff» (aplauzo).

- *¿Escucharon todos esa chicharra?*

- *Sí - me responden.*

Todos los animales deben congelarse de la manera que elijan y mirar al que está más cerca para saber cómo se siente.

- *¿Listos?... ¡¡Ya!!*

Tordos, guacamayos, gorriones, carpinteros y golondrinas van y vienen hasta escuchar las palmadas. Los movimientos e inhibiciones se repiten.

- *¿Puedo dar la palmada yo?* - pregunta Esther.

- *¡Los pájaros podríamos ir por cada isla!*

- *¡Sí!*

Así, aves como ocas, patos, loros y golondrinas comienzan a trasladarse por cada isla.

- *¡Pasemos primero por la isla del amor! Donde nuestro pájaro se encuentra re enamorado.*

- *¡Qué lindo...! ¡Ahh!* - dicen todos, con sus mejillas rojizas.

La isla de la tristeza...

- *¡Uhh, qué feo!*

Allí cada parte del pájaro se encuentra muy triste y deprimido, apenas puede avanzar. Todos con caras tristes, con el cuerpo pesado como si tuviéramos muchos kilos de arena en los pies; no se escuchan comentarios por parte de los chicos. Recorremos también la isla de la locura, y nuestro pájaro tiene un ataque de locura:

- *¿Cómo les parece que tenemos que ponernos?*

- *Movernos como licuadora* - es una de las respuestas.

- *Y ahora, ¡¡a la isla de la felicidad!! Donde nuestro pájaro está muy feliz y contento.*

- *¡Qué linda isla!*

A todos se les ven los dientes.

- *¡¡¡Ja, ja, ja!!!* - Sonríen los chicos.

Así también visitamos cualquier isla que los chicos propongan: la isla donde hace mucho frío y sopla el viento muy fuerte, la isla bailarina, etc. Surgen todo tipo de islas, una más divertida que

otras y el juego llega a su punto máximo de sensaciones.

- *Aunque todas las islas están geniales, llega el momento de volver al continente, que también tiene sus cosas lindas y donde todos nos esperan.*

Volamos lentamente hasta que nos quedamos todos sentaditos bien cerquita. Entonces les pregunto:

- *¿Cómo se sintieron en el viaje?*

- *¡Bien!* - responden.

- *¿Qué ave les llamó la atención?*

- *¡El guacamayo!* – me contestan.

- *Otro día podemos juntarnos a realizar otro viaje por las islas.*

- *¡Sí!* - contesta Augusto.

- *¡Así probamos otras cosas!* - solicita Eugenia.

- *¡Quizás necesitemos un rey león!* - comento mientras miro y le sonrío a Cristian, quien asiente con la cabeza.

Quiero compartir algunas cosas que se dispararon en mi cabeza luego de la hermosa jornada que compartimos acá, en Centenario. Estuve pensando en este carácter inclusivo del juego, en contraposición a la necesidad de categorizar y separar del conocimiento: animales o plantas, letras o números, mujer o varón, bien o mal. Y el juego es netamente inclusivo. Soy yo, y el personaje. Juego en serio y de mentira... Creo que en educación estamos tan acostumbrados a respuestas cerradas y categóricas que nos cuesta mucho esto de «soy y no soy», «es blanco y negro», es «dulce y salado». Tengo, además, algunas reflexiones sobre el «desleimiento» que quisiera compartir. Creo que lo que mejor lo describe es eso de «entrar a salir» (de Atahualpa), ¿se acuerdan? Y que hay estilos de desleimientos. Cada uno encuentra el suyo... Como toda despedida, hay gente que ve el vaso medio lleno o medio vacío. Uno ahí tiene que elegir: ¿me voy con la frustración del cierre o con la satisfacción de haber jugado y con la esperanza de volver a jugar? ¿A qué le pongo más énfasis? Eso también es educable... Me despido con una frase de Osvaldo Soriano, que me parece que describe bastante esto de teoría-acción y que puede ser aplicado al juego. Él dice: «Respondo a la necesidad de escribir... con el placer de escribir...» Nosotros diremos: «Respondo a la necesidad de jugar con el placer de jugar... Un abrazo. Adriana.

Fragmentos de un texto de Adriana Juárez. Foro de intercambio on-line. Grupo de Estudios sobre Juego y Educación. 2007-2008

Pollitos Temerosos^{*}

Llego al aula mientras los niños festejan mi entrada. Con cara de intriga, los saludo:

- *Hola, ¿cómo están? ¿A qué no saben dónde estuve el sábado a la tarde...?*

Las respuestas de los niños no se hacen esperar^a

- *¡Jugando al fútbol!*

- *¡En la escuela!*

Mientras, con movimientos de cabeza, indico el yerro:

- *¡En la playa!!!*

- *¡¡¡En la plaza!!!?*

Por último, en medio de los nombres de lugares que intentan los alumnos, intervengo:

- *Les voy a contar lo que me ocurrió durante el fin de semana en...* (Una breve pausa permitida por el silencio de los niños) *¡La zona de chacras!*

La lluvia de comentarios es inmediata^a

- *Mi tío vive ahí ¡¡Yo voy los fines de semana!!*

- *Está lleno de árboles ese lugar...* -dice otro.

Para clarificar el panorama procedo a describir, con ayuda de algunos alumnos, el lugar, su ubicación, y pregunto en general, si se imaginan qué tipo de animales habitan allí; a lo que responden (mientras caminan hacia el gimnasio):

- *Chanchos.*

- *¡Ovejas!*

- *¡¡Vacas!!*

- *¡¡¡Caballos!!!*

- *¡¡¡¡Perros!!!!*

- *¡¡¡¡¡Gallinas!!!!*

- *¡¡¡¡¡¡Patos!!!!!!*

- *¡¡¡¡¡¡¡Pollitos!!!!!!*

Mientras caminamos hacia el gimnasio, les cuento también sobre la existencia en la zona, de animales depredadores como: zorros y perros salvajes. (En ese instante se escuchan los primeros gruñidos y ladridos provocados por los niños que parecen enjaulados).

Una vez en el gimnasio, los reúno y les comento:

- *¿Sabían lo que vi en la chacra?*

- *¡¡No!!* -responden los niños.

- *Había una gallina que gritaba desde un gallinero:*

* SAL propuesta por Nicolás Zari , recreada por el grupo de estudio.

- ¡Pollitos, pollitos, vengan!...
- *Mentira.* -dice un niño.
- ¡Sí, las gallinas no hablan! -indican otros
- *Es en serio* - aseguro con seriedad.
- *Es más, de otro gallinero escuché...*

(Con voz aguda y acompañado de aleteo de pollo) -*No, porque tenemos miedo.*

Entre las risas de los niños, pregunto:

- *¿Quién sabe a qué le temían los pollitos?*
- *A las víboras...* - dice uno.
- *A la madre, porque les iba a pegar* - indica otro, entre risas de los compañeros.
- *No... ¡al zorro!* - comento misterioso - *Porque cuando los pollitos cruzan, el zorro*

sale de un escondite y los atrapa...

- ¡Uh, qué malo! - señala un niño.
- ¡Cuidado, gallinas, las atraparé! - los sorprendo.

Y salen corriendo entre gritos y sonrisas cuando intento atraparlos.

Luego de algunas persecuciones, los reúno y pregunto:

- ***¿Cuál podría ser la casa-gallinero de los pollitos?***

Los niños proponen diversos lugares, hasta que acuerdan que el gallinero estaría formado por el arco de fútbol.

- *¿Quién quiere ser pollito?* - pregunto.

- *Yo, yo, yo* - responden a la vez la mayoría de niños mientras corren hacia el gallinero.

