

Con-vivir en Modo Lúdico
Cuando la escuela entra en el juego
(manual de oficio)
Víctor Pavía

DEDICACIONES Y AGRADECIMIENTOS

Dedico este libro a:

...las Universidades Nacionales de Comahue, La Plata, Río Cuarto, a la Universidad de Flores y al Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén, instituciones en las que siempre encontré un rincón para ejercer la expresión más furtiva de mi tarea académica.

...docentes y estudiantes que hoy se dan cuenta que fueron cómplices.

...nietas y nieto que embellecen mis aprendizajes de abuelo, con sus ocurrencias en modo lúdico.

...doctos compañeros que me mostraron los rostros más amistosos de la academia y el gesto menos académicos de la amistad.

...el tiramisú y la selva negra y a quienes valoran su papel decisivo en el trabajo de dirigir una tesis.

Aprovecho esta edición para agradecer públicamente a:

...Alejandra Castiglione, Andrea Corbera, Beatriz Chaverra, Evelina Brinnitzer, Griselda Amuchástegui, Julia Gerlero, Orlando "Nano" Balbo, Paula Gómez, Rodolfo Rosengardt, Roxana Romagnoli, y la lista sigue, por su lectura crítica de algún borrador pretérito, sin saber (yo tampoco lo sabía) que sería parte de un libro (y agradézcales usted también, ya que aliviaron su recorrido lector eliminando una buena cantidad de párrafos intransitables). Y a Daniel Devita por intimarme (sutilmente, por cierto) a que reuniera de una buena vez en una sola publicación viejas fichas de cátedra dispersas. Y a:

...Benito Pérez Fernández, Ernesto Benito, Jorge Nella, Jesús Olguín, Javier Sales, Lilia Nakayama, Lorena Vernucci, Manuel Dupuy, Manuel Limbrici, Nicolás Zari, Valeria Varea, Verónica Picco, Grupo de Investigación PES, de la Universidad de Antioquia y Praxis de la Universidad Provincial de Córdoba, y al 'no-grupo' (corporación inexistente, pero misteriosamente eficaz), por su complicidad en la difusión de una temática anómala.

Un reconocimiento especial a:

... Adolfo Corbera, Bruna Campos, Cecilia Taladriz, Gabriela Qüesta, Geraldine Betemps, Ivana Rivero, Jessica Claro, Julieta Díaz, Leonardo Díaz, Leonardo Gómez, María Eugenia Villa, María Mereces Pasquini, Mariela Bertossi, Silvina Qüesta, por el regalo de secuencias de actividades lúdicas que forman parte de su cotidianidad laboral; por su frescura, esos relatos son verdaderos oasis en un texto que ofrece baldíos agobiantes. Y a Leonardo Díaz, por su aporte en la producción de esos espacios tonificantes y por su más que minuciosa revisión de la obra completa, cuando todavía era un proyecto incierto. Revisión que también realizó Silvina Qüesta ¡Y qué decir de Alfredo, Valter, Sergio, Fernando! Su 'compañería' y su esfuerzo para señalar alcances y limitaciones de este manual y su autor.

ÍNDICE

Prólogo 1. Alfredo Furlán

Prólogo 2. Valter Brachat

Presentación. Algunas palabras clave

Capítulo I. Interrogantes sobre formación docente y juego desde la perspectiva del derecho.

EL AEROPUERTO. Por Julieta Díaz (Relato)

LUTHERAMA. Por Leonardo Díaz (Relato)

Capítulo II. Imaginar secuencias de actividades lúdicas, la formación en juego como laboratorio

VIAJE A LA CORONA. Por Leonardo Gómez Smyth (Relato)

NARANJOS, DUENDES Y LEYENDAS. Por Cecilia Taladriz (Relato)

Capítulo III. Fases y momentos de una 's.a.l'

Anexo. Sobre ciertas palabras incómodas

UN DÍA DISTINTO. Por María Mercedes Pasquini (Relato)

LA ENERGÍA. Por Bruna Campos (Relato)

Capítulo IV. Jugar de un modo más lúdico, el anhelo de este libro

BARCOS Y PIRATAS. Por Jesica Claro (Relato)

ASALONAJE MUSICAL. UN VUELO DESDE... Por Geraldine Betemps (Relato)

Capítulo V. Algunos detalles que hacen a un modo más lúdico de jugar

AUTOS EN LA 225. Por Adolfo Corbera (Relato)

CIUDAD SUEÑO. Por Silvina Qüesta (Relato)

Capítulo VI. El juego que aquí interesa

FRAGMENTO TALLER DERECHO AL JUEGO... Por Gabriela Qüesta (Relato)

DATOS ENCRIPTADOS EN UNA LINDA SOMBRA. Por Mariela Bertossi (Relato)

Capítulo VII. Breve historia de las narrativas y de quienes las regalaron

INSTRUCCIONES PARA CRUZAR LA PLAZA ITALIA. Por María Eugenia Villa (Relato)

DE MURMULLOS Y PISPEOS. Por Ivana Rivero (Relato)

Epílogo. De Sergio Centurión

EL CURADOR DE PATIOS. Por Leonardo Díaz

Epílogo. De Fernando Auciello

Bibliografía

Rescates

PRÓLOGO 1

Alfredo Furlán

El carácter de “manual” (“fácil de manejar”¹) del libro que nos ofrece Víctor permite repasar y profundizar con ojos nuevos ideas escritas en los últimos 20 años. Las primeras aproximaciones en torno al juego adquirieron, con el tiempo, una mayor contundencia gracias a que Víctor mostró una gran capacidad de lectura y ha ido sumando muchas apoyaturas. ¿Por qué le llama manual? Quizá para atraer a los incautos que busquen lecturas fáciles que indiquen lo que hay que hacer rápidamente, sin complicaciones conceptuales; o bien, puede ser una humorada, cosa muy frecuente en Víctor. Lo cierto es que el texto no carece de aproximaciones teóricas, y se encuentra lejos de ser fácil, si por ello entendemos una serie de instrucciones claramente ordenadas y que no dejan lugar al ejercicio de análisis y creatividad del lector.

A lo largo del volumen, Víctor trabaja con un cincel fino los conceptos clave de su relato (“habilidad o destreza en narrar o en contar las cosas”²): *convivencia, paz, co-presencia, juego, modo lúdico, imaginación, derecho, negociación*, entre otros términos interesantes. No obstante, el modo lúdico de jugar constituye la principal construcción que sostiene el planteamiento del autor. ¿A qué refiere dicho término? Se trata de la forma de jugar sin otra finalidad que no sea el jugar mismo como derecho, es decir, rechazando los más caros ganchos que ofrecen las llamadas a jugar que se aprecian entre las voces que cubren el espacio del juego escolar. Si hay un sentido agonístico en el libro, es contra los que se refugian en el juego sólo como instrumento para hacer más llevadero el aprendizaje (postura dominante de los institutos de formación docente), valorando la forma de la actividad por encima del modo de interpretar las acciones. Por el contrario, el modo lúdico de jugar apela a rescatar el sentido del sesgo autotélico de las mismas.

Dirigido a docentes en formación, docentes consolidados, pedagogos, puericulturistas y a cualquier lector interesado en la importancia del juego para la formación humana (infantil, adolescente o adulta), la propuesta expresada con el aparente oxímoron “jugar lúdico” (un modo de jugar que es más juego), introducirá al lector en el emocionante ejercicio de pensar el juego e intentar atrapar los momentos, las señales, los detalles y unas cuantas características aprensibles de la libertad de la acción de jugar, de tal modo que sea factible construir más y mejores invitaciones al juego en el espacio escolar. Durante la travesía comandada por Víctor, el lector no podrá dejar de preguntarse

¹ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española. Tomo II*. Madrid, Espasa Calpe. 1992.

² *Ibíd.*

por la razón de ser del jugar constituido en derecho; la relación entre el juego y la escuela; la naturaleza del juego y del “juego lúdico”; los participantes, los espacios curriculares y las condiciones necesarias para jugar; así como la tarea de la escuela y el sentido mismo de la educación. Y si bien se mantiene firme dentro de los límites de lo escolar, ¡Víctor lanza la invitación a cometer travesuras!, es decir, a saltar las bardas simbólicas que mantienen a los climas escolares en su lugar.

Leer el libro es toda una experiencia cuyos adjetivos se colocan a la par del tema que trata: amigable, estimulante, disfrutable. Sin duda, es el mejor Víctor. En el presente volumen se encontrarán ideas para las prácticas junto a reflexiones que, sin dar la espalda a las condiciones que hacen de las prácticas la maravilla de las creaciones, despliegan un guión teórico que envuelve las posibles debilidades del ejemplo y conducen al territorio de los conceptos. Antes que ser un manual consumado, inmodificable e impositivo, se trata de pautas para compartir con otros y recuperar colectivamente el modo lúdico de jugar. Ciudad de México. Marzo de 2021

PRÓLOGO 2

Valter Bracht

Na película argentina “Mi obra maestra” dirigida por Andrés Duprat, um dos principais personagens (Arturo Silva), vai até uma praça de Buenos Aires, observa a cena e, silenciosamente, caracteriza as diferentes pessoas que por ali transitam ou frequentam: um sujeito barbudo e meio desarrumado com uma bolsa a tiracolo é caracterizado como “sociólogo peronista”; um jovem bem barbeado e vestido de terno e gravata como “assistente de marketing”, e assim por diante. Ao lembrar da cena, me perguntei se acaso Victor Pavia estivesse transitando naquela praça, como ele seria caracterizado pelo personagem do filme? Não é possível saber, mas, de minha parte não teria dúvidas: ali vai o “Homo Ludens”.

Digo isso porque poucas vezes li um livro em que o autor e seu objeto estivessem tanto um no outro, como que fundidos num amálgama criativo, como esse que tenho a honra de prefaciar. O modo lúdico de ser de Víctor se expressa no seu modo lúdico de escrever. Na escrita de Victor estão presentes muitas das características que ele descreve e atribui ao jogo, mais precisamente, ao “modo lúdico de jogar”, que é, aliás, sua tese: a existência de diferentes modos de jogar, entre eles o “modo lúdico”, que Victor entende ser o mais pertinente para que a Escola entre em jogo.

Victor defende o “modo lúdico de jogar” com um “modo lúdico de argumentar e escrever”, produzindo uma virtuosa combinação entre forma e conteúdo. Sem querer adiantar-me ao leitor (na linguagem atual, sem incorrer em “spoiler”) vão aqui alguns trechos a título de “aperitivo” (os grifos são meus): “Si comparto con usted este ejercicio de exégesis opinable. (...)”; “Por ahora alcanza con decir que ese ‘fingimiento auténtico’ (acépteme el oxímoron lúdico)”; “Lo sé por experiencia propia, cuando veo jugar juegos sacados de mis textos, descubro con optimista decepción que por más empeño que ponga, siempre se me escapan detalles jugosos sobre efectos y escenografía.” O jogo semântico com afirmações paradoxais não só confere à escrita uma vivacidade e uma “excitação” especial no leitor, como estende e altera a semântica das palavras, como na afirmação de que no modo lúdico de jogar o resultado interessa, mas não importa.

Numa primeira mirada, as intervenções de Victor em conferências e ponencias e mesmo em seus escritos (como este livro), sempre entremeados de pequenos chistes e de finas ironias, despertam a sensação de que estamos frente a comunicações de pouco rigor acadêmico. Essa impressão não poderia ser mais falsa, já que Victor não confunde rigor com rigidez. Na verdade, joga com a ambiguidade lúdica (sério/não-sério;

cotidiano/suspensão do cotidiano), e com isso, constitui-se num crítico não da rigurosidade, mas sim, da rigidez presente em determinados cânones acadêmicos.

Frente à algumas dificuldades conceituais, as reconhece não como uma simples falta, mas se valendo da ironia na forma de um “respeito risonho diante do incompreensível” (Safranski, 2010, p. 61) , evita assim, “o ponto morto da compreensão absoluta”, como quando afirma: “Supongo que la elaboración de buenos guiones será pronto (un deseo personal sin sustento teórico alguno)”. Safranski (2010) argumenta ainda, que a ironia está em ação quando ela é um jogo, quando seu fim reside nela mesma. E, repercutindo Schleiermacher, entende que só ela sendo esse jogo é que a vida em comunidade pode ser apreciada por si mesma e se torna verdadeiramente humana, desembocando na famosa frase de Schiller de que “O ser humano brinca apenas onde ele corresponde plenamente ao conceito do ser humano, e ele é apenas completamente quando brinca.”

Brincar/jogar com as dificuldades conceituais é na verdade, uma forma de expressar a resistência da própria realidade a se curvar aos conceitos acadêmicos. Uma bela passagem nesse sentido é: “Quizá, y esto corre por mi cuenta, estemos ante una categoría analítica que responde más a los tanteos subjetivos de la imaginación, que a los del razonamiento puro y duro, por lo que le pido que sea indulgente con las páginas que siguen, coloreadas con ese matiz imposible.” Gosto de lembrar a esse respeito uma frase de uma de minhas autoras preferidas, Clarice Lispector: “só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente”.

Como Victor entende que a tentativa de captar em conceitos ou teorias a totalidade do fenômeno do jogo produziu muitos derrotados, ele habilmente contorna o problema afirmando ou focando sua atenção no “jogar” e não no jogo como substantivo. Poderíamos perguntar se uma alternativa não seria então conferir aos próprios sujeitos que jogam, a autoridade para dizer o que seria o jogo? Me alcança nesse caso, a advertência de Gadamer (2008, p. 155) , de que “aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é ‘apenas um jogo’, mas não sabe o que ele ‘sabe’ nisso. (...) Assim, nossa pergunta pela natureza do próprio jogo não poderá encontrar nenhuma resposta, se é que a estamos esperando da reflexão subjetiva de quem joga”. Por isso Victor prefere interpelar os “jogadores” não sobre o que é o jogo e sim, sobre a experiência do jogar.

Coerente ainda com sua posição de por acento na “ação do jogar”, o seu operar com as palavras lembra a diferença entre “palavras faladas” e “palavras falantes”

(Merleau-Ponty) na medida em que dizer a palavra é uma forma de agir e não de representar o mundo; palavras são ações de fazer sentido.

Mas, gostaria de me referir, mesmo que brevemente, a algumas das teses que Victor constrói e defende no livro e que vêm acompanhadas de um convite para continuarmos pensando juntos.