Me acerco y les susurro:

- *No griten, que van a despertar al zorro.*

Y les señalo un espacio en el costado del gimnasio donde se encuentra una silla y una mesa.

- *¿Dónde?* - preguntan los niños.

- *¡Atrás de esa cubierta de leña y palos que le brindan al zorro un buen escondite!...y allí quedarán todos los pollitos atrapados...*

Se escuchan gritos de temor y se observan caras con sonrisas...

Seguidamente, se crea una nueva casa o gallinero en el extremo contrario al primer gallinero de los pollitos, y es destinado a la mamá gallina.

- *Yo quiero ser la mamá.* - pide una niña.

- *Yo también* - Se suma la compañera tomada de la mano.

- *Bueno. Vayan rápido a su gallinero y desde ese lugar llamarán a sus pollitos en tres oportunidades diciéndoles: «¡¡pollitos, pollitos, vengan!!». Para que acudan a su casa; a lo cual los pollitos responderán, en los dos primeros llamados negativamente*

diciendo: «¡¡No, porque tenemos miedo!!» Recién en el tercer llamado podrán correr a la casa de su mamá gallina intentando no ser atrapados por el zorro quien sale de su guarida al ver cruzar los pollitos para atraparlos con un fuerte abrazo entre el zorro y los pollitos ⁶⁸(simulado por el profesor).

Distribuidos los roles, las mamás gallinas llaman:

- Pollitos, Pollitos, vengan.

- ¡¡No!! Porque tenemos miedo - responden los pollitos desde el otro gallinero.

- Pollitos, Pollitos, vengan - repiten las gallinas.

- ¡¡No!! Porque tenemos miedo - nuevamente responden los pollitos desde el otro gallinero.

- Pollitos, Pollitos, vengan. - repiten las gallinas enojadas.

Los pollitos salen rápidamente del gallinero para dirigirse hacia el de las mamás... El zorro persigue a un pollito quien mediante gritos y risas se pone al resguardo en el gallinero de la mamá. Con las manos vacías, vuelve el zorro a su guarida a esconderse, para que las mamás gallinas regresen al gallinero vacío (para reiniciar el juego) y llamen nuevamente a sus pollitos y así, otra posibilidad de escapar y atraparlos.

En otra pasada un pollito atrapado se convierte en zorro y con cara de pícaro se esconde en la guarida junto a mí. Entre los dos, intentamos capturar pollitos en la siguiente pasada.

En este punto el juego «Los pollitos temerosos» alcanza su máximo desarrollo, y termina cuando aún quedan cinco alumnos sin ser atrapados.

Al finalizar el juego se les brinda un fuerte aplauso a los pollitos que alcanzaron a sus madres y a los que ayudaron a sus compañeros a escapar del zorro. Invito a todos los pollitos junto a las gallinas a darle un fuerte abrazo al zorro imaginario. Los niños rápidamente me rodean y me abrazan.

Luego les pregunto:

- ¿Les gustó el juego?

- ¡¡¡Síiiii!!! - Contestan todos simultáneamente.

- Muy bien! Ahora saludamos a todos los animales de la chacra para que seamos bienvenidos la próxima vez que regresemos...

Los niños se dan vuelta y saludan el gimnasio vacío.

- Dejamos la chacra y regresamos al aula.

⁶⁸ Se les aclara a los niños que el atrapar se logra con solo tocar a los compañeros, evitando así, acciones que aumenten el riesgo de accidentes.

LAS ACCIONES MOTRICES EN EL CONTEXTO DE UNA SAL

Por Daniel Devita

Hablar de Secuencias de Actividades Lúdicas (SAL) obliga a realizar algunas aclaraciones. Más allá de las características generales de las SAL que oportunamente describe Díaz⁶⁹, cabe recordar que las incluidas en este libro están enmarcadas dentro de un restringido universo de estudio. Universo integrado por secuencias de actividades con reglas (y/o guiones) explícitos, libremente negociados y acordados, que configuran una experiencia imaginativa con sesgo autotélico⁷⁰. En estas secuencias cuerpo y movimiento se constituyen protagonistas. Encontrándose, además, alineadas sólidamente con la perspectiva del jugar como derecho.

La mención de estas características invita a demorarse en una primera reflexión. Siendo cuerpo y movimiento protagonistas, –parafraseando a Pavía– jugar implica jugarse: nadie puede hacer esa actividad por el propio jugador (2006:47). Por otro lado, se supone que resulta muy difícil jugar de un modo lúdico con lo que no se sabe (o no se puede) hacer. Ergo, para poder participar de estas SAL de un modo lúdico se vuelve necesario saber hacer con el cuerpo. Parece acertado, pues, detenerse a comprender cierta información sobre las acciones motrices⁷¹. Y más específicamente, sobre las demandas particulares que cada SAL requiere de estas acciones a los jugadores: el tenor de las acciones motrices demandadas (en adelante TAMD).

Es pertinente realizar dos aclaraciones antes de ingresar de lleno en la temática convocante. En primer término, la importancia de com-

⁶⁹ Ver Díaz, L.: «Consideraciones acerca de la formulación y puesta en práctica de una SAL», en esta misma obra.

⁷⁰ La palabra «autotélico» deriva de dos raíces griegas: *auto* (que significa «en sí mismo»), y *teleos* (que significa «finalidad»).

⁷¹ Pierre Parlebas define a la acción motriz como «Proceso de acoplamiento de las conductas motrices de uno o varios sujetos obrando en una situación motriz determinada.» (Navarro Adelantado/2002:136)

prender el TAMD no radica en la utilización de ese conocimiento para mejorar estas acciones en los jugadores. Tampoco para desarrollar sus habilidades motoras o sus capacidades condicionales o coordinativas. Conocer el TAMD contribuye a desarrollar las posibilidades lúdicas de los jugadores. Atendiendo a satisfacer el derecho al juego, adecuar la demanda de acciones motrices de una SAL a las posibilidades motoras de los jugadores, se vuelve imprescindible. En otras palabras, el jugador tendrá más probabilidades de jugar de un modo lúdico si sus posibilidades motoras están acordes con lo demandado por la forma⁷² del juego en cuestión. El nivel de comprensión de esa información repercutiría en la mejor planificación y realización de la SAL. También en la organización racional de un conjunto de SAL diversificando el espectro de acciones motrices demandadas.

En segundo término, la selección y organización de los temas que nutren estas líneas responde a criterios exclusivamente pragmáticos. Lo mismo ocurre con respecto de los autores y textos en base a los cuales se extrajeron las ideas que las argumentan. Un fundamento intenta darles relativa inmunidad frente a posibles críticas: considerar que los potenciales lectores de este trabajo conforman un grupo cuya intención se halla más próxima al interés por el desarrollo del potencial lúdico que a un análisis minucioso y acabado del tema de la motricidad humana.

Una primera organización

Tal como se anticipó, las SAL demandan la realización de acciones motrices. Pero la inabarcable variedad de formas de juego hace que estas acciones motrices varíen, no solo en el tipo, sino en la hiperespecificidad de lo que es demandado de cada una. Es decir, no solo en la acción motriz, sino en el tenor de la acción motriz demandado de la misma. Por ejemplo, los jugadores tendrán que realizar al habilidad motriz de salto cuando juegan a la soga o cuando encarnan a un león atacando. Sin embargo, de esa misma habilidad se demandan

⁷² Ver Pavía, V.: «Sobre ciertas variables de la **forma** de un juego y el **modo** de jugar una aproximación a nuevas categorías para la investigación de lo lúdico en la escuela», en esta misma obra.

distintas especificidades. En el primero, ritmización y resistencia; mientras que en el segundo, tensión y vigorocidad (entre otras).

Se puede comenzar a organizar las SAL, entonces, de acuerdo al TAMD predominante. Dos grandes grupos, a los que Seybold (1963:25 y ss) contribuye a nominar, se diferencian:

- Un grupo de SAL en el que las demandas de acciones motrices se conjugan en oscilaciones de energía, espacio y tiempo, intentando, «**con**» este movimiento, obtener calidad expresiva. Las SAL «**con**» movimiento.
- Un grupo en el que las acciones motrices giran preponderantemente en torno a alguna capacidad condicional o coordinativa procurando efectividad de movimiento. Por ello, es muy fácil percibir a la SAL como «**de**»... de saltar; de correr; de lanzar; de fuerza; de velocidad; de equilibrio; etc.⁷³. Las SAL «**de**» movimiento.

Las acciones motrices de las bautizadas SAL con movimiento parecerían tener relación con los movimientos que Cena denomina «*expresivos*», vinculados a la comunicación. Mientras que las acciones motrices predominantes en las SAL de movimiento podrían condecirse con los que Cena llama «*de ajuste al medio*», ligados a la eficacia en relación con el dominio del objeto (Cena/2008:7). Esta clasificación conseguiría también emparentarse con lo que Gómez desarrolla sobre producciones y reproducciones de predominancia «*expresivas*» o «*utilitaria-operativas*» (Gómez/2004:05a).

Distinguir el tipo de SAL desde el punto de vista del TAMD resulta importante para decidir el acento motor que tendrán las actividades que conforman el momento de «preparatorias». Ya que en este momento se realiza la puesta en práctica del tenor demandado

⁷³ Ver Pavía, V.: *Ibiden*

de las acciones motrices que tensionan el momento del «juego propiamente dicho»⁷⁴.

1. SAL con movimiento

En estas, los jugadores entraman intencionalmente las variables de **energía, espacio y tiempo**, intentando dotar de calidad expresiva a la acción motriz. Esta intención prima por sobre la búsqueda de efectividad. La idea del movimiento cargado de intencionalidad expresiva obliga a una aclaración. «*No se puede no comunicar*», enuncia el primer axioma de la comunicación de Watzlawick et. alt. (Heinemann/1980:25). Por otro lado, Grasso explicita que «*Los movimientos del cuerpo siempre emiten un mensaje*» (2001:40). La praxiología, en tanto, define a la conducta motriz como «*el comportamiento motor en cuanto portador de significado*» (Parlebás/2001:85), sea este vivido consciente o inconsciente por la persona que actúa. Pero si todos los gestos motores pueden ser interpretados como expresivos, no existe la posibilidad de diferenciar a aquellos teñidos de intencionalidad expresiva de los que no la tienen. Para eludir este problema, aunque todo movimiento humano posea un potencial mensaje plausible de ser interpretado, en este compendio se adjetivará de expresivos a aquellos que tengan la intención de expresar.

En estas SAL en las que los jugadores denotan intención de expresarse mediante la realización de las acciones motrices, encontraríamos lo que Laban (1939) llamó «*calidad del movimiento*». Diversos autores asignan distintas variables de análisis para interpretar esta calidad en el movimiento. Calidad que, como bien aclara Penchasky aplicándolo a la expresión corporal, «*no implica valoración alguna, solo hace referencia a las variables (...) que intervienen en el movimiento*» (1998:13). Según Laban (1939), la posibilidad de enriquecer la calidad del movimiento depende de fluctuaciones en torno a las variables de **espacio, tiempo y energía** con que se realizan los mismos.

⁷⁴ Ver Díaz, L.: Op. Cit.

El **espacio** es el soporte sobre el que se mueve el cuerpo. Los cuerpos ocupan un volumen determinado en ese espacio. La posibilidad de utilizar situaciones lúdicas para variar nociones básicas como grande-chico, cerca-lejos, alto-bajo, abierto-cerrado, adentro-afuera, sobre-debajo o amplitud, aplicadas al propio cuerpo o movimiento, por ejemplo, brindan oportunidades de agregar calidad a la acción motriz. Se enriquece, también, esta variable de espacio, al modificarse la proximidad entre los cuerpos, fluctuando entre el espacio público, el social, el personal y el íntimo.

En lo referido al **tiempo** en relación con las acciones motrices, este «... *puede entenderse como la duración -no casual- de un movimiento.*» (Brikman/1975:21). Las variantes de **tiempo** pueden darse, por ejemplo, en la velocidad (rápido-lento), en la secuencialidad (antes-durante-después), en la simultaneidad o en la duración (largo-corto); también en el sonido y el silencio. En la interpretación de ritmos interviene lo temporal. Como afirma Grasso, «*en el silencio del cuerpo hay miles de sonidos, las voces de los pensamientos, la música de los recuerdos, los ruidos del funcionamiento orgánico, y también hay movimiento. Asociar sonido con movimiento y quietud o inmovilidad con silencio es limitarse*» (2001:47).

Finalmente, se llama **energía** en referencia a las acciones motrices, «...*a la capacidad que tiene el cuerpo de producir movimiento a través de su sistema muscular en funcionamiento óptimo...*» (Brikman/1975:39). La tensión-relajación, la calma-agitación o la tranquilidad-nerviosidad son antinomias que ayudarían a explotar los movimientos pensando en variantes de **energía**. También se puede alternar nociones como fuerza o velocidad para construir ideas de suavidad, vigorosidad, delicadeza, rudeza, etc.

Aunque Brikman (1975:77) fundamenta que a cada aspecto le corresponde un par de cualidades (a la energía le corresponde fuerte y suave, al tiempo, rápido lento y al espacio, directo o indirecto), y que las acciones básicas que se derivan de la combinación de estas

variables son ocho, la experiencia nos permite suponer que las acciones motrices posibles que se siguen de la urdimbre de estas variables son ilimitadas.

2. SAL de movimiento

En este segundo grupo de SAL los jugadores requieren, en la ejecución de las acciones motrices, la intervención predominantemente⁷⁵ de alguna de las **capacidades motoras condicionales**, las **capacidades motoras coordinativas** y/o las **habilidades motrices**. Tal como habíamos anticipado, por esta razón es posible percibir las como SAL de... saltar; correr; lanzar; fuerza; velocidad; equilibrio; etc.

También denominadas por algunos autores como «cualidades físicas», las **capacidades motoras condicionales** pueden ser definidas como «*los requisitos motores sobre los cuales el hombre (...) desarrollan las propias habilidades técnicas.*» (Sebastiani i Obrador y González Barragán/2000:12). Es decir, son aquellas capacidades que ofrecen el sustento sobre el cual se desarrolla el movimiento humano. La mayoría de los autores las clasifican en cuatro grandes grupos: **fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad**. Rápidamente, se puede considerar que:

*«Se consideran ejercicios de **fuerza** aquellos donde existe una carga, un peso y obstáculo a mover. Se trata de un ejercicio de **velocidad** cuando es realizado lo más rápidamente posible y con una alta vivacidad de gestos. Son ejercicios de **resistencia** cuando la distancia, la duración o el número de repeticiones es grande. Hablamos de ejercicios de **flexibilidad** cuando se exige un estiramiento muscular para realizar un gesto o movimiento con la máxima amplitud»* (Sebastiani i Obrador y González Barragán/2000:13)

Algunos ejemplos de actividades en las que cobran importancia estas capacidades pueden ser: empujar o traccionar para mover

⁷⁵ La mayoría de las capacidades condicionales, coordinativas y habilidades motrices están presente en las acciones que se realizan en los juegos motores. Lo nodular pasa aquí por identificar aquella/as que cobran importancia radical en la realización de una SAL en particular.

cubiertas de autos, levantar o transportar objetos de peso importante, e incluso compañeros jugadores (fuerza); correr todo tipo de carreras de corta duración, realizar rápidos movimientos segmentarios (velocidad); participar en carreras de larga duración, actividades en las que un movimiento de mediana o alta intensidad debe ser repetido muchas veces o durante mucho tiempo, como puede ser el saltar en un pie, o lanzar un objeto de cierto peso (resistencia); realizar una gran apertura de piernas, hiperextensión de la columna vertebral -arco- o forzar la movilidad de hombros (flexibilidad).