Entendo que o livro possui como interesse norteador oferecer um “manual” crítico e pedagógico sobre o modo lúdico de jogar, contendo também um convite para que o jogo na escola assuma essas características. Víctor sempre foi um crítico da utilização ou da redução do jogo a um meio (para outras aprendizagens) e propõe que o jogar seja entendido como um direito; o direito de realizar uma ação que tem uma “finalidade sem fim” (Kant), como a arte. Aliás, não é mera coincidência que Gadamer (já citado) toma o jogo como o fio condutor da explicação ontológica da arte. Entendo que o que Victor propõe com o seu “modo lúdico de jogar” está próximo de uma “pedagogia estética” (ao estilo F. Schiller) . Se interpreto bem, o jogar lúdico poderia colaborar para uma formação que visa possibilitar às pessoas gestar sua vida na forma de uma obra-de-arte (esse seu conteúdo normativo).

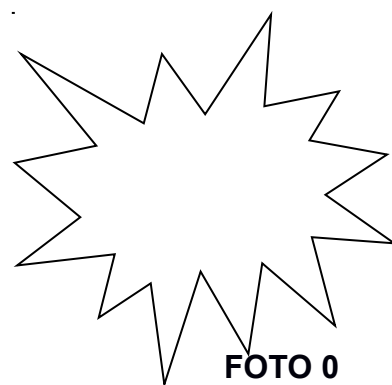
Essa formação, embora não prescindia da palavra ou do discurso, concentra sua ênfase na ação. Ao contrapor-se ao modo de jogar mais frequente em nossa cultura, o modo lúdico pode ser compreendido como ações que encerram de forma imanente uma crítica às relações sociais; esse “efeito” crítico ou essa criticidade não advém do discurso, embora possa ser por ele acompanhado. E para não correr o risco de na ação pedagógica subordinar o jogar a um discurso sobre, é bom lembrar que também na linguagem há um limiar de significação e sentido e que “nem tudo apresenta sinal de ter expressão linguística e alguma coisa soa como silêncio do indizível.” (Araújo, 2019, p. 119)

Victor nos convida e instiga a pensar ainda sobre como integrar o modo lúdico de jogar num contexto (o da pedagogia escolar) em que o controle e a medição (tomado equivocadamente como sinônimo de avaliação) dominam a cena? Ou colocado de outra forma: para além da sua instrumentalização como compatibilizar a “finalidade sem fim” do jogo com o mandato educativo da escola racionalizado pela teoria pedagógica? E ainda, ao entender que o jogo deve ser um direito, como a escola pode/deve contribuir para que esse direito se concretize?

É maravilhoso ter a possibilidade de desfrutar de um livro que comporta toda uma vida dedicada ao tema do jogo, do jogar; é um presente para aqueles que de alguma forma se preocupam com a relação do jogo com a educação/formação humana. Espero

que todos desfrutem da leitura. Eu, da minha parte, não só desfrutei e aprendi muito com a leitura de mais esse livro de Victor, como tenho enriquecido minha vida acadêmica e pessoal com a amizade que generosamente ele me tem dedicado. Vitória/ES. Março de 2021

PRESENTACIÓN



ALGUNAS PALABRAS CLAVE

¿Qué puedo hacer si en este libro retomo temas insistentemente tratados en publicaciones anteriores? Como considero injusto propinar fastidiosas citas, que sugieran leer aquello para comprender esto, elijo el camino de la reiteración, esperando que si le pido leer con nuevos ojos antiguos párrafos, lo valore menos como auto-plagio y más como indeclinable vocación por la insistencia.

No espere usted entonces, una elaboración original en sentido estricto, sino un reencuentro con las ideas de siempre, las mismas que durante décadas vengo amasando alentado por colegas que, con matices y diferencias, apuran un mismo propósito: garantizar en espacios educativos formales, no-formales, informales, el acceso a experiencias lúdicas que sean principalmente eso: lúdicas. Dicho lo cual, conviene que nos demoremos en la consideración de algunas palabras clave para acceder a la celebración.

Comencemos por con-vivir. Las convivencias, si bien es un tema que me interesa como a tantos, no es mi objeto de estudio específico, como sí lo es un modo determinado de jugar que analizo pasándolo por el cedazo del derecho. En el campo de las ciencias de la educación son muchas las personas (me excuso de transcribir un catálogo tan variado como extenso) que vienen construyendo puentes entre esas dos temáticas y en los últimos años me ha tentado la posibilidad de participar en esas construcciones.

El primer intento tiene fecha, lugar y motivo precisos: junio 2006, Oleiros, Galicia, Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, al que fui invitado a exponer sobre *“Juegos cooperativos en una educación para la paz”*, por un grupo de docentes deslumbrantes, encabezado por Carlos Velázquez Callado, Amparo Rodríguez, Cecilio Castro. Recuerdo con deleite detalles de ese evento y el esmero que puse en esa conferencia, que resultó inaugural, tanto del Congreso como de mi acercamiento al tema. Años después, Humberto Gómez en complicidad con William Moreno, me animaron a reincidir en la apertura del 34º Festival de Juegos Recreativos Tradicionales de la Calle, Caldas, Antioquia que, en consonancia con un momento socio-histórico-político especialmente significativo para Colombia, tenía por lema *“soy capaz de jugar en paz”*. Más acá en el tiempo, Azucena Ramos y Alfredo Furlán juzgaron conveniente que el tema ‘modo de jugar’ estuviera presente en el VIII Congreso Mundial sobre Violencia en la Escuela, organizado con un propósito ambicioso: compartir miradas para la construcción de la paz. Fue así como, la insistente sonoridad de la palabra paz, tan diminuta, me animó a marchar tras una utopía imprevisible, consciente del inmenso desafío que implica imaginar más y mejores acciones en esa dirección.

Imaginación es otra palabra clave aquí, no sólo porque hablamos de jugar, sino porque volvemos la mirada hacia la paz como un desafío inmenso. Vivo en la Patagonia, en más de una ocasión me descubrí intentando atrapar su extensión con la mirada, para coincidir con Bachelard y su Poética del Espacio (México. FCE. 1997): frente a la inmensidad, uno no observa, imagina, sólo con la imaginación podemos acercarnos hasta sus bordes. Algo similar ocurre con la paz: explorar sus bordes, palparlos institucionalmente, demanda un ejercicio, no de pedagogía imaginaria, sino de imaginación pedagógica. Las reuniones focalizadas en un juego, en condiciones plenas de co-presencia, brindan el ambiente propicio para que fragüe el 'pegamento social' de la construcción de lo mutuo en el respeto mutuo (la alegoría es de Senett); ese punto de fraguado intenso es la necesidad de un otro, su concurrencia palpable, comprometida; ni lejana, ni indiferente.

Reunión focalizada y co-presencia, son categorías que ayudan a la imaginación. Las descubrí hace tiempo en Goffman (*La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994) y las re-descubrí después en Geertz (Notas sobre juego profundo: la riña de gallo en Bali. *La Interpretación de las Culturas*. México: Gedisa. 1987) y en Giddens (Presencia, copresencia e integración social. *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires. Amorrortu. 1995), respectivamente, sin ser yo un explorador voraz del territorio conceptual de estos autores. Reutilizadas con imprudente libertad y cierto desparpajo de mi parte, ayudan a imaginar las escenas alrededor de las cuales, de aquí en más, girará nuestro diálogo: reunión focalizada de 'jugantes' -no siempre lo suficientemente vertebrada para ser llamado grupo, ni lo suficientemente carente de estructura para ser un simple agrupamiento- entregados al fluir de una actividad común y relacionados entre sí en virtud de ese fluir, al tiempo que (paso a la segunda categoría: co-presencia, citando directamente a Goffman) "*se sienten lo bastante cerca para ser percibidos en todo lo que hagan, incluida su vivencia de otros, y lo bastante cerca para ser percibidos en este sentir de ser percibidos*". En resumen, escribí estas páginas imaginando escenas de juego en las que lo mutuo se construye a medida que registro que el otro registra que lo estoy registrando de manera pacífica, en la proximidad física de cuerpos materialmente presentes. Es también la forma que tengo de representarme aquello que por razones administrativas me veo obligado a llamar una clase. Le sugiero que no pierda de vista esta imagen: registro que el otro registra que lo estoy registrando de manera pacífica, en la proximidad física de un otro presente, ni invisible, ni indiferente. Si no estoy mal informado (creo no estarlo), habría en esa construcción de lo mutuo, que podría ser también 'apego', un potencial enorme para el

desarrollo emocional y afectivo. Por razones de incumbencia, es posible que no vuelva a tocar el tema de la subjetividad en las próximas páginas, pero ese es el sonido de fondo del diálogo que iniciamos usted y yo.

A esta altura usted ya vislumbra que este libro no habla de El Juego, así con mayúsculas. Felizmente abundan obras que con encuadres metodológicos y epistemológicos dispares, procuran datos para construir el identikit de una actividad tan común como inasible, cuya caracterización conceptual entusiasmó (y derrotó) a tantos. De lo que si habla es de un modo particular de interpretar las acciones propias de un juego, de hacerlas, de sentirlas, de pensarlas, de decir juguemos (no digo nada sorprendente si le recuerdo que las palabras construyen realidades). El propósito de hablar de *'modo'* es que, frente a la instrumentalización del juego como recurso subalterno para otros fines o de un jugar serio de dientes apretados, se garantice hoy y aquí un modo más lúdico de jugar; propósito que comparto con una cantidad significativa de colegas situados en contextos disímiles y estrategias de trabajo no siempre coincidentes.

'Modo' es La Palabra Clave (así con mayúsculas) de nuestro diálogo; también *'acciones'* (es posible que jugar sea algo más que simple acción, pero déjeme que piense que, antes que nada, es entrar en acción; es decir: te juego, juguemos). Claro que alguien podrá señalarme que la expresión *"jugar de un modo más lúdico"* suena trivial; un postulado inconducente a mitad de camino entre la tautología y la perogrullada. Pero como aclaré ¡ya tantas veces! y lo volveré a hacer en las páginas que siguen, tiene para mi valor pedagógico en tanto, por un lado, permite revisar las invitaciones a jugar que hacemos los y las docentes y sus cualidades en relación con las expectativas que despiertan tales invitaciones; por otro lado, habilita estudiar el *'ethos'* de la convivencia en modo lúdico, en el supuesto caso de que tal cosa exista.

Es posible que estos preceptos suenen chirriantes entre quienes se formaron siguiendo la liturgia de los juegos de uso didáctico; bienvenido sea ese chirrido si sirve para despertar el debate sobre formación docente en juego, cuando lo que está en juego es la formación de docentes. Luego -y aún a riesgo de perder su compañía-, doy por concretada esta invitación a recorrer con nuevos ojos antiguos párrafos, recorrido en el que *'modo lúdico de jugar'* y *'derecho'*, constituyen el punto de partida, mientras que *'formación docente'* y *'convivencia en paz'*, las coordenadas de un posible punto de encuentro.

No todas las vicisitudes de ese trayecto son contempladas en estas páginas, tarea que queda pendiente para otro libro y, posiblemente, para otro autor o autora.

CAPÍTULO I

(Encuentro)

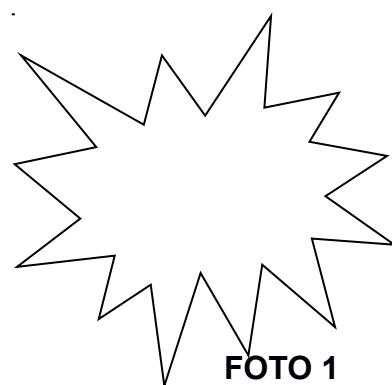


FOTO 1

A Justa Ezpelta que me (de)mostró el valor de preguntar(se).

INTERROGANTES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE Y JUEGO

Desde la perspectiva del derecho

*Caminábamos por la costa del río seguidos
rodeados por el vuelo multicolor de innumerables mariposas.
Abuelo -¿Las mariposas tienen cara o son sólo alas?
¿Desde dónde se responde esa pregunta?
¿Desde las ciencias naturales?
¿Desde la literatura?
¿Desde la inminente ilusión de un juego compartido?*

Introducción

De las preguntas sobre el tema que intercambiamos en espacios de formación, actualización y capacitación docente hay tres que me atraen especialmente: *¿A qué juego da derecho el derecho al juego en ‘mi’ escuela? ¿Cuán lúdico es el modo de jugar instituido en ‘mi’ escuela? ¿Qué demandarle a la formación en profesional hoy?* Es obvio que en estos interrogantes el ‘mi’ no alude a posesión sino a posición, a reflexión crítica implicada en la propia experiencia y que en ‘escuela’ incluyo cualquier espacio educativo, de cualquier modalidad y de cualquier nivel, entendido no sólo como caja de resonancias, sino como productor de sentido en torno a la relación juego/educación. A riesgo de ser rotulado de reiterativo, siempre que puedo hago circular estas preguntas con la ilusión de agitar corrientes instituidas donde se piensa el juego más como recurso tecnológico, que como derecho cuya atención demanda saberes específicos. Valga esta breve introducción de amable advertencia para si acaso usted se disponía a encarar la lectura con la expectativa de renovar su archivo con actividades nuevas; sepa que quizá no le sirva tanto para actualizar chips como para discutir la posibilidad de cambiar el software con el que opera este tema en su escuela.³

Como no creo en interrogantes que surgen de especulaciones espontáneas, si afina el oído escuchará en los que hoy traigo, confusos ecos entreverados de Cristina Ambrosini, Fernando Auciello, Susana Barco, Gregory Bateson, Pierre Bourdieu, Byung-Chul Han, Roger Caillois, Adolfo Corvera, Daniel Devita, Leonardo Díaz, Manuel Dupuy, Norbert Elías, Daniil Elkonin, Justa Ezpeleta, Eugen Fink, Alfredo Furlán, Catherine Garvey, Clifford Geertz, Julia Gerlero, Erving Goffman, Leonardo Gómez, Johan Huizinga, Lief y Brunelle, Max-Neef, Lucía Mantilla, Guillermo Mariani, Graciela Montes, Frederic Munné, Jorge Nella, Jean Piaget, Ivana Rivero, María Saleme, Patricia Sarlé, Jorge

³ Este capítulo es una versión ampliada de “Tres preguntas sobre el juego desde la formación docente (y viceversa)”. Revista *Novedades Educativas*. N° 343. Buenos Aires. Noveduc. Jul/19 y de la conferencia “La convivencia en modo lúdico. Preguntas sobre la formación docente respecto al juego desde la perspectiva del derecho”. Ramos, M. A. Et Alt. (2020). *La Construcción de la Paz en la Escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. Guadalajara: Ed. Fundación Vivir en Armonía.

Saraví Riviere, Graciela Scheines, Brian Sutton-Smith, Fernando Tabares Fernández, Cecilia Taladriz, Francesco Tonucci, Marcelino Vaca Escribano, Valeria Varea, María Eugenia Villa, Lev Vygotsky, Pablo Waichman, más los que no debemos dejar de escuchar nunca: Juana Manzo, Simón Rodríguez, Paulo Freire. Coro de voces cuya influencia en el rumbo de mi trabajo es innegable, aunque no siempre logre identificarlas con precisión para la cita oportuna. En cuanto a lecturas específicas sobre juego, encontré muy buenas referencias en Trilla Bernet (2012) y David, Blasco, Machado y Conde (2006) cuya consulta le recomiendo.