Las **capacidades coordinativas**, en tanto, son definidas por Mainel y Schnabel como aquellas que se relacionan con acciones motoras que «*representan condiciones necesarias del rendimiento (...) fundamentales para una serie de acciones motoras diferentes*» (04:261). Son acciones motoras generales que pueden ser clasificadas (con algunas variaciones de acuerdo a diferentes autores que abordan el tema) en siete grandes grupos. Estos, según los citados autores, son: **diferenciación, acoplamiento, reacción, orientación, equilibrio, cambio y ritmización**. (2004:264-273)

Se puede entender a la **diferenciación** como «*la capacidad para lograr una coordinación muy fina de fases motoras y movimientos parciales individuales, la cual se manifiesta en una gran exactitud y economía del movimiento total*» (Mainel y Schnabel/2004:265). Infinidad de modificaciones en los parámetros espaciales, temporales y de fuerza durante la ejecución motora dan complejidad al movimiento. Esta innumerable cantidad de posibilidades hace que esta capacidad tenga tantas variaciones como la misma actividad motora del hombre. Una persona, por ejemplo, puede saltar o lanzar; sin embargo, esta acción puede variar en distancia, velocidad, altura, tensiones del cuerpo o de grupos musculares, etc., dando a lugar a un sinnúmero de posibilidades distintas de realizarla. Ejemplos de actividades que demandan esta capacidad pueden ser los lanzamientos y/o saltos de precisión que se efectúan en una rayuela (en los que se adecúa el movimiento a la distancia del objetivo), el correr una distancia en tiempos específicos, o el reproducir fuerzas determinadas.

Algunos autores intentan describir esta capacidad ligándola a sensaciones de movimiento. Esta capacidad coordinativa se encuentra muy presente, también, en las SAL con movimiento.

El **acoplamiento** es la «*capacidad de coordinar apropiadamente los movimientos parciales del cuerpo entre si (...) y en relación al movimiento total que se realiza para obtener un objetivo motor determinado*» (Mainel y Schnabel/2004:267). Cada vez que en alguna actividad se realizan dos o más habilidades motrices simultánea o sucesivamente se pone de manifiesto esta capacidad. Correr y tocar en una mancha, correr y saltar en una carrera de obstáculos o saltar y girar en una rayuela son algunos ejemplos en cuanto a lo que a utilización de esta capacidad se refiere.

Por otro lado, la capacidad coordinativa de **reacción** se entiende como «*la capacidad de inducir y ejecutar rápidamente acciones motoras breves, adecuadas en respuesta a una señal*» (Mainel y Schnabel/2004:268). Reaccionar en el momento justo, a la velocidad adecuada y con el movimiento preciso depende de esta capacidad. Aunque normalmente, solo está ligada a la velocidad en la ejecución de un movimiento luego del estímulo. Este estímulo puede provenir por cualquier vía sensorial y en situaciones variadas. Algunos ejemplos en los que prima esta capacidad pueden ser las largadas en algunos juegos (como respuestas a señales aisladas) o reacciones ante movimientos de compañeros -y adversarios, en juegos agonistas- (como respuestas a la elección de una entre muchas señales).

La capacidad para «*determinar y modificar la posición y los movimientos del cuerpo en el espacio y en el tiempo en relación a un campo de acción definido (...) y/o a un objeto en movimiento*» (Mainel y Schnabel/2004:269) es conocida como capacidad de **orientación**. Aunque para su entendimiento puede dividirse la percepción de la posición espacial y movimientos del propio cuerpo y de los objetos que lo rodean, se deben entender como una unidad. La lectura de trayectoria de una pelota o el tiempo de recorrido de un

espacio por parte de un compañero de juego pueden ser ejemplo de la utilización de esta capacidad. También lo son la orientación espacial utilizada, por ejemplo, para jugar al «gallito ciego», o para realizar el cálculo del momento exacto en el que se puede salir de un escondite para lograr «librarse» al jugar una «escondida».

Equilibrio se entiende a la capacidad de «*mantener o volver a colocar todo el cuerpo en estado de equilibrio durante, o luego de cambios voluminosos de posición del mismo*» (Mainel y Schnabel/2004:270). Esta capacidad puede darse en situaciones estáticas o de movimiento, lo que permite dividir a esta capacidad en «estática» o «dinámica». En la primera, es fundamento esencial la percepción postural, complejizada por la disminución en la base de sustentación (hacer equilibrio con un pie en una rayuela, o apoyado solo en los talones), la adopción de posiciones no habituales (hacer una vertical o detenerse improvisadamente en un pie para no ser devuelto a la línea de inicio en un «pelito 43»), o la elevación de la base de sustentación (pararse sobre latas o sobre el cordón de la vereda). En la segunda, en cambio, el fundamento esencial es la percepción acelerativa (como puede darse al andar en bicicleta, caminar sobre zancos o realizar cambios significativos de dirección en la carrera).

La capacidad de **cambio** (también llamada **transformación**) se refiere a la capacidad de «*adaptar el programa de acción a las nuevas situaciones, en base a los cambios sustantivos percibidos o anticipados durante la ejecución motora, o la prosecución de la acción en forma completamente diferente*» (Mainel y Schnabel/2004:271). Esta capacidad de variar la velocidad, la fuerza o la dirección de un movimiento de acuerdo a una situación imprevista, es fundamental en aquellas actividades en las que es necesario adecuarse a los tiempos y espacios de los otros. Algo complicado para niños en los primeros años del nivel inicial, pese a ser una situación común en la vida cotidiana. Cambiar la dirección de la carrera en una «mancha», tanto por la persona que escapa como por la que persigue, es un ejemplo típico del uso de esta capacidad.

La **ritmización** puede ser descripta como la capacidad de «*registrar y reproducir un ritmo dado exteriormente*» (Mainel y Schnabel/2004:272), y también a la capacidad de «*realizar en un movimiento propio el ritmo `interiorizado`, el ritmo de un movimiento existente en la propia imaginación*» (Mainel y Schnabel/2004:272). Para esta capacidad son muy importantes las percepciones auditivas y visuales. Sin embargo no deben menospreciarse otros canales informativos como los táctiles y los kinestésicos. Acciones tales como hamacarse, cantar en ronda o picar una pelota, son actividades que demandan esta capacidad coordinativa.

Una clasificación de las **habilidades motrices** (o motoras), a las que algunos autores denominan **formas básicas de movimiento** o, directamente, **formas motoras**, seguramente pueda ser refutada por conocedores del tema, debido a que existen numerosas maneras de clasificarlas de acuerdo al parámetro que se tome en cuenta. Gómez ayuda a entender a qué estamos haciendo referencia cuando hablamos de habilidades motrices diciendo que «*La relativa capacidad del sujeto para resolver las situaciones en forma eficiente y eficaz a través de sus acciones motrices, es lo que actualmente se entiende por habilidad motora*» (2004:153b). Y muy bien cabe la aclaración de que las habilidades motoras son, «*en principio, una habilidad cognitiva, y que la adjetivación 'motora' o 'motriz' solo destaca la necesidad de la participación corporal activa en la consecución del fin*» (Gómez/2004:153b).

Algunas de estas clasificaciones agrupan a las habilidades en *cíclicas* y *acíclicas*, en función de lo repetitivo del gesto motor al momento de realizarlas. Marchar, reptar o trepar son ejemplos de acciones que se encuadran dentro del primer grupo, mientras que lanzar, saltar o rolar hacia adelante serían clasificadas dentro del segundo. Por otro lado, una tipificación aceptada cataloga a las habilidades en *locomotivas*, *no-locomotivas* y *manipulativas*. Las primeras tienen que ver con el traslado del cuerpo que se realiza al ejecutar la misma, como puede ser el trepar, reptar, rolar o correr; las segundas implican movimiento global del cuerpo sin desplaza-

mientos, como realizar un giro sobre un pie, flotar en el agua, e incluso hacer ejercicios de respiración; el tercer grupo de esta clasificación, como se dijo, lo integran las habilidades manipulativas, que a su vez pueden ser subdivididas en *gruesas*, como pueden ser picar una pelota, recibir, lanzar, patear o batear; y *finas*, tales como cortar con una tijera, escribir o enhebrar. Otra clasificación agrupa las habilidades motrices de acuerdo al grado de dependencia respecto a cambios del entorno en el momento en que son realizadas: aquellas habilidades requeridas para lanzar la piedra o saltar en una rayuela son *cerradas*, pues se encuentran alejadas de posibles modificaciones significativas del entorno al momento de ejecutarse la acción motriz; en cambio, habilidades como correr a un compañero en una mancha, saltar a la soga o recibir una payana, son *abiertas*, pues la correcta ejecución de la misma está vinculada a una interpretación del entorno en el que se está realizando la acción⁷⁶. Habilidades *básicas* y *específicas* representan otra forma de ordenamiento. «*Aquellas familias de habilidades, amplias, generales, comunes a muchos individuos (por tanto, no propias de una determinada cultura) y que sirven de fundamento para el aprendizaje posterior de nuevas habilidades más complejas, especializadas y propias de un entorno cultural concreto*» (Batalla Flores/2000:11). Las primeras constituyen las habilidades básicas y las últimas, las específicas. Hay autores que denominan a estas habilidades *innatas* y *adquiridas*. Es difícil optar por una u otra clasificación, pues la utilidad de estas depende de su relación con el parámetro que nos interesa de las mismas.

En vistas del objetivo de este texto, es particularmente útil la clasificación realizada por el citado Batalla Flores debido a su simplicidad al momento de aplicarse a situaciones cotidianas, agrupando a las habilidades motrices en cuatro grandes grupos: **desplazamientos** (moverse de un punto del espacio a otro), **saltos** (despegar-

⁷⁶ Lo cerrado o abierto en estas habilidades hace mención a la forma en que se controla la ejecución del movimiento. En las primeras, el control se realiza mientras se ejecuta la habilidad, mientras que en las segundas, se produce una vez realizada. Para más información, ver: Batalla Flores/2000:16-28.

se del suelo gracias a la acción del tren inferior), **giros** (movimiento del cuerpo en torno a alguno de los ejes del espacio) y **manejo y control de objetos** (en la que intervienen objetos extraños al sujeto que realiza la acción). De ellos, como veremos a continuación, se desprenden las habilidades motrices humanas. Dentro de los desplazamientos se encuentran, entre otras, habilidades como la marcha, la carrera, la cuadrupedia, la reptación, la trepada y el patinar o esquiar. Los juegos de persecución representan los iconos en cuanto a la utilización de estas habilidades. Los saltos tienen múltiples variables de acuerdo a la dirección en que se realizan, dividiéndose en dos grandes grupos: verticales y horizontales. La rayuela o la carrera de embolsados son ejemplos de juegos en los que se ejecuta esta habilidad. Los giros pueden darse en cualquiera de los tres ejes (longitudinal, transversal y vertical); por ejemplo, cuando se realizan roles o cuando una bailarina ensaya una pirueta. Mientras que las habilidades de manejo y control de objetos pueden tratarse, por ejemplo, del uso de las manos (lanzar, recibir, golpear), los pies, la cabeza, y otros objetos (golpear, parar, conducir); muy habituales en los juegos deportivos. Como se mencionó anteriormente, este grupo de habilidades básicas componen el soporte *«para el aprendizaje (...) de habilidades más especializada, compleja y, sobre todo, propias de un entorno concreto»* (Batalla Flores/2000:11), a las que se denomina habilidades motrices específicas.

Por último, aunque no se evidencien capacidades o habilidades predominantes, pueden ser enmarcadas dentro del grupo de SAL **de** movimiento, aquellas en las que las percepciones sensoriales adquieren un papel destacado. La razón de esta inclusión se debe a que comparten la misma lógica, tanto en el armado como en su puesta en práctica. Los juegos en los que el desafío pasa por lograr la acomodarse o dominar al medio acrecentando particularmente algún sentido, se incluirían dentro de este conjunto. Por ejemplo, la detallada búsqueda en una escondida o la discriminación sonora en un juego nocturno de luces y sonidos. Un subgrupo de estas SAL lo constituyen aquellas en las que se obtura algún canal perceptivo. Reproducir la posición corporal de un compañero utili-

zando el sentido del tacto, o trasladarse por el espacio con la ayuda de señales auditivas de otros jugadores (obturando, en ambos, el sentido de la vista), constituyen ejemplos de estas últimas.

Bibliografía

- Batalla Flores, A. (2000). *Habilidades Motrices*. Barcelona: INDE.
- Brikman, L. (1975). *El Lenguaje del Movimiento Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Cena, M. (2008). La expresión corporal en la educación física, preguntas frecuentes. En Revista *La Pampa en movimiento*. Nº 7, General Pico. ISEF.
- Gómez, R. (2004a). *La Enseñanza de la Educación Física. Una Didáctica de la Disponibilidad Corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. (2004b). *La Enseñanza de la Educación Física. En el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica*. Buenos Aires: Stadium.
- Grasso, A. (2001). *El Aprendizaje no Resuelto de la Educación Física: La Corporeidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la Comunicación No Verbal*. Barcelona: Herder.
- Mainel, K. y Schnabel, G. (2004). *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Stadium.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE
- Laban, R. (1939). *Modern Educational Dance*. Londres: Mac Donald and Evans.
- Parlebás, P. (2001). *Léxico de Praxología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El Juego desde la Perspectiva del Jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Penchasky, M. (1998). Datos para una historia de la Expresión Corporal. En Revista *Sumario*. Año 1, Nº 7. Buenos Aires: Noveduc.
- Sebastiani i Obrador y González Barragán, C. (2000). *Cualidades Físicas*. Barcelona: INDE.
- Seybold, A. (1963). *Nueva Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.

La Brujita Tapita*

Toribio Pelazo, que es maestro de una salita de cuatro años, le comenta al grupo:

- *Un pajarito me dijo que en el salón hay una caja con una sorpresa.*

Los niños lo miran, levantan las cejas y Piuque dice:

- *Mi mamá conoce ese pajarito.*

Y Franco agrega:

- *Yo sé cuál es.*

Mía completa:

- *Ese pajarito está en mi casa.*

Toribio vuelve a comentar:

- *El pajarito me dijo que hay una caja en el salón con una sorpresa.*

Y sale corriendo; todos lo siguen y así los invita a jugar.