Juego y derecho, algunas consideraciones

Quien revise la bibliografía especializada en educación descubrirá (supongo que con asombro) la escasez de ensayos que aborden el juego en relación con un derecho; ‘medio’, ‘recurso’, son las palabras con las que más se lo asocia, construyendo sentido como insumo de proyectos innovadores. Tal construcción (permítame una conjetura osada) opera en favor de una representación endémica del juego como estrategia de enseñanza eficaz y amable, para que no olvidemos que trabajamos principalmente con infancias. Acuerde o no con lo que acabo de apuntar, lo cierto es que en ambientes educativos cuesta pensarlo desde otro lugar. Todavía hoy, la expresión más reiterada en los cursos sobre juego que coordino es: *-¿En qué lo podemos aplicar?* o más directamente: *-¿Este juego para qué sirve, cómo lo puedo usar?* Rara vez lo relacionan con derechos y lo que implica no sólo en términos de un hacer, sino de un saber específico.

Entre los documentos oficiales que vinculan juego y derecho hay uno de gran popularidad docente: la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General de la Naciones Unidas en noviembre de 1989 y oficializada el 02 de agosto de 1990, vale decir ¡más de 30 años de vigencia con resultados dispares! Allí se expresa taxativamente: *“los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes”*. (Art. 31). Muchas instituciones adaptan este artículo a su propio cuerpo normativo y, por qué no, a sus propias conveniencias, y adornan sus paredes con carteles que lo proclaman de manera condensada; un breve texto puesto a circular sin contexto, como lo expresa Bustelo (2007) utilizando una imagen de cuño bourdiano. Sabemos de las sombras que oscurecen la plena vigencia de ese Artículo y aunque analizarlas escape a los objetivos de este capítulo, hagamos un rápido punteo a los efectos de no perderlas de vista cuando nos

adentremos en el tema específico que nos reúne a usted y a mí. Sombras proyecta la indigencia, las relaciones violentas, los conflictos armados, el trabajo infantil. Menos dramática pero igualmente infausta, es la sombra que proyecta la falta de espacios seguros, el aislamiento solitario, el desigual acceso a ofertas lúdicas de calidad. Sea por violación directa, sea por situaciones que conllevan una amenaza, o por las que sin configurar violación o amenaza, son de “no satisfacción plena” o, como ironiza el ya citado Bustelo: “supeditado a los recursos económicos disponibles”, el mandato de la CIDN transita luces y sombras. Tanto es así que el Comité Internacional que monitorea su cumplimiento, tuvo que dejar constancia expresa de la escasísima atención que los estados le otorgan. Lo hizo en la Observación General N° 17 de abril del 2003, cuya lectura recomiendo. Eso a escala macro ¿Y en la micro de las relaciones intra-institucionales? Qué sentido se construye alrededor de ese enunciado comprimido en encantadores carteles. La primera de las tres preguntas prometidas.

¿A qué juego da derecho el derecho al juego en la cotidianidad de ‘mi’ escuela?

Convengamos que este tipo de pregunta obliga a la reflexión caso por caso y deja poco margen para ensayar una respuesta generalizada, tampoco sé si hay “una” respuesta. Lo que sí sé es que importa compartir ese tipo de interrogantes para intentar construir conocimiento local, desde la práctica, con autonomía de pensamiento, esa *“manera vigilante de tomar distancia del otro, sin que el otro se nos vuelva indiferente”*, según la original caracterización que desliza la entrañable María Saleme cuando habla de “una relación casi olvidada, el docente y el conocimiento” (Saleme. 1997). Está claro, agrego, que a esa manera vigilante hay que mantenerla activa con algo de apoyo teórico. Hacia allí apuntan los párrafos que siguen, cuya intención es otorgarle un encuadre al interrogante que nos ocupa, ya que no se trata de una pregunta lanzada al azar.

Comencemos por el principio, pensemos en el esparcimiento, recordemos el Art. 31 de la CIDN: *“los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento...”*. En un estudio sobre La Recreación como derecho constitucional en América Latina, la autora desliza que ya no debería analizarse en términos de carencia, ni limitarse sólo a provisión de servicios y valorar más su potencialidad social y cultural (Gerlero. 2011). Este punto de vista me da pie para pensar que la posibilidad de jugar con otros de un modo más lúdico (el tema específico de mis desvelos y, espero, también de los suyos) trasciende la órbita del derecho individual para integrarse a una segunda, de índole más social, que abarca un jugar en paz, disfrutando de lo diverso y la diversidad, en condiciones justas y equitativas, en un ambiente sano y sustentable.

Si, en líneas generales, un derecho garantiza la satisfacción de una necesidad, la que toca directamente a las actividades lúdicas es la de esparcimiento. Sé que el concepto de '*necesidad*' está siendo cuestionado hoy en algunos cenáculos y que '*esparcimiento*' suena soso, pero es lo único que tengo a mano como coordenadas para avanzar con un interrogante básico: a qué da derecho el derecho al juego en la escuela. ¿Se lo ve, prima facie, como el derecho a construir saberes, desarrollar habilidades, intercambiar producciones culturales tangibles e intangibles, vinculadas con la necesidad de esparcimiento y reflexionar sobre las implicaciones no sólo biológicas y emocionales, sino éticas, estéticas y políticas, implícitas en su satisfacción? Desde el momento que en la escuela se habla del juego como derecho, pasa a ser un hacer, pero también un saber, algo a profundizar y problematizar en tanto jugantes. Si las ofertas son sustanciosas, satisfarán además la necesidad de conocimiento, de estima, identidad, pertenencia, de actividad física saludable incluso, ya que el juego ¡qué duda cabe! constituye una práctica sinérgica y es esa sinergia la que le permite imaginarlo vinculado con el derecho al desarrollo, tanto individual como colectivo.⁴ Hay quienes sugieren responder el interrogante que nos ocupan tomando distancia del concepto de necesidad en favor de un acercamiento al de deseo orientado por el canon psicoanalítico, pero al momento de escribir estas líneas no me siento preparado para encarar con solvencia ese prometedor desafío.

Sea cual fuere el camino elegido, la pregunta genera (al menos a mí me genera) seductores desafíos. En primer lugar, nos desafía a revisar las '*formas*' de juego y el '*modo*' de jugar que intercambiamos a diario, sea en los recreos, sea en las aulas; formas y modos que en más de una ocasión sobrevuelan esos espacios como verdaderos "ovnis".⁵ En segundo lugar nos desafía, de acuerdo con el espíritu de la Observación 17 recién aludida, a imaginar proyectos institucionales que garanticen tiempos, espacios, juguetes y buenas experiencias de juego, disfrutando de lo diverso y la diversidad, en ambientes sanos y sustentables, en condiciones justas, en entornos estables protegidos,

⁴ Comentarios al margen. 1º En un ensayo político-económico sobre desarrollo y necesidades humanas encontré que Max Neef, Elizalde y Hopenhayn imaginan un satisfactor sinérgico como aquél que por la forma que satisface una necesidad, contribuye a la satisfacción de otras (En Max-Neef. 1993); representación que con las reservas del caso, me ayudó a pensar en un oficio artesanal como el nuestro. 2º. El reconocimiento del derecho al desarrollo es posterior a la Declaración Universal de 1948, es por eso y no por una razón de preminencia, que se lo considera parte de una segunda generación de derechos. El tema comenzó a ser tratado en la ONU a finales de los años 70 y en 1986 la Asamblea General aprueba la "*Declaración sobre derecho al desarrollo*", con el voto en contra de Estados Unidos, Alemania, Gran Bretaña, Japón.

⁵ La "forma" de los juegos y el "modo" de jugar son dimensiones clave en mi perspectiva de estudio. Quien se interese por el tema encontrará más detalles en Pavía: *Forma del Juego y Modo de Jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE. 2011. 1º Ed. Neuquén: Educo/Fundación Arcor. 2010.

sin discriminación ni exclusiones meritocráticas; a democratizar el acceso, pero también las decisiones relacionadas con actividades, escenarios, reglas, confrontando ideas con un horizonte ineludible: aprender a consensuar y resolver conflictos a través de procesos de negociación pacíficos. También nos desafía -y este no es un reto menor- a enseñar formas variadas de juegos y promover un modo más lúdico de jugar, esto es, la manera particular de hacer, sentir, pensar, intuir, decir, juguemos. Este último desafío abre la puerta al segundo de los interrogantes prometidos.

¿Cuán lúdico es el modo de jugar instituido en ‘mi’ escuela?

La palabra lúdico convoca representaciones diversas que suelen producir malos entendidos, por eso me adelanto a indicar que no lo uso acá como sustantivo, sinónimo de juego, sino como adjetivo. Hace tiempo que vengo justificando los beneficios teóricos y prácticos de esa opción (Pavía 2009, 2011, 2012, 2019), por lo que no le fatigaré con más de lo mismo. Sólo remarcarle que si pregunto cuán lúdico es un modo de jugar, no siento que incurro en redundancia, al contrario, entiendo que dejo asentada mi convicción (en rigor, apenas una opinión por mucho que crea que he dado en el clavo) de que hay modos de decir juguemos, y que algunos tienen poco de lúdicos, como ése de dientes apretados tras alguna recompensa material o simbólica, razón por la cual el resultado no sólo interesa, sino que importa de manera inmoderada. Si lo mira con buenos ojos, es posible que usted no encuentre nada reprochable en esa modalidad; pero puede que sí haya algo, por ejemplo, que devino hegemónico y sedimenta en los rituales de la vida cotidiana como algo lógico y natural, haciendo olvidar que niños, niñas, adolescentes, jóvenes, en fin, todas las personas, tenemos derecho a jugar de un modo más transparente, candoroso y suelto, así sea como ejercicio interino de resistencia contracultural.⁶

Preguntarse por el modo de jugar en la escuela, puede que suene insustancial entre cientistas de la educación acostumbrados a interrogarse sobre asuntos más densos. Sin embargo, tiene su costado fascinante para comprender más y mejor saberes que hacen a la convivencia cotidiana. Al atravesar un patio de recreo más de una vez habrá escuchado (¿y formulado?) la siguiente pregunta litúrgica: ¿cómo lo jugamos, de verdad o de mentira? dejando a la intemperie que hay por lo menos dos modos de jugar el juego elegido. Porque lo hemos observado y/o practicado, sabemos que cuando se juega ‘de mentira’ se elaboran escenografías y efectos especiales visibles sólo con la imaginación, se negocian las reglas constantemente, aumentan los niveles de permiso y se construye

⁶ Entiendo que el capítulo titulado Los pedagogos vienen marchando, Graciela Scheines (2019) ensaya otra mirada sobre este tema, poniendo en valor el “espíritu guerrero” que, no por casualidad, es el nombre adoptado por la editorial que publica estas páginas.

confianza para arriesgar, experimentar, crear, total, siempre se podrá señalar intuitivamente: ¡pero si estamos jugando! habilitaciones impensables si la opción es “acá se juega de verdad”⁷.

La caracterización que acabo de trazar, aunque comprimida, alcanza para dimensionar la importancia del interrogante que nos ocupa. Si me tiene paciencia, en los capítulos IV y V intentaré expandir una poco más esta caracterización, y ensayaré pistas para avanzar en la construcción de respuestas posibles. Por ahora, reitero este somero adelanto a título de inventario: si se percibe cierto nivel de actuación auténtica, en una situación claramente connotada como aparente, de sesgo autotélico, siguiendo un guion imaginativo, con escenografías y efectos especiales imaginarios, reglas que se negocian adaptándolas a la medida de cada jugador o jugadora según la circunstancia, con altos niveles de permiso y confianza, empatía y complicidad, podría intuir que se está jugando de un modo más lúdico, o lúdicamente, si prefiere expresarlo así; tal lo prometido, en próximos capítulos volveré sobre esto.

¿Qué demandarle a la formación en juego hoy?

Elaborar buenas propuestas de secuencias de actividades lúdicas desde la perspectiva que venimos discutiendo genera, dijimos, desafíos y compromisos pedagógicos. Hay uno que, como docentes, nos toca bien de cerca: aprender y enseñar a jugar de un modo más lúdico, engarzando con paciencia de orfebres, detalles que contribuyan a liberar su energía prodigiosa. Solo que convertir en contenido de formación docente algo que es circunstancial, lábil, subjetivo, que profana realidades (condición de un modo genuino de jugar) y recetas (condición de una pedagogía crítica), no es sencillo, la convivencia con contenidos de mayor prestigio cruje y el amor por el juego declamado en los afiches exhibe contradicciones. No habiendo nacido para el sistema educativo formal (aunque celebro que sea la escuela uno de los espacios para activarlo) el modo de jugar que reivindico germina mejor en proximidades de esa frontera indómita que con singular perspicacia pintó Montes (2001), donde llegan docentes, alumnos, el conocimiento, la planificación incluso, pero la conexión es de otro tipo, más cercana a la travesura. El problema es que a las y los docentes no nos forman para hacer travesuras.

Entre teorías que reproducen un perfil anquilosado de juego educativo cuyas virtudes didácticas permanecen inmutables desde siempre, por un lado, y quienes

⁷Es posible que la terminología varíe según la región y contexto sociocultural. Aclaro por si acaso hiciera falta, que en este contexto “mentira” no tiene connotaciones inmorales, en el sentido de estafa o engaño, todo lo contrario, inaugura un modo de proceder compartido voluntariamente aceptado. Interpretado así el modo definiría una ética de la convivencia en juego que, como diría un amigo, resulta más fácil de mostrar, que de demostrar.

pontifican que en educación no hay recetas, por otro lado, diluyen la posibilidad de discutir con autonomía de pensamiento a qué da derecho el derecho al juego en 'mi' escuela y cuán lúdico es el modo de jugar que allí intercambiamos. Sin embargo sobran motivos para intentarlo, tanto más si se liman desacuerdos sobre lo que se entiende por juego educativo. En una ponencia titulada "Lo útil de hacer cosas inútiles", Nella (2018) cita a Rancière para advertir que el desacuerdo no se da sólo entre quien dice blanco y quien dice negro, sino también entre quien dice blanco y quien también dice blanco pero no entiende lo mismo. Algo de esto se da en los paliques docentes entre quienes valoran como educativamente útil el juego que sirve para hacer atractiva la enseñanza de contenidos diversos generalmente ajenos al mundo del esparcimiento, y quienes valoran esa otra utilidad, la primaria y primordial, que permite desarrollar habilidades e intercambiar saberes y producciones culturales vinculadas con el esparcimiento desde la perspectiva del derecho y lo difícil que resulta a veces imaginar buenas propuestas (propuestas educativas) en ese terreno.

Aceptar esa utilidad y asumir esa dificultad, llevaría a que en las carreras de formación docente se interesaran no sólo por su instrumentalización como recurso didáctico subalterno, sino también por la construcción de conocimiento sobre la dimensión ética, estética y política de una buena experiencia social de juego, con actitud crítica y habilidad propositiva o (si no malinterpreté conversaciones personales con Valter Bracht) propiciando experiencias críticas robustas, efectivas, internándose sin vueltas, digo yo, en un territorio poco traidado por el sistema educativo formal. Aprender y enseñar a inventar secuencias de actividades lúdicas de la nada, con nada, para nada (un poco exagero, pero más abajo intento explicarlo), disfrutando de lo diverso y la diversidad, en ambientes sanos sustentables, sin discriminaciones ni exclusiones, como ejercicio de resistencia -ni anacrónico ni romántico- es, parafraseando a Byung-Chul Han. 2017, un 'lujo' que la escuela puede darse. Un 'lujo' que, pienso, vincularía la necesidad con el deseo (necesidad de esparcimiento y deseo de hacerlo de un modo lúdico), evitando el atajo del consumismo vacío y los embates de la mercadotecnia que -sigo glosando al ensayista surcoreano- dejan siempre mucho que desear. En todo caso, un acontecimiento educativo poderoso y un acto político si, como Freire, entendemos que todo proyecto pedagógico lo es.

Digresiones...

No puedo resistir la tentación de agregar algunas líneas que si bien no amplían lo expresado en el párrafo de arriba, explican ciertas alusiones. 1. Hay allí un moderado

plagio a Alfredo Furlán y su artículo “La pedagogía frente al desafío del marketing, notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación” (En AA.VV. 2003).

2. Cuando digo inventar secuencias de actividades lúdicas de la nada, con nada, para nada, también estoy plagiando un diálogo por demás habitual: -¿Qué están haciendo? -Nada, solo estamos jugando. -¿Para qué? -Para nada, sólo es un juego; sabiendo que en ese ‘nada’, ‘para nada’ fluye una emergía creativa maravillosa.

3. Tal como lo expreso en la Presentación, hoy, que escenarios y juguetes y compañías se disuelven en pixeles, re-significar la idea de proximidad física, ayuda a construir sentido alrededor de la forma de los juegos y el modo de jugar que me interesa.

4. Entre tantos problemas que sacó a la superficie el encierro masivo, prolongado, obligatorio, al que nos empujó el COVID19, hubo algunos que, sin ser dramáticos, se relacionan con nuestro campo disciplinar. Elijo dos.

A. Después de explorar hasta niveles impensados todas las opciones de las redes sociales y las ofertas de *streaming*, fueron muchas las personas que comenzaron a anhelar el contacto físico con cuerpos tangibles.

B. Pese a que la mayoría tuvo un largo recorrido por instituciones educativas que adornan sus paredes con carteles que proclaman el derecho al juego, muchas personas descubrieron que carecían de herramientas mínimas para sortear momentos de aburrimiento por propia iniciativa, re-inventando juegos de la nada, con nada, para nada. Quizá esos tenues indicios ayuden a revisar la formulación de secuencias de actividades lúdicas y amplíen los fines de algunas asignaturas llamadas especiales. Pero volvamos a lo nuestro.

Para terminar

Hoy, que las sombras opacan la plena vigencia del Art. 31 de la CIDN hasta verlo reducido a un texto que circula sin contexto, deberíamos demandarle a la formación docente en juego que se ocupe menos de actualizar los chips con nuevas actividades lúdicas como recursos tecnológicos y más de rediseñar el *software* con las que se las opera y el lenguaje que las justifica en educación. Rediseño que implica anteponer al interés por enseñar contenidos de distintas asignaturas **con** juegos, el interés por construir situaciones propicias para aprender formas diversas **de** juego y un modo más lúdico de jugar desde la perspectiva del derecho. Y digo *software* porque no me animo a decir paradigma, expresión tal vez más acertada para organizar nuevas categorías de análisis que permitan interpretar más y mejor momentos de con-vivencia en modo lúdico no como parte de una materia formal, sino como -re-interpreto un antiquísimo postulado de Doll que encontré en Furlán (1996)- una de las buenas experiencias que se pueden ofrecer con el patrocinio institucional. Experiencias que no se consiguen sólo con un

chasquear los dedos, demandan algún saber específico mínimo e imaginación, mucha imaginación, no sólo porque hablamos de actividades lúdicas en instituciones formales complejas, sino porque hablamos de con-vivir, si es que la escuela decide entrar en el juego.

Es posible (me rectifico) es seguro, que colegas de otras áreas (yo trabajo en la educación tradicionalmente identificada 'física') se esfuerzan en esa búsqueda, compartiendo el mismo compromiso con la docencia como espacio de experimentación, intercambio, negociación cultural, horizontal, justo, democrático, emancipador. De mi parte, poco puedo agregar... no le pida más peras al olmo de este breviarío.

ANEXO

Fragmentos de la Observación General N° 17 Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Artículo 31). Comité de los Derechos del Niño. 17 de abril de 2013.

PUNTO V. EL ART. 31 EN EL CONTEXTO MÁS AMPLIO DE LA CONVENCIÓN. A. Vínculos con los principios generales de la Convención. 19. Artículo 12 (derecho a ser escuchado). Los niños tienen derecho a tomar decisiones y ejercer su autonomía en el juego y en las actividades recreativas, así como en su participación en las actividades culturales y artísticas. El Comité subraya la importancia de ofrecer a los niños oportunidades de contribuir a la elaboración de la legislación, las políticas y las estrategias y al diseño de los servicios para asegurar la aplicación de los derechos enunciados en el Art. 31. **B. Vínculos con otros derechos importantes. 27.** La educación debe tener por objeto el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y las habilidades mentales y físicas del niño. La aplicación de los derechos consagrados en el Art. 31 es esencial para hacer efectivo el derecho previsto en el artículo 29. El Comité destaca también que los derechos amparados por el Art. 31 tienen efectos positivos en el desarrollo educativo del niño; la educación y el juego incluyentes se refuerzan entre sí y deben facilitarse cotidianamente en la educación y los cuidados de la primera infancia (preescolares), así como en la escuela primaria y secundaria. **VI. CREACIÓN DEL CONTEXTO PARA EL EJERCICIO DEL ART. 31. B. Problemas que hay que superar para llevar a la práctica el Art. 31. 41.** Numerosos niños de muchas partes del mundo se ven privados de los derechos consagrados en el Art. 31 como consecuencia de la importancia que se atribuye al éxito académico formal. Por ejemplo: La educación en la primera infancia se está centrando en medida creciente en metas académicas y en el aprendizaje formal, a expensas de la participación en juegos y del logro de resultados de desarrollo más generales. La instrucción extra-programática y los deberes escolares están reduciendo el tiempo que los niños pueden dedicar a actividades de su elección. El contacto con la naturaleza está disminuyendo en muchas escuelas, y los niños pasan ahora más tiempo dentro de estas. Las restricciones de los tipos de juego que pueden realizar los niños en la escuela inhiben la creatividad, la exploración y el desarrollo social. **VIII. OBLIGACIONES DE LOS ESTADOS PARTES. 58. g)** Los entornos educativos deben hacer una contribución importante al cumplimiento de las obligaciones establecidas en el Art. 31, mediante, entre otras cosas: Los Estados partes deben aspirar a ofrecer suficientes espacios internos y al aire libre para facilitar la actividad lúdica, los deportes, los juegos y las representaciones teatrales durante las horas de clase y en horario extraescolar; una promoción activa de la igualdad de oportunidades de las niñas y los niños para jugar; instalaciones sanitarias adecuadas para los niños y las niñas; parques infantiles, zonas de juego y equipos seguros que se sometan regularmente a las inspecciones debidas; parques infantiles adecuadamente delimitados; equipos y espacios diseñados para que todos los niños, también los que tengan una discapacidad, puedan participar en pie de igualdad; áreas de juego en que puedan realizarse todas las formas de actividad lúdica; un emplazamiento y diseño de las áreas de juego que brinde una protección adecuada, con la participación de los niños en su concepción y desarrollo. Las disposiciones reglamentarias, incluidas las relativas a los deberes escolares, deben garantizar que los niños dispongan durante el día de tiempo suficiente para descansar y jugar, de acuerdo con su edad y con sus necesidades de desarrollo. De conformidad con las obligaciones dimanantes del artículo 29 en relación con los objetivos de la

educación, el plan de estudios debe contemplar un tiempo adecuado para que los niños, asistidos por personal competente, aprendan y generen actividades culturales y artísticas, como la música, el teatro, la literatura, la poesía y el arte, además de deportes y juegos, y participen en ellos. Todos los profesionales que trabajan con niños o para ellos (...) deben recibir una formación sistemática y continúa sobre los derechos humanos del niño, incluidos los que ampara el Art. 31. Tal formación debe comprender orientación sobre la forma de crear y mantener entornos en que todos los niños puedan ejercer de la manera más efectiva los derechos establecidos en el Art. 31.

-¡Qué gran motor tiene ese avión! digo -¿Y ese de qué color es?, señalando uno de los aviones.

-*Es verde*, grita Lucía.

De repente, uno de los aviones aterriza y luego otro atrás.

-*¿Dale, que se arma uno solo y siguen volando?*, invito, y rápidamente; cada avión se junta con otro.

Algunos aviones bajan y suben, van haciendo piruetas en el aire; otros van tomados de los brazos y de las manos, se estiran bien para ser más anchos. Luego cada pareja se junta con otra y arman un avión entre cuatro. Cada uno va tomando un rol en ese avión; enseguida Leo toma la delantera, se ubica en la punta, otros dos armando las alas y uno en la cola del avión.

-*Yo le doy equilibrio*, dice Gero.

Luego cada avión se junta con otro y arman otro más grande. ¡Ya hay cuatro aviones dando vueltas por los aires! Uno de los aviones va rápido tratando de correr una ¿carrera?

-*¿A quién corren?*, les pregunto.

-*Nos lleva el viento*, dicen al unísono.

Luego, arman dos aviones gigantes. Se forman las alas con los brazos bien abiertos, crean las colas de los aviones para mantener el equilibrio. Algunos son pasajeros del avión y otras azafatas, que sirven bebidas. A lo lejos se escuchan más ruidos de motores.

De pronto, dos de ellos se desprenden de los aviones y se chocan contra el otro.

-*¡¿Qué pasó?!*, *¿Qué son?*, pregunto con curiosidad.

-*Somos bombas que atacamos al avión enemigo*, dicen.

-*Y qué pasa cuando chocan*, dice Belén.

-*Se tiene que desprender una parte del avión en donde fue chocado, y esa parte, debe ir al costado del aeropuerto, hasta que cualquier avión venga a rescatarlos*, dice Elías.

-*¿Y si esa zona es el refugio donde pueden salvarlos?*, propongo.

Entonces empiezan a salir bombas de un lado y del otro. Uno de los aviones los esquiva y sale volando rápidamente, hasta que la bomba lo toca.

-*Osoooo*, dice Gero.

-*Ahora vuelvo*, grita Pato.

Se desarma uno de los aviones y se vuelve a armar otro. Mientras tanto, van recogiendo a aquellos que están en el refugio, al costado del aeropuerto.

-*¡Miren!, estamos llegando al aeropuerto que une el mar con el sol!* digo señalando con el dedo índice.

De pronto, suena una sirena. Ambos aviones miran hacia donde emerge ese sonido.

-Deben aterrizar, anuncio ubicando ambas manos al costado de la boca.

Un grupo de chicos y chicas corren a armar la pista de aterrizaje, iluminándola con movimientos de manos hacia arriba, abriendo y cerrando. Por fin, pueden aterrizar sin ningún inconveniente. Bajan los pasajeros del avión aplaudiendo a los pilotos, encargados de esquivar las bombas y llegar a destino sanos y salvos.

Cada uno va desarmando la parte del avión, levantándose del piso si le tocó ser pista; o bien soltándose de los brazos de otra parte del avión. Se saludan con un choque de manos y otros con un abrazo.

Todos aplauden y se saludan como finalizando un buen encuentro. Van caminando hacia la tribuna, charlando y riendo entre ellos.

Con paso tranquilo, cada uno toma su mochila y se ubica en un espacio de la tribuna.

Sacan su cuaderno y comienzan a registrar lo sucedido.

Recuerden escribir aquello que ustedes observaron en el juego, les digo. Yo lo llamé El Aeropuerto, pero ustedes pueden nombrarlo como más les guste.

-Mar y sol, le pongo yo, dice Gero.

-¿Qué otro nombre podemos ponerle?, insisto.

-En busca de los aviones perdidos, dice Mati.

-¿Qué otra cosa hubiesen modificado?

-Yo hubiera puesto más refugios para los pedazos de aviones que se desarmaban, de esta manera no había que pasar por un solo lado, dice María.

-¡Excelente! Sería interesante que cada uno registre en su juego, aquello que hubiera modificado. ¡Nos vemos en el próximo encuentro! Los espero acá, en el gimnasio, para seguir jugando. ¡Hasta el martes!

-¡Chau profe!, dicen al unísono.

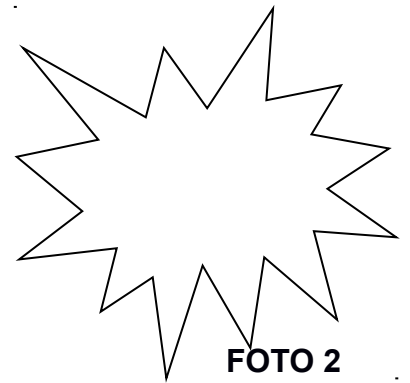
Comienza la primavera, tiempo de renovación y de música. Mojados de sol entramos con Daniel al Antiguo edificio de la Escuela Primaria Nº 2. Allí funciona hoy la Escuela Superior de Música de Neuquén. Desde algunos años atrás se organiza un Foro de intercambio y actualización. Es nuestra primera experiencia en esto de jugar-nos con docentes y estudiantes de música. Nos tranquilizan las siempre vivas y los conejitos, desde las macetas de la entrada; más allá nos espera María Eugenia, la organizadora. Nuestra serenidad acaba, al enterarnos que son más de setenta las y los participantes del taller.