Al llegar al salón se encuentran con una caja hermosa de muchos colores y un corral hecho con sogas en un rincón. Los niños rodean la caja mirando con ansiedad, abren los ojos, están atentos y callados. Con mucho misterio, el maestro abre lentamente la caja, con mucho cuidado... con la boca abierta saca un sombrero de brujo color negro lleno de estrellas doradas. Al ponerlo sobre su cabeza, se transforma: su voz se hace más ronca, más potente, su mirada más intensa. Algunos niños sonríen; otros, miran atentos. El brujo grita:

- *¡¡Vamos a correr como brujos y brujas?!*

Y todos corren. Luego propone:

- *¡¡Qué tal si volamos con escobas mágicas?!* - todos lo siguen imitando al brujo.

- *¡¡Vamos a arrastrarnos?!*

Rápidamente se arrastran por el piso. Todos participan con mucha alegría, se ríen y sus ojitos brillan.

* SAL propuesta por Gabriela Andersen, recreada por el grupo de estudio.

- *¿Ponemos cara de brujas?*

Lo hacen entre sonrisas.

- *¡¡Atrapemos a Tomás...!!*

Todos corren y Jeremías lo agarra.

- *¿Y si ahora todos atrapamos a Camila?*

Todos comienzan a correrla hasta que Victoria la agarra.

Siguen imitando los movimientos propuestos, hasta que Toribio dice:

- *¿Sabén con qué hacen la comida las brujas?* - y con voz muy gruesa agrega:

- *¡Les hacen cosquillas a los nenes que se estén riendo! ¿A ver quién se ríe?*

Y empieza a correrlos levantando los brazos, con los ojos grandes y señalando el corral hecho con sogas les sugiere:

- ***Métanse en la casa que ahí los brujos no podemos entrar.***

Gritan al pasar por debajo de la soga. Nahuel es el primero en llegar y no se queda quieto, se lo ve muy nervioso, ansioso... salta, va y viene. El brujo grita:

- ***¡¡Tengo muchas ganas de hacer cosquillas!!***

- **Cuando diga «YA», a correr, ¿ieh!?**

No hace falta repetirlo. Apenas escuchan la voz, salen corriendo. Gritan fuerte, algunos se acercan al brujo pero corren enseguida. El brujo atrapa a Ivo y le dice:

- ***Me gusta agarrar a muchos nenes, ¿me ayudas a atrapar más?***

Entonces todos vuelven a la casa a protegerse. Cuando el brujo los invita a salir de nuevo, Ivo lo imita en todos sus movimientos y en seguida consigue atrapar a Ezequiel, que igual vuelve al corral; pero cuando el brujo le recuerda que fue atrapado y que necesita que lo ayude, enseguida se incorpora a su grupo. Nahuel hace lo imposible por no ser atrapado, corre muy rápido y logra escapar todo el tiempo.

Cuando ya sólo queda Nahuel el brujo dice:

- *Vamos a sentarnos que estoy muy cansado.*

Se saca el sombrero lentamente haciendo gestos con los ojos y

• *Secuencias de actividades lúdicas*

muecas con la cara, como si se le hubiera pegado, hasta que logra desprenderlo y dice:

- ¡Hola chicos! ¿Qué pasó? ¡No me acuerdo de nada!

Y todos gritan:

- *iiiEras un brujo y nos querías hacer cosquilla!!!*

Y Toribio, riéndose, les dice:

- ¿Quién? ¿Yoooo? ¿Será que éste sombrero es mágico?

- *iiiSíiiii!!!* - gritan los chicos a coro.

- *Bueno* -dice Toribio- *Ahora volvamos a la salita y otro día nos ponemos otra vez el sombrero mágico y volvemos a jugar, ¿les parece?*

Se van muy contentos y cansados.

La Panadería*



Son docentes los que entran, con menos timidez que desconfianza, a un salón acondicionado especialmente. Ni los gestos ni la escenografía son los habituales. Profesores y profesoras de Nivel Inicial y de Educación Física asisten al Curso de Actualización. El tema es El Juego. Afuera hace frío. Mucho frío.

En el rectángulo que dibujan ciento veinte sillas prolijamente alineadas, ya no quedan espacios vacíos. Alguien pide silencio. Alguien dice unas palabras de bienvenida.

Toribio, que está a cargo del curso, saluda. Un poco a tod@s, en general. Un poco a algun@s, en particular, porque se conocen de antes. Hay gestos de complicidad.

- ¡Qué lindo que estaba para quedarse en la cama!

* SAL propuesta por Víctor Pavía, recreada por el grupo de estudio.

• *Secuencias de actividades lúdicas*

- ¡Qué bien que me vendrían unos matecitos!

- ¡O un chocolate caliente!

Entonces Toribio se anima:

- ¿Y si nos hacemos unos mimos?

Con menos desconfianza que timidez, algunos ensayan suaves masajes en la espalda de otros. Éste en la espalda que está justo delante de él. Aquélla, en la de la amiga que, como siempre, está bien cerca, a su lado. Alguien se decide y regala también relajantes masajitos en el cuello.

- *¡Cuándo nos toca a nosotr@s!*

- *Buena idea... propongo un cambio de rol... y de compañía...-* dice Toribio.

L@s masajeador@s pasan a ser masajead@s. Hay saludos. Presentaciones. Escrupulosos masajes. Y nuevos cambios.

- Con este frío me gustaría estar en una cocina amasando tortas fritas.

- *Entonces - dice Toribio- propongo otro tipo de cambio...*

Es así como l@s masajeador@s pasan a ser expert@s panader@s y l@s masajead@s... ¡blandos bollitos de masa tibia!

Algunos cuerpos, que han buscado refugio en una silla, se diluyen intentando esconder su presencia. Otros cuerpos, en cambio, expresan enfáticamente sus habilidades panaderiles... o sus blanduras de bollito tibio. Hasta que...

- *Propongo un cambio de rol... y de compañía...-* insiste Toribio.

- ¡Tan pronto, no! ¡Sigamos un poco más!

No sin nostalgia, expert@s panader@s pasan a ser blandos bollitos... y viceversa. Con cada cambio hay nuevos saludos y presentaciones, mientras lo gestual le va ganando terreno a lo verbal. Afuera hace frío... mucho frío.

- *¿La masa que están preparando - pregunta Toribio - es sólo para tortas fritas o sirve también para facturas dulces?*

- *¡Mi reino por un chocolate con medialunas!*- exagera el profesor de Educación Física que, además, es estudiante de Historia.

- *¡O con churros rellenos!*- clama la directora que de churros sabe docena y media.

- *Entonces... manos a la obra - dice Toribio.*

Los bollitos de masa blanda sienten que están a punto y, distendidos, se abandonan a las manos de l@s expert@s panader@s para que les den forma de crocante factura. Antes de lo esperado se comienzan a ver medialunas y churros, carasucias y vigilantes; también cañoncitos, bolas de fraile y masitas de hojaldre. Con cada cambio... lo de práctica: saludos y nuevas presentaciones. Sonrisas. Todos piensan en un succulento desayuno.

- *¿Puedo encargar una bandeja de facturas frescas, dulces y crocantes?*-pregunta Toribio.

Cada expert@s panader@s se reúne con seis bollitos de masa blanda o, si se prefiere, seis bollitos de masa blanda salen en busca de algún@ expert@ panader@ para que les dé forma. Más temprano que tarde, prolijamente ordenadas en el piso, ocupan su lugar en múltiples bandejas, media docena de tentadoras facturas: las ya conocidas medialunas y churros; carasucias y vigilantes; cañoncitos, bolas de fraile y masitas de hojaldre. Además de pasteles y palmeritas.

Y, de nuevo, a cambiar de rol y de compañía... y a pensar tanto en regordetas facturas gigantes, como en delicadas minifacturas.

- *¿Puedo hacer un pedido mayorista?*- pregunta Toribio, mientras anuncia que se va a retirar por unos minutos de la panadería.