Ingreso al salón. Saludo a Alejandra, a Sol. Más allá veo a María de los Ángeles y Alejandro. Camino hacia su encuentro con una sonrisa; *-¡Mirá donde nos vemos cumpa!* Entre todas y todos corremos las sillas hacia los costados; el espacio respira. *-¡Hola profe!* me dicen Pablo y Renato, alumnos de la primaria. Nos abrazamos; las y los demás comienzan a abrazarse y a caminar. ¡Listo, entraron!; saben que entraron. *-¡Saludémonos con cara de flautín y cuerpo de contrabajo!*, dice Alejandro; nos entregamos a las presentaciones más variadas. *-¡Yo conozco la fábrica de instrumentos!* dice Clara, que usa caminador. Así, las y los lutieres, sacan los sonidos más variados frente a instrumentos disonantes. *-¡Pasen al taller!* dice Mariana. Ahora, hay lutieres que arman o reparan instrumentos como los Flauti-guitarrín, bajo-oboe, pian-bom. Tintinean las ideas, vibran las propuestas, repican los desafíos. *-Escucha cómo reparé este arpa-bongó*, le dice María de los Ángeles a Pablo. *-¡Aquí está el estudio!* dice Javier; allí, son las músicas y músicos que exploran armonías. Otras son ingenieras que graban pistas con distintas alturas y colores. *-Pasemos otra vez esa versión que quedó sin graves*, dice Alejandra. Se suceden las pruebas de ritmo; de amplitud sonora con cuerdfónos, rarófonos, escuchófonos, entre otros. La intensidad de las interpretaciones invade el estudio y las tomas ganan en calidad.

Músicas, lutieres e ingenieras ralentizan melodías y se detienen; abandonan su sonoridad en forma paulatina. Salen, saben que lo hacen. Entretanto, se cruza la complicidad en miradas, vuelven los abrazos, asoman promesas de futuros envites. Entre risas se renuevan, diligentes, los mates del recreo.

CAPÍTULO II

(Invitación)



A Patricia Sarlé, siempre dispuesta desde la escucha a “enseñar el juego y jugar la enseñanza”.

IMAGINAR SECUENCIAS DE ACTIVIDADES LÚDICAS.

La formación en juego como laboratorio

*Hace poco aprendió a caminar y disfruta de los descubrimientos
que le posibilita esa destreza.*

Se detiene a unos centímetros del agua.

*Alza piedritas y las arroja al río, la emociona el sonido
y los dibujos circulares que le devuelve el agua,
y el viaje impensado hasta el fondo transparente.*

Entonces la invitación se vuelve insistente:

Abuelo ¡vamos al río!

Otro día la invito a conocer la barda, el escenario opuesto.

*Caminar sobre la arena arcillosa y esquivar los alpatacos
con sus asombrosas espinas.*

Y, de tanto en tanto, la sorpresa de una pequeña piedra que brilla al sol.

Recoge algunas y angustiada pregunta: abuelo ¿y el agua?

Con gesto grandilocuente el abuelo arriesga:

Abacadabra ¡que aparezca el agua!

Y entonces sí, la nieta arroja sus piedras tratando de no salpicarse.

Introducción

Desde hace años, los contenidos de los cursos que coordino y para los que este manual está especialmente pensado, giran alrededor de dos ejes. Uno: la revisión crítica de ‘formas’ de juego y ‘modos’ de jugar que las instituciones educativas reproducen. Otro: la elaboración de secuencias de actividades lúdicas imaginativas (‘s.a.!’ en nuestra jerga) sentidas como propias. Implícito en esas temáticas emerge un asunto hasta hace poco soslayado en los programas de formación profesional: el capital lúdico disponible al momento de inventar juegos e invitar a jugar; las formas y modos que las y los docentes conocemos y en las que nos reconocemos, y la necesidad de revisarlos críticamente para experimentarlos de manera crítica.

Es en ese marco que adquiere significado la idea de ‘laboratorio’. Más adelante volveré sobre el porqué de semejante nombre (hay quienes lo juzgan inconveniente), por el momento me limito a señalar los supuestos que lo justifican: 1º Los procesos de formación docente en general y los de formación en juego en particular, se enriquecen si cuentan con espacios para experimentar. 2º El permiso para experimentar se potencia con la confianza de saber que se trata de un “dale que” calculado y protegido, sólo limitado por los alcances acordados por un hacer asumido como experiencia en sí misma crítica y la construcción de consensos sobre las implicancias éticas, estéticas, políticas de

lo que se experimenta y los fines que se persiguen, a los efectos de ir más allá de una lógica puramente técnica o tecnológica.⁸

Esos supuestos apuntalan una ambición pretenciosa: conjugar ideas y acción, con la intención de agitar aguas donde sedimentan formas de juego y modos de jugar reproducidos cotidianamente en las instituciones educativas sin consideración alguna. Y si digo que ese afán de amalgamar postura crítica y habilidad propositiva tiene algo de pretencioso, es porque combinar análisis y propuesta en la educación superior, no resulta fácil. Sea porque quien se interesa por el estudio teórico del juego, vive la tarea de proponer actividades concretas como una recaída en lo instrumental, una pérdida de tiempo en la búsqueda del concepto denso (aunque esa búsqueda se muestre anémica de propuestas operativas). Sea porque quien se interesa por acceder a actividades concretas, vive la discusión de conceptos como una forma de apartarse del camino hacia una formación bien práctica (aunque se muestre huérfana de análisis sustanciosos). Lo cierto es que entre esas tensiones, la amalgama deseada fragua sólo de tanto en tanto, razón más que suficiente para buscar climas que la favorezcan.

Ese es el clima del 'laboratorio'. ¿Por qué lo llamo así? No tengo una respuesta contundente. Por un tiempo lo llamé 'taller', un término que el uso pedagógico intensivo desertificó. El deseo de disponer de un significante que generara más intriga, me llevó a 'laboratorio', con su atmósfera de pulcritud oficiosa, riesgo medido y organizada artificialidad. Similar (impresión personal) a ciertos momentos de formación en juego en los que prima la conjetura (las acciones del presente se proyectan hacia una situación profesional hipotética futura) y la apariencia (las acciones son apenas reverberaciones de esa situación hipotética reproducida de manera sintética). Sé que según el ojo que los juzgue, estos rasgos constituyen una virtud o un defecto y que científicos de la educación recomiendan prescindir de las experiencias formativas de laboratorio en favor de intervenciones crudas en escenarios menos protegidos. No obstante, sigo pensando que la formación superior requiere de ciertos lugares de ensayo, para experimentar propuestas nuevas en función de problemas también nuevos (no crea que me estoy alejando de lo nuestro).

La oportunidad de jugar de un modo lúdico

⁸ Por si fuera necesario aclararlo, tal ejercicio es tributario de los ensayos de Adorno y Horkheimer en *"Dialéctica de la Ilustración"* y Habermas en *"Ciencia y Técnica como Ideología"*, por citar dos obras con presencia en la formación de muchas generaciones de docentes. Mientras que la idea de experiencias prácticas que sean críticas, es tributaria de conversaciones con Valter Bracht.

Entre tantos problemas nuevos, hay uno incipiente: la falta de oportunidades para encontrarse a jugar con otros/as de un modo, digamos, más lúdico, disfrutando al máximo posible el potencial de esa reunión focalizada, en condiciones de co-presencia física.⁹ Tal vez usted considere que son tantas las amenazas que sufren los derechos de niñas y niños, esta esta que traigo aquí no es la más grave, ni la más urgente, ni la más significativa... y quizá tenga razón. Pero a quienes trabajamos con niños, niñas y adolescentes (y no solo con esos grupos etarios) esas restricciones nos interpelan y nos incitan a garantizar oportunidades para jugar del modo y en las condiciones arriba señaladas desde la perspectiva del derecho, tal como lo conversamos en el Capítulo I. En la búsqueda de espacios de formación que favorezcan esa amalgama esquiva de postura crítica y habilidad propositiva, se ubica esta representación de ‘laboratorio’ cuyos ideales le invito discutir. Conforman un catálogo heterogéneo, nada original, tributario de fuentes diversas que transcribo demorado por hondos “quizá”, “posiblemente”, “tal vez”. Cada vez que vuelvo a él, agrego, saco, critico, desconfío; nada diferente a lo que hará usted de aquí en adelante. Comencemos.

1. **¿Quién enseña y quién aprende?** El ‘laboratorio’ diluye la relación asimétrica irreversible entre alguien que enseña y alguien que aprende. Todas las personas involucradas (incluido el o la docente) se sienten incitadas a experimentar con lo que saben y mostrar el resultado de esa experimentación, explorando posibilidades y descubriendo potencialidades. En ese clima de trabajo, ‘*experimentar*’ y ‘*mostrar*’ pueden ser perfectamente sustituidos por ‘*jugar*’ y ‘*enseñar*’, dado la proximidad de sentido que existe entre *experimentar-jugar*, por un lado, y *mostrar-enseñar*, por el otro.
2. **Enseñar y mostrar.** Mostrar puede entenderse como “*dar a conocer algo o convencer de su certidumbre*” y enseñar como: “*exponer algo, para que sea visto y apreciado*”. (DRAE), esa proximidad invita a desarrollar habilidades docentes para jugar los juegos que proponemos. Sé que enseñar es una práctica social que trasciende el simple acto de mostrar pero, permítame que insista, en el mundo del juego en general y en el del laboratorio en particular, ‘*enseñar*’ y ‘*mostrar*’ se acercan hasta confundirse en un diálogo de poses, gestos, reflexiones, actitudes, acciones, imaginarios.

⁹ Sobre reunión focalizada y co-presencia, algo dije en la Presentación; en cuanto a modo lúdico, ya llegaremos al capítulo específico que lo caracteriza.

3. **Mostrar Vs. imitar.** Mostrar lo que cada quien sabe hacer acicatea el deseo de imitar. Sé que con esta aseveración ofendo la sensibilidad de quienes tienen una valoración superlativa del acto creativo, pero en el mundo del juego, el deseo de imitar se encuentra en la base de muchos aprendizajes y suele convertirse en el punto de partida hacia construcciones propias originales. No me refiero a la reproducción mecanicista de un modelo. Hablo simplemente de climas grupales donde no se ve con malos ojos el esfuerzo por imitar lo que otros muestran/enseñan (mantener un barrilete en vuelo; preparar el mejor escondite; plantear nuevos desafíos; hacer que el juego se prolongue; imaginar guiones apasionantes; etc.) manteniendo autonomía de pensamiento. Para precisar lo que entiendo por autonomía de pensamiento vuelvo a una entrañable pedagoga que lo explicaba como la “...*manera vigilante de tomar distancia del otro, sin que el otro se nos vuelva indiferente...*” (Saleme. 1997). Por otro lado, sigo aquí a Silvestri, en la imitación la relación entre lo intermental y lo intramental no suele ser lineal ni ajena a re-elaboraciones (Silvestri: La imitación según Vygotsky. En Castorina y Dubrovsky. 2004). Re-elaboraciones que más de una vez, se relacionan con la tenacidad como condición para el logro de determinados aprendizajes y que, como comentan Grimson y Tenti Fanfani (2014), pocas veces se valora.
4. **Intervenciones directas e indirectas.** En el ‘laboratorio’ hay aprendizajes que se logran a partir de intervenciones directas de un otro que actúa como mediador solícito y colaborativo (Tudge: Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares... En Coll. 1993). También hay aprendizajes, y esto quiero subrayarlo, que se logran gracias a intervenciones indirectas, incluso involuntarias. En un ambiente donde *experimentar y jugar, mostrar y enseñar* acicatea el deseo de imitar, mucho se aprende por analogía (aprendo a hacer algo propio, intentando que se asemeje a algo que mostró/enseñó otro) o por abducción (lo que muestra/enseña otro, desencadena un proceso de aprendizaje que permite encarar algo muy distinto). Aunque no estoy seguro de que analogía y abducción sean los términos más indicados, sirven transitoriamente para imaginar aprendizajes que, a falta de un nombre mejor, llamaré auto-didácticos (“lo aprendí sólo” o “lo aprendí mirando”, son respuestas frecuentes entre jugadores y jugadoras de cualquier edad).
5. **Construcción y contribución.** Aprender de lo que otras personas muestran/enseñan vuelve tangible el axioma que dice que el saber es una construcción colectiva. Ahora

bien, en el marco de un laboratorio de formación docente, esa construcción colectiva debería entenderse como contribución colectiva a un proyecto superador que la trascienda, rompiendo con la tendencia a encerrarse en el exitismo individual. Esto requiere voluntad, pero también sistematizar las prácticas de experimentación, como una forma, cito, “*de saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva.*” (Martínez Bonafé. En Pérez Gómez. 2010).

6. **Experimentar y sistematizar entre iguales.** Huizinga (2008), a quien no puedo dejar de mencionar cuando hablo de juego, comenta que uno de los encantos del jugar es ese sentimiento de hallarse entre pares, en una situación de excepción. Algo parecido sucede en nuestras clases/laboratorio, donde rigen principios de *común-unidad* (se comparten tiempos, espacios, actividades, desafíos, ideales, dispositivos metodológicos); *singularidad* (cada quien aporta desde sí, celebrando la diversidad en el contexto de un proyecto común); *reciprocidad* (quien aprende gracias a lo que otro u otra muestra/enseña, debe mostrar/enseñar producciones propias para que otros y otras aprendan). Seguramente habrá descubierto en este ítem ecos de Rosanvallon en Sociedad de los iguales, pero son sólo eso: resonancias lejanas, coincidencias.
7. **Reflexión crítica “en acto”.** En el ‘laboratorio’, dije, el permiso y la confianza para experimentar están orientados por un ejercicio colectivo de reflexión crítica implícita en la propia experiencia, la construcción de consensos sobre las implicancias éticas, estéticas y políticas de lo que se experimenta y los fines que se persiguen, a los efectos de ir más allá de una lógica puramente técnica. Ese ejercicio se practica en el acto y en acto. La formación docente en juego no se lleva bien con análisis en abstracto. Esto no significa que considere que la única verdad es la realidad, al contrario, estoy con quienes piensan que nuestras interpretaciones hacen hablar a los hechos; luego, un análisis ‘en el acto y en acto’ sirve para revisar acciones puntuales y para sacar a la superficie esas interpretaciones y conocer su origen.
8. **Las preguntas orientadoras.** Sin dejar de preguntar qué conocimientos de distintas asignaturas se pueden enseñar mejor a través de buenos juegos (la inoxidable inquietud del eficientismo didáctico) todo el ‘laboratorio’ gira alrededor de dos interrogantes insoslayables: qué tenemos que aprender para jugar de un modo más

lúdico, por un lado, y con qué capital cultural contamos al momento de invitar a hacerlo, por el otro.

9. ***Ingenio y emoción.*** Liberados de objetivos considerados más serios por algunos educadores, los ensayos de 'laboratorio' son (deben ser) verdaderos juegos de ingenio en busca no sólo de lo placentero, sino también de lo emocionante. Cuando digo "de ingenio" no me refiero a un tipo de juego en particular, sino a una cualidad de lo lúdico en general.

Estas precisiones (de alguna manera tengo que llamarlas) configuran un croquis del territorio que exploro en procura de esa amalgama esquiva de postura crítica y habilidad propositiva en la formación docente en juego. Por ahora, el término 'laboratorio' funciona como representación icónica de una fantasía que no logro precisar cabalmente.

Pero para eso están los íconos, para mantener una idea a flote cuando los esfuerzos conceptuales hacen agua.

Generalmente, a la tardecita, tomo la valija negra con ruedas, a veces también nos acompaña el bolsón azul y comienzo a juntar algunos materiales, juguetes que voy recolectando cuando viajo; a veces cerca, otras más lejos, pero siempre me traigo algo, siempre aprendo algún juego. Como la última vez que abrió la feria del barrio y había allí dos personas tirando monedas a un “opi”¹⁰ ubicado en el medio de un pequeño cuadrado. Siempre aparecen nuevas formas de juegos, solo hay que ir mirando y preguntando. Vuelvo, así no me disperso en todo lo que me pasa cuando voy imaginando lo que puede suceder mañana. Debo reconocer que tengo muchos materiales muy diversos, de distintas culturas y que de por sí ya asombran e invitan. Tal vez mi planificación comienza desde siempre, mientras busco jugares¹¹ para convidar.

Tengo que preparar esos materiales por la noche porque me despierto a las 5 de la mañana, me ducho y salgo en auto aproximadamente dos horas para llegar a la Universidad. Muchísimo tránsito, embotellamientos, un poco de ruta, otro poco de autopista, pasar por varios barrios del conurbano bonaerense. A veces freno unos minutos en la estación de servicio para estirar las piernas. Llego a las 7, me quedo en el auto un rato, a veces logro dormir unos minutos más. 7.30 se abre el portón, no siempre lo hace la misma persona. Ingreso y estaciono el auto siempre al lado del “Fitito” que duerme destartalado desde hace meses. Camino hasta la entrada principal. Un paseo por el baño, y me voy para el aula designada arbitrariamente. Nunca me preguntaron si ese espacio era pertinente para lo que hacemos allí. Habrá que hablarlo, pero siempre hay que esperar que las condiciones lo permitan. A veces es conveniente pasar desapercibidos.

Las clases comienzan a las 8, siempre hay estudiantes dispuestxs con sus mates generalmente espero que tomemos unos mates. Puedo hablar de los mates más variados. Con azúcar, con edulcorante. Estos son los primeros, sirven para despertar. El de yuyos de Micaela. Los amargos de Gabriel y cada tanto uno de

¹⁰ El “OPI” es un hoyo que hacen lxs jugadores en la tierra. En este caso era de aproximadamente unos 3 cm de diámetro. El objetivo es que quienes juegan lancen sus monedas buscando ingresarlas en el agujero.

¹¹ Con la palabra “jugares” intento conjugar o unir las categorías de formas de juego y modos de jugar. A veces aprendo o conozco un juego por su esqueleto, a la distancia ya identifico rasgos. En otras ocasiones, es por los gritos, ruidos, voces que explicitan los modos de jugar de lxs jugadores. Parte de mi existencia se basa en ir mirando juegos y maneras de jugar que sin querer los unifiqué en “jugares”, aunque la RAE pueda enojarse.

yerba uruguaya (a ese lo tengo más identificado porque sabe cebar), de Nicolás, perdón, no sé porque recursa la materia, pero ha sido una buena noticia, no abundan esos verdes en otras comisiones.

Compartimos algunos pareceres teóricos y reflexiones matutinas. Carlos, una vez más se enoja y me retruca que todo eso que digo no se puede llevar a cabo en la escuela, que la escuela está para ir aprender no para jugar. Florencia agrega *-La profesora de práctica si hago eso me desaprueba*. Jonathan trata de explicar que él lo fue probando y

-Los pibes se re copan, hacen muchas más cosas que las que pensaba. Te traen ideas. Desde un costado Carolina, algo más seria, tratando de buscar el lado conceptual menciona *-Entonces lo que aprendemos en recreación no es juego y menos jugar porque ahí bajamos una batería de actividades ¡Qué quilombo, cuando se van a poner de acuerdo los profesores!* Ramiro, Matías, Yesica y Pablo siguen en la suya, esperando la parte de los juegos. Gabriela ya se vino con un bolsito y va sacando algunos materiales que está armando para sus prácticas, los muestra con orgullo.

Tipo 9 salir a jugar. La invitación se sostiene cada miércoles y, con el correr del tiempo, fui encontrando una identidad a ese tiempo que, luego de muchos años de psicoanálisis, no es más que intentar encontrarme en la adultez con mi infancia y posibilitar que otrxs puedan vivenciar algo de lo que me hizo y me hace sentir feliz que es jugar. El tiempo es de más o menos una hora, ¿qué pasa allí? Creo que demasiadas situaciones, emociones y vivencias. Quiero retomar sobre la propuesta, se puede jugar, se puede traer lo que quieras compartir, desde un objeto, ideas o simplemente sumarte a lo que otrxs van proponiendo. No siempre es igual, no hay un solo juego, sino que el espacio se llena de heterogéneas formas de jugar. En los primeros encuentros mis materiales son la atracción, los prueban, a veces hasta los rompen, casi que hay una euforia por disponerlos, ver qué hacen, para qué sirven. Aparecen miradas y voces *-Mirá este boludo, -A ver, pasalo*. También debo decir que hay otras miradas *-¿A esto vengo a la Universidad?, ¿a jugar?*"; *-¿Profe, hay que anotar algo?*, *-¿Se puede armar un fichero de juegos?* Las respuestas son muchas, pero la interna que no siempre digo es ¡metete a jugar! Aunque da la sensación que no es tan sencillo.

Quiero retomar unas líneas sobre la estética. Es amplia, diversa, nada es igual, hay muchos lugares diferentes, distintos grupos, algunos más aislados, otros más ruidosos, otros que anotan, otros que me vienen a preguntar cosas del parcial, pero

la esencia es constituir en el marco universitario un tiempo y lugar para que lxs estudiantes puedan jugar, socializar juegos que conocen, cambiarlos, inventar nuevos y, sobre todo, apropiárselos en su cotidianidad. El deseo es que se replique una frase que Ramiro de sala de 4 me dijo un día cuando trabaja en el jardín. Estaba con la sala roja, él era de verde. El SUM lleno de juegos aparentes y simbólicos, yo observando, cada tanto haciendo una jugada. Ramiro sale de su sala para ir al baño, se para al lado mío y me dice:

-Leo, yo ya sé a qué voy a jugar cuando ahora vengamos con vos.

Solo lo abracé. Eso es lo que busco. Que los miércoles, en la Uni, puedan interpretar que es un tiempo para vivirlo, que en los demás días puedan imaginarlo, aunque eso no requiera que concreten esa fantasía. Pero sí, la búsqueda es que sea un lugar de deseo. Muchxs lo reconocen cuando ya no hay más tiempo para jugar o el año culmina.

Es algo repetitivo. Necesito expresar que no se juega a un solo juego. Tejo, Indiaca, Pato del Conurbano, Fresbee, Ringo, Bolitas, Petanca, Bochas, Paletas de amplio espectro, La vela, malabares, acrobacias y, muchos otros que son derivaciones, o que se van reinventando por estar jugando. Llegamos un momento en que ya no tienen ni nombres los juegos, se juegan y listo. También le van quitando el sentido pedagógico, van dejando de preguntar:

-¿Profe este sirve para enseñar vóley?

-La verdad que no, Vóley es Vóley y, a lo que están jugando lo están jugando ustedes.

Además, aparecen indicios de un jugar lúdico, pareciera que cuando el espacio está montado para el disfrute la competición, la rivalidad, la discriminación no son parte estructural. Sí aparece la indiferencia, propia y entre pares. Y allí algo de lo que toca es invitar, intervenir y facilitar nuevos encuentros, pero, a veces, hay otras historias previas que ni el juego soluciona. Otro detalle que sucede es que a veces traen juegos con la idea de probarlos para luego llevarlos a sus prácticas pedagógicas, hay que trabajar en esa ruptura, de poder hacerles ver que ellxs también pueden sostener como expresa Víctor los Laboratorios de Experimentación Creativa, aunque resulta interesante avanzar con lo que traen, porque llega un momento en que mis materiales dejan de ser la estrella del espectáculo y, de hecho, hay miércoles que no llevo nada para que aparezcan otros procesos más imaginativos con otros efectos.

En esa socialización de saberes barriales no puedo olvidarme de La Corona, fue un momento de inflexión. Al estar cerrando uno de los encuentros al Flaco Ortiz, estudiante de tercero, le brillan los ojos. Recordó algo, y dijo con alegría y compromiso: “la semana que viene preparo el juego de La Corona”. Salieron otras ideas, pero esa es la que pude escuchar, me quedé esperándola una semana. Nos volvimos a encontrar, nos dispusimos a jugar y luego de un rato brindamos el tiempo para que el Flaco nos cuente sobre La Corona. Corrió y buscó sus hojas, lo había traído todo escrito. Dice que en la semana agarró el auto y volvió al barrio donde vivía de chico. Sacó varias fotos de las calles porque quería volver a ver los lugares donde jugaba con sus amigxs de la infancia. Nos mostró los diferentes sitios y nos explicó el juego. Debo reconocer que no se comprendió mucho, pero todxs nos predispusimos a jugarlo. Lo intentamos tres o cuatro veces, pero algo no funcionaba. El Flaco, empezó a pasar de la alegría a la frustración y hasta cierto descontento. Recuerdo su cabeza tirada hacia atrás diciendo *-No no, así no era como lo recordaba*. Realmente, el juego para nosotros no tenía ningún sentido. Era inentendible. Juro que, aunque parecía fácil no sabíamos por qué hacíamos lo que hacíamos. Lo dimos por finalizado, apareció un aplauso sincero y enternecedor del grupo. Nos dispusimos a compartir sensaciones y Leo Ortiz toma la palabra primero. *-Acabo de entender todo, este juego no salió porque no es un juego de ustedes, ustedes nunca lo armaron. Claro, en el barrio nos juntábamos todos los días, y cada día jugábamos a La Corona. Empezó porque estábamos aburridos, tiramos una piedra y dijimos a ver quién llega primero al árbol aquel. Nos gustó y día a día lo fuimos armando. Dibujamos La Corona en el piso, pusimos los lugares del barrio a los cuáles había que ir. Si estaba la vecina en la puerta de la casa, ahí no valía. Tomás un día dijo que valía subirse al Taunus abandonado y encontramos cosas que de pibe no entendés, pero vas entendiendo. Bueno, eso. Jugábamos cada día, lo armábamos y desarmábamos una y otra vez. Yo vine acá con el juego terminado y lxs quise hacer jugar. Tal vez quise retomar ese sentir, tenía ganas de jugar una vez más a algo que llenó mi infancia. El juego es de quienes lo van jugando juntos*.

Nos despedimos hasta el próximo miércoles. Me fui hablando con Ortiz, sobre todo porque me había quedado con ganas de que me cuente más sobre La Corona, del barrio, los pibes...

El Francotirador

No fue inmediatamente en la otra semana, pero supongamos que sí.

Este miércoles pudimos encontrar otro lugar para jugar en la Universidad, se terminó un playón y nos fuimos para ahí. Grande, lindo, digamos unos 50 por 30 de cemento, con una estructura de tinglado a medio hacer. En uno de los lugares del patio unxs diez nos pusimos a jugar al Ringette (creo que debemos seguir aprendiendo a ponerles nombres más originales). Es parte de lo que sucedió, pero no quiero apresurarme. Dos equipos, cada participante con un bastón de madera largo (tipo escoba digamos) y un círculo hecho con maguera gruesa en el piso. La idea hacer el gol en el arco contrario. Jugada va, jugada viene, gol por allá, bailecito, unx que grita:

-Eso no vale.

-¿Por qué?

Discusión breve:

-Vale, pero no vale, vamos viendo, dijo alguien y seguimos.

De repente sucede un ataque de uno de los equipos, se trunca porque a Pablo se le queda trabado el palo con la baldosa que está levantada. Daniela engancha el círculo y sale a toda velocidad para el otro arco, esquivo a la primera, al segundo, a la tercera, el que estaba de “arquero” sale como loco a achicar a tres cuartos de cancha, Daniela lo esquivo. Arco solo, noche estrellada, frío mucho frío. Mira el arco y cuando va a lanzar el círculo cae desplomada. Se queda tiesa.

Sólo unos leves movimientos y una respiración muy tenue. Unxs gritan “dale agarrá el círculo y pasalo. Dejalo ahí”. Otros no entienden qué pasó. Dos corren donde está porque sigue quieta. El arquero que había salido jugando se frena, nadie se mueve más. Me gritan “Profe, Profe”. Me asusté. Salí corriendo donde estaba Daniela tirada y las dos compañeras que le hablaban.

La miro, le pregunto:

-¿Qué sentís? ¿Cómo estás? Me susurra algo. No escucho, su voz era muy finita y con poco aire. Acerco mi oído y me dice:

-El francotirador

-¿Eh?

-Me dio, en la pierna. Le miro la pierna no veo nada.

Nunca había visto una jugada tan espléndida como esa. Ah, y le cambiamos el nombre la juego, seguro se imaginan por cual.

Resistir y militar. Lucha contrahegemónica

Un nuevo miércoles en la Universidad, algo lluvioso, húmedo y fresco. Joaquín llega tarde, se acomoda saludando previamente a cada amigo del curso, se sienta. Pide un mate y mientras intenta explicar la relación entre la cultura corporal, las prácticas corporales y su transposición didáctica escucho que me dice:

-Profe, ¿hoy salimos a jugar no? Roto y le digo:

-Claro, en los pasillos y en el aula.

Debo confesar que desde que iba en el auto me decía a mí mismo *-Suspende el práctico de hoy, no da para jugar en los pasillos va a ser para quilombo*. No me resistí a la tentación, necesitaba patearla afuera. Mi abuelo una vez me dijo *-Viste Leo, que raro lo del rugby. Es el único deporte que la pateas afuera y la gente te aplaude*. Bueno, tal vez estaba buscando algo de eso. Mi nerviosismo aun me dura, recuerdo el momento y me sigo preguntando para qué, por qué. A veces hay que pasar más desapercibido, pero ya estaba cansado de eso. Esconderse sirve, pero para seguir peleando. Aunque también hay que salir al cuerpo a cuerpo y dejarse la vida.