- *Al regresar - dice - voy a tratar de «adivinar» qué tipo de facturas son las que tienen ordenadas ahí, en tres gigantescos exhibidores.*

Apenas Toribio les da la espalda, se forman tres grupos. Hay conciliábulos y discusiones. Acuerdos, desacuerdos y vuelta a acordar.

- *Ya falta poco ¡Está por volver! Nosotr@s somos vigilantes!* - y más de treinta cuerpos se ordenan, derechitos, rígidos, en crujiente tensión.

- *Nosotr@s somos medialunas* - Y otros tantos cuerpos se arquean, esponjosos.

- *Nosotr@s somos bolas de fraile*- dicen quienes, acurrucad@s, se pliegan sobre sí mism@s.

Tod@s se ven tan bien, tan quiet@s y tan tentador@s ... que a Toribio no le cuesta nada «adivinar» qué hay en cada exhibidor.

- ¡Probamos otra vez?

- Pero que no valga copiar ni repetir.

Esta vez no es tan fácil «adivinar». ¡Éstas serán cañoncitos de hojaldre rellenos de crema chantillí? Y aquellas... ¿Qué son? ¡Masitas secas surtidas! ¡Y más acá? ¡Una imponente pastafrola!

- ¡Armemos una torta de casamiento!

- ¡¡Con muñequitos y todo!!

- ¡¡¡Y cintas!!!

- ¡¡¡¡Y decoración rococó!!!!

Toribio es una rosa más en el decorado de la torta enorme. La noviamuñecadeyeso y el noviomuñecodeyeso, se mantienen arriba, impávidos, sintiendo cómo la crema del segundo piso comienza a diluirse.

Algun@s toman fotografías. Much@s aplauden. Ya nadie hay en el refugio de la silla.

Algun@s toman fotografías. Much@s aplauden. Ya nadie hay en el refugio de la silla.

Entre risas... la torta se desarma. Toribio propone que cada quien busque un lugar cómodo en la formidable cocina. Para relajarse. Miguitas adormecidas de una torta que ya no está.

Con los ojos cerrados, viajan por el recuerdo hasta una fiesta, añorada, en la que también hubo torta. Miguitas al fin, pueden verlo todo desde una mesa: quiénes están en la fiesta. Hay allí una persona muy querida... ¿Quién es? ¿Con quién habla? ¿Qué dicen?

Los minutos pasan. Lentamente se comienza a tomar conciencia de que la enorme cocina ya no está; que el piso es el piso de un salón especialmente acondicionado; que un curso nos está esperando. ¿Con quién vinimos o con quién nos encontramos aquí?

Mientras pensamos en esa persona... abrimos los ojos... lo buscamos con la mirada... y... lo saludamos con un gesto de afecto

Y... colorín colorado... esta panadería (y este libro)... por hoy... se ha cerrado.

APÉNDICE

EL JUGAR COMO DERECHO

Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego

Por Víctor Pavía⁷⁷



Introducción (fragmento)

Antes de comenzar, vaya un agradecimiento auténtico y sentido, a Gabi y Miguel. Aprovechar también para recordar, y espero que nadie lo tome como un gesto oportunista, sino profundamente sentido, que la semana que viene tenemos que estar con el corazón y la energía apuntada hacia Neuquén... por el caso Fuentealba II. Voy a hacer una breve presentación del tema, luego una introducción, un desarrollo en tres ca-

⁷⁷ Fragmentos de la conferencia en el Panel: «Cuerpo, Juego y Cultura», Congreso Pedagógico 2009 de AMSAFE. Una versión completa fue publicada en *Revista Nuestra Idea*. Año 2. N° 2. Mar/10. Asociación del Magisterio de Santa Fe.

pítulos, un cierre y un tiempo para preguntas. El tema es «*El jugar como derecho*» y el subtema «*La formación y práctica docente en juego*»... (la ambigüedad de la frase es intencional). Como telón de fondo, la política social o la política a secas y dos categorías analíticas un tanto devaluadas por la academia: calidad de vida y desarrollo humano. Antes pongámonos de acuerdo en un punto: en el universo de problemas que aquejan hoy a la educación, el tema «juego» bien puede ser considerado un tema menor. No obstante, dar pie para un ejercicio abductivo (me sumo aquí al panel que estuvo anoche sobre investigación y al recuerdo que allí se hizo de Juan Samaja de quién aprendí lo que comparto ahora). Cuando digo «ejercicio abductivo» estoy diciendo que vamos a hablar de juego pero sin ir de lo general a lo particular o, si prefieren, no vamos a ir de una teoría del juego a explicar las particularidades del juego en la escuela; tampoco vamos a recorrer el camino inverso que lleva (muchas veces de la mano de cierto inductivismo ingenuo) de la observación de ciertas particularidades que tiene el juego en la escuela a intentar una nueva teoría del juego. Si digo «ejercicio abductivo» es porque intentaremos, desde la interpelación de una parte (los juegos, el jugar) de la vida cotidiana escolar, abrimos a la interpelación del todo que representa la educación inicial y básica. También a través de un ejercicio de abducción iremos de la interpelación de una parte (la formación docente en juego) al todo que representa la formación docente... a secas. El marco de ese ejercicio, lo da el tema que da título a esta exposición: el jugar como derecho. Ahora bien ¿A qué da derecho el derecho al juego? Una pregunta nada inocente. Si dijéramos, por ejemplo, ¿a qué da derecho el derecho a la salud? Bueno... da derecho a exigir hospitales, a planes de salud. Pero el derecho al juego ¿a qué da derecho? Si está clara esta pregunta inicial y si, además, está claro que vamos a hablar de una parte insignificante de la cotidianeidad escolar, pero para tratar de comprender el todo de la vida en la escuela; si está claro también que si nos preguntamos a qué da derecho el juego es para preguntarnos si eso, «a lo que da derecho», tiene alguna vinculación con procesos de enseñanza- aprendizaje y si en esos procesos, está involucrada la formación de los docentes, si ha quedado claro ese recorrido... la introducción termina acá.

Desarrollo (fragmentos)

Los comentarios que deseo compartir con ustedes están organi-

zados en tres capítulos. Capítulo uno: el juego como derecho en documentos fundacionales. Capítulo dos: el juego como derecho, ya no en los documentos normativos, sino en la cotidianidad de la escuela (mi reconocimiento a Elena Achilli ya que me siento muy influenciado por sus trabajos; por cierto, ella prologó hace mucho tiempo uno de mis libros). Capítulo tres: el derecho a aprender de un modo lúdico, noticias de una experiencia de investigación acción qué estamos llevando adelante como equipo de trabajo.