Emiliano empezó a trenzar gomitas elásticas una a una, otrxs se fueron sumando y de repente había una telaraña que atravesaba toda el aula, ya no era un aula, estaba intervenida. Afuera, en el pasillo, estaba lo complicado, universidad llena de gente pasando por los pasillos, colación de grado en el auditorio (sí. Si la vamos a hacer la hacemos bien). Fernando que me dice “invité al nene que estaba ahí afuera mirándonos, ¿se podía?” No pude ni contestarle. Veo que hay cuatro pibas armando una cancha de pelota mano, otrxs improvisando una mesa de ping-pong. Más allá, dos grupos saltando doble soga, transpiradxs y a las carcajadas. Gabriela probando sus nuevos fresbees de cartón y goma.

Estudiantes de otras carreras pasaban y se prendían con alguna jugada y seguían de largo. Otrxs miraban con una sonrisa intranquila tratando de esquivar a los elementos. Un grupo me persigue diciéndome por qué no pudieron entregar el trabajo práctico la semana anterior y si me lo pueden enviar por mail hoy a la tarde. Yo voy deambulando por distintos sitios, no tengo un lugar fijo, estoy algo intranquilo, pero a la vez lleno de adrenalina. Listo ya está, está hecho ¿consecuencias? Las habrá. Tal vez les cuente lo que pasó el 26 de diciembre, ¿a alguien convocan a una reunión para esa fecha? Bueno a mí sí. Dejé de pasar desapercibido, tal vez lo buscaba, estaba cansado de ocultarme.

Dentro de todo el hermoso desorden la cosa fluía...Miro la hora, 10 minutos más y hacemos el cierre para dejar tiempo a reorganizar el espacio. Se va a dar el

recreo y salen dos estudiantes al mismo tiempo. No dejo de decir eso que veo que la pelota de tenis vuela alto, estamos en el tercer piso, el pasillo da un espacio aéreo desde donde puede verse el hall central. Sería como estar en la tercera bandeja de la Bombonera, abajo el campo de juego, léase, el lugar donde más personas circulan al mismo tiempo en la Universidad. La pelota sale alta, Matías lo intenta, pero le pasa por arriba de la paleta, Denisse hace vista, estaba muy lejos, otra cosa no podía hacer. La debacle es en segundos, la pelota comienza a caer al vacío. Bueno, aclaremos de nuevo, caerá donde más gente hay. Salgo despedido hacia la baranda, miro para abajo y tranquiliza saber que nadie está herido. Un estudiante levanta la pelota en su mano mira para arriba y le sonrío. Lxs chicxs bajan a buscarla.

Me doy vuelta y comienzo a decirle al grupo que vamos terminando, que juntemos las cosas y nos encontramos en el salón. Pasan unos minutos y veo que a unos 20 metros se acerca el encargado del edificio, su rostro no es ameno, creo que nunca lo es. Pregunta al aire quien está a cargo. Me acerco e inmediatamente comienza a reclamarme que en la Universidad no pueden hacerse actividades, que para eso existe el nuevo playón. Le menciono que llueve, hace frío, que los espacios son públicos y que hay cátedras que necesitamos de lugares más amplios para realizar diferentes propuestas. Fue una charla dentro de todo amena, sin elevar la voz y ambos siendo respetuosos. Aun así, su tono demostraba enojo. Lxs estudiantes miraban, un poco preocupadxs, otrxs viendo cómo resolvía la situación, otrxs indiferentes, algunxs ni se enteraron de nada (igual que en toda la cursada).

Algunxs dicen que jugar es un acto de rebeldía, otrxs que jugar irrumpe con lo normatizado, con lo ordenado, con lo establecido. Se expresa que el jugar es un acto de resistencia a las improntas capitalistas.

Para mí jugar es un deseo que me interesa vivirlo, transmitirlo. Es un derecho, es público y molesta. “La bomba del tercer piso” quedará en mis narrativas docentes como otro episodio en donde lo distinto a lo esperado molesta. Donde lo que molesta debe explicarse y argumentar, aun cuando las posiciones hegemónicas no deben hacerlo. Quedará asentado como un transitar lleno de intranquilidad y nerviosismo. Quedará en términos que los lugares e ideas se corporalizan, que ya no es tiempo de esconder lo evidente. A jugar se juega todos los días, donde sea y cuando sea. Las universidades también son lugares para ir a jugar...

Las negociaciones del jugar

El lunes 12 de septiembre de 2014 cobró vida la Leyenda, de los duendes de los frutales y el lugar fue el gimnasio del Instituto Terciario de formación superior donde trabajo. Esta leyenda como otras, no sucedió de la noche a la mañana, los planetas debían alinearse para que fuera posible, necesitó de gestión, tesón y mucha, pero mucha, negociación.

Las gestiones comenzaron con la propuesta al director del instituto, pidiendo espacios, horas y, lo fundamental, sumando voluntades para que la máxima cantidad de profesores/as y alumnas participen. Lo positivo es que muchos fueron los que se sumaron: Nora la portera, María nuestra Preceptora y Tere, la copada profe de Plástica. Cabe destacar que en esta alineación planetaria no faltaron los que vieron en el evento una atractiva oportunidad para marcharse antes de la Institución.

Por otro lado, lo más importante era la comunicación a las alumnas: contarles la propuesta, entusiasmarlas para que vengan ese día, no se vayan antes del Instituto y generar mucha expectativa para que el evento fuera lo esperado. Así que la realicé en pequeñas dosis, desde principios del año. Por ejemplo: comenzar preguntando los juegos que jugaban en la niñez, el grupo fue mencionando algunos y esos recuerdos terminaban siendo jugados. Así aparecieron: la mancha televisor, el poncho negro, la brujita de los colores, hasta que las alumnas comenzaron a recordar la escondida. Y ahí, saboreando el momento, como quien se sabe depositario del billete ganador introduje la primera dosis.

Miré al grupo, mirando, me quedé en silencio registrando sus miradas y luego dije inclinando mi cuerpo levemente hacia adelante: *-No falta mucho para que juguemos a la escondida, acá en el instituto.* Todo el grupo se quedó en silencio intentando descifrar cuánto de verdad había en aquel enunciado. Pero al quedarme en silencio comencé a vislumbrar cómplices sonrisas que daban credibilidad a lo dicho y ahí continúe: *-Ya sabrán de alguna manera cuándo sucederá.*

La segunda dosis fue puesta en el pizarrón por María, nuestra preceptora, con la precaución de no ser vista y lo que se leía era: Las leyendas se hacen realidad, lunes 12 de septiembre, 20.50, gimnasio del instituto. Firmado: los duendes de los naranjos.

La escondida de los duendes de los frutales.

El día anunciado llegó por fin; entro al Instituto a la hora de siempre y saludo a Víctor, el director, mientras le digo: *-No te olvides de ir un ratito al gimnasio, pero cuidado que todo va a estar a oscuras.* Víctor asiente con la cabeza y ríe, mientras me dice: *-Ahí estaré mi querida profesora, como siempre.* Paso por la cocina y le recuerdo a Norita, nuestra portera, que apague todas las luces del gimnasio y los alrededores. *-Norita, cuando apagues las luces estate atenta, pueden aparecer los duendes.* Norita ríe intentando descifrar cuán cierto hay en mi afirmación. Sería y ceremoniosa, continuó: *-Si entras un ratito hoy te vas a enterar qué sucede a la noche en el gimnasio. Pero si no vas, te vas a quedar con la duda.*

Después le aviso a María que busque a las alumnas en sus cursos y que vayan a la hora acordada al gimnasio. Las alumnas saben que deben estar puntuales y con una pelotita confeccionada por ellas.

Ya son las 20.50 de la noche, última hora de clases y lentamente abrimos la puerta del gimnasio. Todo es oscuridad, susurro y desbordante expectativa. Hay abrazos danzados y gritos con repiqueteos de pies. *-Vengan, por acá, por acá, ¡Vengan!* (mientras realizo un ademán con las manos con lentitud y ceremonial). *-No tengan miedo, yo los guío, tenemos que llegar todos juntos hasta el círculo.* El grupo avanza y al llegar al círculo marcado con cinta flúor (para que vean en la oscuridad), nos detenemos, mientras invito a realizar una ronda tomándonos de los hombros. Se respira emoción, misterio, se escucha el latir de los corazones mientras armamos la ronda. Los murmullos y risitas de fondo van en aumento y en ese momento irrumpo con un grito: *-¡tramaná, tramanà, tramanú!* y vuelvo a decir: *-¡tramaná, tramaná, tramanú!, es importante repetirlo* les digo, *-Pero por el momento bajito, es la forma que tenemos de llamar a los duendes. Repitan conmigo, todos juntos, solo susurrando: tramaná, tramanà, tramanú.*

-María, vos sos la que conoce qué sucedió acá, Por favor contanos, le digo a nuestra preceptora. María me entrega una linterna para que yo la alumbre, con la luz en la cara comienza a decir:

-Este lugar hace muchos años era un baldío con árboles frutales en donde según cuentan los vecinos se escuchaban por las noches sonidos de susurros que desaparecían cuando alguien se acercaba. Nunca nadie pudo observar en el transcurso del día movimiento alguno, pero cuando llegaba el fin del atardecer perdiéndose los últimos rayos de luz se generaba como un lugar mágico en donde el olor de los frutales era más fuerte, como si estuvieran custodiados por duendes. Con

el transcurso del tiempo construyeron este edificio y cuenta la leyenda que en el lugar en donde estaban esos frutales hoy se encuentra este lugar, donde ahora estamos. Dicen que por las noches los susurros de los duendes de los frutales se escuchan cuando queda deshabitado y a oscuras. Es en honor a esa leyenda que hoy nos hemos reunido y vamos a descubrir a los duendes que habitan en la oscuridad.

María respira hondo y me pasa la linterna, yo continúo. *-Primero es necesario entrenar nuestro poder descubridor*, digo sacando un pañuelo de mi bolsillo y eligiendo a Malena para comenzar el juego.

-Te voy a vendar los ojos, vas a tener que descubrir cuál es el duende que anda por ahí, digo a Malena mientras cubro sus ojos con el pañuelo.

-¿Tipo gallito ciego? pregunta Male . *-Sí*, le respondo.

La mareo un poco, mientras veo cómo todo el grupo comienza a correr para alejarse. Malena toca a Candela y le dice: *-Tu risa es inconfundible, ja,ja. Fue fácil. -Ahora vos Cande*. Candela se coloca el pañuelo y toca al director, que acababa de llegar al gimnasio.

-¡Uy!, dice Cande...¿Éste quién es?

-Yo que vos lo digo con más cuidado, vas a perder el año- dice Male

-¿El dire? -pregunta Cande. El director decidido toma el pañuelo de Cande mientras le dice:

-Soy yo Candela, has acertado- rápidamente le venda los ojos a Teresa.

Teresa ríe mientras mueve sus brazos como aspas de helicóptero y toca a Pedro que pasaba por ahí y evidentemente no estaba prestando atención. En eso llamo al grupo al círculo y les digo: *-Para que la leyenda se haga realidad nos vamos a mezclar con los duendes que habitan en la oscuridad, escondernos, al ser descubiertos es necesario entregar la fruta y ponerla en un círculo marcado en el medio del gimnasio. Cuando todos los duendes hayan sido descubiertos, todas las frutas reunidas, la leyenda podrá ser revivida una vez más.*

-¿Y no hay pica o piedra libre?, dice Eduardo.

-Claro que sí y ese duende queda liberado de la oscuridad" aclaro al grupo.

-Yo soy el descubridor, canté pri"- dice Malena- *"y ningún duende será liberado en mi mandato* (mientras se contoneaba hacia un lado y hacia otro con los brazos en alto).

-Muy rápidamente los voy a descubrir a todos, mientras se iluminaba la cara con la linterna que me había arrebatado de las manos.

Malena grita enfáticamente: *-Huyan duendes a esconderse cuento hasta 40 y después agárrense. Comienza a contar y se coloca en la cabeza una bufanda enrollada mientras camina hacia la pared como agazapada interpretando lo que para ella es el caminar del descubridor de duendes. Pasa una compañera antes de esconderse y le hace cosquillas. Malena gira intempestivamente y vocifera: -Sal de aquí duende travieso!*

-¡Dale Male empezá a contar! gritan a coro un grupito que ya había encontrado lugar, querían ir a esconderse y no querían que Malena las viera.

-1, 2, 3... dice Malena mientras se saca la bufanda. Cuando termina de contar y comienza a buscar: *-Dónde están duendes malvados, salgan de su escondite.*

-¿Qué es ese bultito que veo?, -Sofi sos vos, ja, ja, deme esa fruta y vaya al círculo de la verdad duende travieso, le dice Male a Sofía.

De repente, aparece caminando en la oscuridad Tere, la profe de plástica, con un evidente ataque de risa y tomándose de la cintura. *-Me acalambré, ja.ja... no puedo estar más agachadita* y avanza hacia el círculo y se desparrama acostada, diciendo: *-No puedo más de la risa, mucho para mí.* Sofía se levanta y grita a la oscuridad. *-Yo voy a ayudar al descubridor, que los duendes se tienen que ir a casa. -Buenísimo Sofi, porque yo no conozco tanto al otro curso,* dice Male
- Dale Male vos, por un lado y yo por el otro, dice Sofía.

Al rato aparecen con dos compañeras que han atrapado y les dicen: *-Quédense acá duendes y entreguen su fruta.* Male cuenta los duendes y pregunta: *- ¿Quién falta chicas?...Uy falta Facu, Leo y Patri también, esos tres...¿Dónde se habrán escondido?* De golpe aparece Facu y Patri corriendo como locos y tocan la pared, mientras gritan victoriosos y se abrazan. *-Nos liberamos, ahora sí podremos habitar la tierra, ja, ja.*

Male aparece con Leo que era el que faltaba, fatigada se toma la cintura, pasa la mano por la frente en señal de agotamiento.

El tiempo voló, es ahora de irnos, las alumnas siempre suelen irse a las 21.30 y es más tarde. Todos perdimos el sentido del tiempo, prendo la luz del pasillo donde habíamos dejado bolsos y llamo a todos.

-Vengan volvamos a hacer el círculo de hombros.

María vuelve a tomar la palabra y dice: *-Hoy ustedes fueron parte de la leyenda y no se asusten, no se inquieten, porque cuando vuelvan a pasar por el gimnasio es seguro que ahora escuchen los susurros, pero los duendes solo aparecen, cuando la oscuridad se hace presente.*

-Menos nosotros"- dice Patri y Facu -que estaremos por todo el colegio, ahora cuidado con nosotros.

Todo el grupo sigue abrazado la emoción se respira. Pareciera que el círculo formado tiene pegamento. Nadie quiere moverse, ni irse. Los celulares de familias intranquilas por la salida demorada de las alumnas/os, empiezan a sonar. Miro al grupo. Caras radiantes, todos y todas despeinados. Es necesario cerrar.