Capítulo uno. Lo que voy a decir a continuación está tomado de un trabajo de la Doctora Julia Gerlero, con quien escribí hace mucho tiempo ya un libro titulado «Adolescencia, Grupo y Tiempo Libre». Julia es hoy Decana de la Facultad de Turismo allá en el sur. Subrayo lo de Decana de una Facultad de Turismo para remarcar, un poco como comentario al margen, que los docentes tenemos cierta tendencia al solipsismo; hablar de educación solamente entre nosotros y para nosotros; razón por la cual muchas veces nos perdemos de analizar temas de educación escuchando también al pediatra, al especialista en turismo, al arquitecto, al recolector de manzana, al basurero. Julia llevó adelante un trabajo descomunal: analizó las constituciones de países americanos rastreando el lugar otorgado a la recreación⁷⁸. Entre otras cosas, a ella le sorprende que, siendo el término recreación un término «endeble» conceptualmente, está incluido en varias constituciones de Latinoamérica. Antes de que Uds. se intranquilen aclaro que, transitoria y arbitrariamente, recreación y juego van a ser tomados en esta exposición como sinónimos. Lo aclaro porque hablar de recreación en ámbitos de la educación formal suele sonar revulsivo. A los docentes se nos ha enseñado a tomar el juego siempre en un sentido más «serio»; lo que no deja de ser una flagrante contradicción. En mis deficitarios encierros de biblioteca encontré cierta vez una normativa de una provincia X que decía una cosa rarísima: los recreos, en el nivel inicial, no serán recreativos, serán educativos... una cosa verdaderamente rarísima... los docentes queremos que todo sea educativo. Pero volvamos a Julia Gerlero. Ella hace un paneo por las constituciones latinoameri-

⁷⁸ Ver Gerlero, J. (2009). *La necesidad y el Derecho a la Recreación en América Latina*. Ponencia. Simposio Internacional de Recreación. Medellín. Disponible en la red.

canas. De su detallada búsqueda tomo sólo algunos detalles que interesan al eje de esta reflexión de hoy. El primero es que en las Constituciones de nueve países (Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Perú y Venezuela) la recreación aparece como derecho. En los otros no aparece o aparece en forma sólo tangencial. El segundo es que cuando se piensa al sujeto con derecho a la recreación, es decir, cuáles son las personas facultadas para demandar ese derecho: las constituciones de Colombia, Cuba, Nicaragua, Perú y Venezuela lo declaran derecho para todos los habitantes, Brasil y Ecuador para niños y adolescentes, Honduras y México sólo para niños y niñas, y Paraguay como un derecho a garantizar sólo para el adulto mayor. Ahí hay mucha tela a cortar para quien le interesen los análisis sobre el biopoder o, simplemente, cómo se manejan políticamente ciertas definiciones que pasan a ser normativa constitucional. Pero Uds. estarán pensando «cuándo llegamos a la recreación como un derecho vinculado a la vida cotidiana de la escuela»; es decir, cuándo vamos a entrar al capítulo dos. Bueno, ya estamos muy cerca. Sólo necesito destacar un detalle más antes de ir. Está referido a la Constitución de Colombia. Allí se dice una cosa interesante desde la perspectiva de nuestro tema: algo así como que el sistema educativo formará al ciudadano para el trabajo y el ocio. Es la única Constitución donde se vincula la escuela con la recreación y esta con un proceso de aprendizaje; lo que da pie a pensar el juego en la escuela como un medio para aprender a disfrutar, a divertirse, con otros. Por regla general, en nuestro sistema educativo al juego no se lo piensa así, sino ligado a la idea de medio para reforzar aprendizajes más serios. Incluso el descanso, el esparcimiento, no es un tema presente en el debate pedagógico ¿Por qué? Bueno, esa es una pregunta que quedará colgada ahí, pendiente... literalmente. De todas maneras, en el hipotético caso que comenzáramos a pensar que lo lúdico, lo recreativo, lo divertido, son también cuestiones a aprender y, por lo tanto, a enseñar, llegamos al sub tema: habría que comenzar a pensar en revisar la formación y práctica docente en estos temas.

Capítulo dos. De todos los documentos referidos a los derechos humanos, es en la Convención Internacional de los Derechos

del Niño donde los términos juego y recreativo aparecen con mayor nitidez; están en el artículo 31, un artículo famoso en tanto se lo ve reproducido en infinidad de afiches y letreros multicolores en cuanta institución se dedica al trabajo con infantes. Pero, en la escala de los hechos cotidianos tangibles: ¿A qué da derecho el derecho al juego? En primer lugar el derecho al juego es, según mi interpretación, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar, si no, es una entelequia. En segundo lugar - esta es una cuestión que nos toca muy de cerca a muchos docentes - es derecho a aprender a jugar de un «modo lúdico». Y, si tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico, tienen derecho a tener cerca adultos que sepan jugar de ese modo. Lo extraño es que si se analizan las investigaciones de los últimos años, el tema de una, digámoslo así, «didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico» entendido como un derecho, no aparece. Una de las explicaciones posibles es que, en los espacios educativos, el tema vedette no es el juego como derecho sino como medio o recurso. Sobre esa temática, la del juego como medio o recurso, sí hay, casi con sobreabundancia, experiencias, ensayos, investigaciones. Si alguien se tomara el trabajo de contar palabras en cualquier texto del ámbito de la educación, descubrirá que, digamos, por cada veinte veces que se usa el término «recurso» (o medio) para referirse al juego, una (o menos) se usa la palabra «derecho»; me refiero a textos actuales, los que muchos de Uds. leen... o escriben. Que usemos uno que otro juego como recurso didáctico no es algo que me escandalice; efectivamente, muchas veces actúa como un recurso eficiente y no tengo intensiones de poner en duda eso. Lo que realmente me preocupa, es que cuando la industria que vive de la pedagogía ve la potencialidad de un producto (en este caso, el juego como recurso) lo ensalza hasta niveles de paroxismo, licuando su sentido esencial. Como no hay tiempo para detenerme en la cuestión de cómo se imponen productos llamados educativos, quisiera recomendarles muy especialmente un texto de Alfredo Furlán sobre el particular⁷⁹. Ahora... sigamos con lo nuestro: ¿No será tiempo ya de abordar lo lúdico en la escuela des-

⁷⁹ Ver Furlan, A. La Pedagogía Frente al Desafío del Marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación. En VV.AA (2003). *La Educación Hoy, una Incertidumbre Estructural*. Córdoba: Editorial Brujas.

de una perspectiva didáctico-pedagógica y política renovada? Producir nuevos conocimientos en este campo, guarda relación con un problema local emergente (digo local porque lo he analizado allá en el sur; quizá alguno de ustedes me diga que acá, en Santa Fe, no es así): el de una cada vez más marcada desigualdad de oportunidades a acceder a experiencias lúdicas, variadas y de calidad, que sean principalmente eso: lúdicas. Esto nos ha dejado a las puertas del tercer capítulo de esta exposición: *El derecho a aprender de un modo lúdico, noticias de una experiencia de investigación acción*⁸⁰.

Cierre (fragmento)

Me pregunto si no ha llegado el tiempo de, considerando el título de esta exposición, revisar nuestra propia formación y práctica docente en juego. Digo esto en sintonía con esa necesidad emergente de aprender (¿o re-aprender) a jugar de un modo lúdico. Me pregunto también si no ha llegado el tiempo de comenzar ver a la escuela pública como un espacio protegido y especializado, donde los chicos y las chicas van a encontrarse con otros, también para jugar de ese modo. Esto no es más que una invitación a pensar escuela de otra manera en relación con los problemas de hoy. Esto tiene un impacto en la arquitectura; empezar a mirar ese patio donde salimos con otros a jugar, como el espacio más público de la escuela pública; si lo aceptamos así, permítanme sospechar que el achique, literalmente hablando, de la escuela empezó por los patio, el espacio más público de la escuela pública. Y una cosa más para terminar, ya sobre la hora: siempre los sistemas educativos, lo digo desde un tema cotidiano pequeño como es el juego, se han mostrado preocupados por el eje tiempo y no por el eje espacio. Por ejemplo, ya hay una ley que fija 180 días de clase al año; quizá esté faltando que también se diga «y 3 metros cuadrado por alumno». Cierro con una invitación: empezar a ver la escuela como un lugar donde los chicos van a jugar y que, además, tienen derecho a hacerlo, nos llama a intentar un leve corrimiento: de un docente que aprendió a enseñar a través del juego a un docente que aprenda a enseñar a jugar de un modo lúdico. Muchas gracias.

⁸⁰ Se refiere al Proyecto Grupo de Estudio sobre Juego y Educación, motivo de esta obra.