-Ya esto se convertirá en recuerdo, en experiencia y va a nuestro cofre de tesoros. Siempre va a estar ahí, disponible para usarlo.

Un aplauso sostenido irrumpe, muchos se abrazan. El gimnasio vuelve a quedar en silencio, pero con las luces prendidas... por las dudas.

CAPÍTULO III

(Preparatorio)

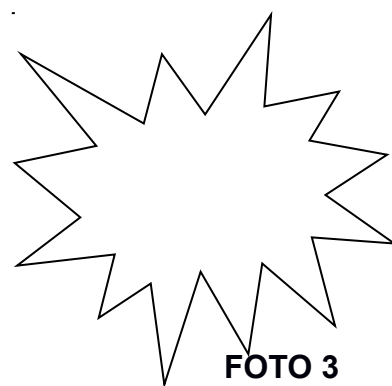


FOTO 3

A colegas y estudiantes con quienes disfrutamos probar 's.a.les' extraordinarias.

FASES Y MOMENTOS DE UNA 'S.A.L'

Cerca del río se levantan, verticales, largas varas de color pardo.

Brillando al sol parecen atractivos plumeros.

-¿Puedo tocarlas?

Y el abuelo le trasmite un secreto: si pasás la mano con suavidad

de abajo hacia arriba, no hay peligro.

Pero si lo hacés de arriba hacia abajo, las espinitas se te clavan en la piel.

-¿Querés ver como se hace?

¡Te toca a vos abuelo, yo no me animo!

-Dale, intentalo como te dije.

Extiende una y otra vez el brazo temeroso, repliega el dedo regordete.

-¡No me animo!

Intento fallido, tras intento fallido, agotan la paciencia,

antigua pero frágil

-Bueno, ya basta, sigamos caminado.

Dan unos pasos, de repente se detiene:

-Espera abuelo, estoy a punto de animarme a tocar una.

Introducción

En el capítulo anterior deslicé una conjetura: en un proceso de formación, el sentimiento de estar entre iguales se fortalece cuando las personas involucradas comparten tiempos, espacios, actividades, desafíos, ideales, además de herramientas metodológicas comunes. En estos años de formación docente en juego, gestamos una (la bautizamos 's.a.l', por: **secuencia de actividades lúdicas**). Con los años se convirtió en nuestro dispositivo insignia, una especie de receta -cuyos detalles analizaremos en breve- a la que echamos mano cada vez que necesitamos imaginar (podría decir planificar, pero prefiero imaginar) una propuesta con la cuota de racionalidad que exige la formación en juego. La palabra 'receta' provoca rechazo en algunos colegas, pero me gusta usarla cuando hablo de una guía, que no garantiza el éxito, pero que ayuda; sea porque oficia de protocolo para atender detalles clave cuando ideamos la secuencia, sea porque oficia de sostén cuando, ya en el terreno de la práctica, lo ideado se convierte en una composición visible. En su tesis sobre "Las Intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas", Gómez Smyth (2015) rescata nuestra 's.a.l' menos como "un recurso didáctico" que como "un convite pretencioso (SIC) de poder jugar lúdicamente", y queda a la espera de una mayor densidad conceptual que la cimente. Expectativa que, obviamente, comparto y transfiero a las personas capacitadas para la tarea, que las hay. Mientras tanto, expongo el, digámoslo así, estado de avance.

Idear y ejecutar secuencias de actividades lúdicas

Pongámonos de acuerdo en un punto: la formación que defendemos es la que apuntala habilidades para -dicho en el lenguaje coloquial de nuestro grupo- '*s.a.l.ar un juego*' y '*jugar el juego*'. El primer caso remite a la pericia artesanal de idearlo como una secuencia que fluye sin solución de continuidad desde el momento del encuentro hasta el de la despedida, de modo tal que el todo resulte más que la suma de las partes. Para pintar mejor lo que digo, pido auxilio. Alexander (1981), un arquitecto y urbanista que dice que hay espacios que exudan una cualidad sin nombre (así la llama) que proviene de algo más que una simple suma de las partes y lo relaciona con la sensación subjetiva de lo vivo, cómodo, justo, etc. Apropiándome de su aserto, digo que '*s.a.l.ar un juego*' es imaginar un encadenamiento coherente de actividades que resulte '*vivo*' (fluye sin escindirse); '*cómodo*' (no genera fricciones); '*justo*' (en sus dos acepciones: no le falta ni le sobra nada y quienes participan lo hacen en igualdad de derechos); '*re-creador*' (revigoriza con un toque de originalidad juegos que conocemos y en los que nos reconocemos); '*revelador*' (visibiliza maneras diferentes de relacionarse con las emociones); '*logrado*' (construye subjetividad en favor de un modo de jugar al que tenemos derecho). Si consideráramos la '*s.a.l.*' como una colorida cadena de pañuelos que va emergiendo de una imprevista galera, el modo de jugarla estaría representado por los nudos que la mantienen unida.

Una '*s.a.l.*' se inicia, alcanza el apogeo y se cierra, sin que se perciban pausas entre fases, en las que destaco momentos de especial importancia didáctico-pedagógica para nuestro oficio de inventar juegos e invitar a jugar: '*encuentro*', '*invitación*' (fase de '*inicio*'); '*actividades preparatorias*', '*preliminares*' y '*principal*' (fase de '*apogeo*'); '*desleimiento*' y '*despedida*' (fase de '*cierre*'). Hablo de '*fase*' repicando la analogía con la que el recordado Juan Samaja presentaba su idea de proceso de investigación;¹² mientras que la idea de los momentos acusa influencias de las experiencias didácticas de Vaca Escribano, López Pastor, Bores, Díaz, entre otros.

1. **Momento del "*encuentro*".** Una buena '*s.a.l.*' comienza a gestarse en el preciso instante que un grupo de personas presienten que el llamado a jugar-se, vale decir, a entrar en acción, es inminente. Como organizador de juegos sé que más allá del entusiasmo, esa promesa expectante es vivida con desasosiego por quienes la

¹² Los seres vivos, decía, no se forman por agregado de partes "*sino por sucesivas reconfiguraciones y diferenciaciones de una misma totalidad, por lo que resulta más conveniente utilizar el término fase (y no etapa) para designar esas sucesivas reconfiguraciones*" (Samaja. 1993). De manera parecida, fantaseo con que el despliegue de una buena experiencia de juego no se alcanza por simple agregado de partes, sino por la progresiva identificación y configuración de sus rasgos principales, en un proceso que comienza en el encuentro y termina con la despedida.

timidez incomoda con arteros sofocones (generalmente muchas más personas de las que suponemos): quieren estar ahí, pero preferirían irse. Esto es razón suficiente para que desde un punto de vista -digámoslo así- didáctico-pedagógico, prestemos especial atención al *‘encuentro’*. a medida que registro que el otro registra que lo estoy registrando. Intercambio de miradas, saludos personalizados, frases de bienvenida (que si son ingeniosa y se reiteran en ocasiones sucesivas, comienzan a operar como contraseña cómplice) y algunos breves comentarios sobre cuestiones generales: seguridad, cuidados, desplazamientos, uso del espacio, etc., alivian tensiones. Tal vez piense que exagero, pero desarrollar habilidades específicas para facilitar *‘encuentros’*, cordiales e inclusivos, constituye asunto medular de la formación docente en general y de la formación docente en juego en especial.

2. **Momento de la *‘invitación’***. Miradas afectuosas, frases rituales, comentarios ingeniosos, crean el clima favorable para un -¡Dale que éramos...! Si el envite es aceptado, llegó el momento de vestirse para jugar siguiendo el *‘guion’* propuesto. Llamo *‘guion’* al derrotero que seguimos después que alguien dice, por ejemplo: -¡Dale que éramos... *buscadores de tesoros!* dejando atrás los pruritos de la incredulidad para fingir auténticamente que lo que se comienza inmediatamente a buscar en un planeta desconocido es algo muy valioso. En el Capítulo V vuelvo sobre el detalle clave de un *‘guion’* imaginativo (mejor si, además, es ingenioso) por ahora alcanza con que le diga que comienza a desplegarse ya desde el momento de la *‘invitación’*. Este momento, aunque es breve, demanda oficio; los gestos cómplices valen tanto o más que las palabras y cualquier exceso de verborragia para explicar o persuadir sólo producen el efecto no deseado de demorar la entrada en acción.¹³

3. **Momento de actividades *‘preparatorias’***. Constituyen un puente entre la *‘invitación’* y la *‘actividad principal’*, Permite a jugadores y jugadoras que se familiaricen con los elementos, el tenor de las acciones que el juego demanda, el sentido o lógica general de la actividad.¹⁴ Por ejemplo: si el *‘sentido’* es perseguir/huir/atrapar, un momento (es

¹³ Vestirse para jugar, puede ser una metáfora o un ritual acordado para jugar de un modo lúdico. Paula Gómez, profesora de Nivel Inicial, dice: “...llamaba la atención lo que se había establecido entre los nenes y yo antes de comenzar una “s.a.”: ‘ponerse un traje de jugar’ (...) cerramos los ojos, imaginamos un arco iris y, desde nuestro color preferido, baja un caballito (u otro animal o artefacto) que nos va a llevar al lugar de jugar...” En cuanto al modo lúdico de jugar, uno de los ejes de nuestra propuesta de trabajo, la persona interesada encontrará más detalles en publicaciones anteriores consignadas en la bibliografía.

¹⁴ Desde nuestra perspectiva de análisis, *‘tenor de las acciones’*, junto con *‘sentido’* y *‘fuente de emoción’* son rasgos que expresan la *‘forma’* de cada juego. Se trata de categorías ad hoc, en función de nuestras indagaciones. En la bibliografía sugerí textos específicos sobre el tema.

sólo un momento) dedicado '*actividades preparatorias*' facilitaría a las personas involucradas explorar sus posibilidades, descubrir sus potencialidades y ensayar variantes o adaptaciones a la demanda de correr, esquivar, atrapar. Explorar, descubrir, experimentar son las palabras clave de un momento que dura lo necesario para que nadie se vea sorprendido en pleno auge de la actividad, por acciones que no domina y una lógica que no comprende. Mientras se explora, descubre, experimenta -sigo el ejemplo anterior- correr, esquivar, atrapar, va tomando cuerpo (y los cuerpos) el '*guion*' insinuado en la '*invitación*' ¿en qué lugar imaginario estamos, quiénes somos, por qué tenemos que correr, esquivar, atrapar? Si el sentido del juego es, como en el caso del ejemplo citado, perseguir/huir/atrapar, las actividades preparatorias hacen hincapié en la eficacia funcional de los movimientos (velocidad, coordinación, resistencia, etc.); pero si el sentido es actuar/representar, haciendo como que me persiguen, atrapan, etc., las actividades preparatorias hacen hincapié en la calidad expresiva, explorando, descubriendo, experimentando, las posibilidades que brinda el gesto. Tanto en uno y otro caso, intervenciones oportunas ayudan a superar los primeros intentos en favor de acciones más elaboradas, y aumenta la necesidad de construir acuerdos, germen de las insipientes reglas del juego.

4. **Momento de '*actividades preliminares*'**. El guion ya tomó cuerpo (y los cuerpos), las acciones son más elaboradas, se han construido algunos acuerdos. La incorporación paulatina, consciente y negociada de las reglas que se consideran necesarias requiere de un tiempo. Ese es el momento que llamo de '*actividades preliminares*', de significativo valor dada la importancia que una incorporación con esas características adquiere en el aprender a jugar con otros. Aunque las reglas sean conocidas, conviene incorporarlas de manera gradual, a medida que jugadores y jugadoras sientan que son necesarias para un jugar compartido se torne no sólo más emocionante, sino más justo. En el Capítulo V vuelvo sobre el detalle clave de la negociación de las reglas, por ahora alcanza con subrayar que hablar de '*actividades preliminares*', es hablar de acciones desagregadas para que jugadores y jugadoras tengan oportunidad de otorgarle valor a las reglas desde el punto de vista del juego. Vuelvo al ejemplo anterior: si el sentido es perseguir/huir/atrapar, emocionantes juguetes preliminares (desagregados en parejas, tríos, etc.) permiten ensayar y negociar formas válidas de apresar. Siento que no lo estoy expresando con la claridad suficiente, pero la dinámica de estas negociaciones, fugaces, ricas, cambiantes, no resulta fácil de describir. Quizá ayude si las relacionamos con frases que usted

conoce y en las que se reconoce: -¡Así no vale! -¡Mejor si...! ejerciendo el derecho a la palabra para acordar criterios que enriquezcan la propuesta.

5. **Momento de la ‘actividad principal’.** Recapitulemos, en el fluir de la ‘s.a.’ jugadoras y jugadores se encuentran; miradas, saludos, comentarios, crean ambiente para una invitación a jugar; hay un momento en el que se explora, descubre, experimenta con los elementos, el tenor de las acciones demandadas por el juego, su lógica; se insinúan acuerdos y se establecen las reglas; sin darnos cuenta, en el fluir de las acciones el juego alcanza su máximo apogeo y los rasgos que le dan forma específica se muestran en toda su plenitud. Poco más puedo agregar; las personas expertas en juego que, además, son jugadoras expertas, saben a qué me refiero.¹⁵
6. **Momento de ‘desleimiento’.** Alcanzado el apogeo, comienza a experimentarse las primeras tensiones entre una actividad que se agota y el deseo de prolongarla. Razón más que suficiente para que, en nuestro oficio de inventar juegos e invitar a jugar, prestemos especial atención a este momento (es sólo un momento). Si todo sucede en una realidad diferente, a la que entramos de la mano del ‘guion’ sugerido en la ‘invitación’, el ‘desleimiento’ supone el camino inverso, una invitación no ya a entrar en juego, sino a salir de él, desarmando la realidad alternativa construida. Vealo de este modo: si para convertirnos en audaces buscadores de tesoros en un planeta desconocido, algo tuvimos que hacer, algo tendremos que hacer para dejar de serlo, de manera serena y paulatina. Si me permite presentárselos así, le diré los momentos de ‘invitación’ y ‘desleimiento’ son pares opuestos complementarios.
7. **Momento de ‘despedida’.** Se trata de un acto breve, pero imprescindible para señalar con claridad que la ‘s.a.’, terminó; una frase, un ritual de gestos afectuosos y saludos personalizados, que dejen abierta la puerta para que un nuevo ‘encuentro’ y la secuencia vuelva a fluir. Como en el caso anterior, ‘encuentro’ y “despedida” funcionan como pares opuestos complementarios.

Comentarios adicionales

¹⁵ Parafraseando a Sarlé (2006) no me refiero a alguien exitoso resolviendo jugadas, sino a alguien que domina los placeres de un modo más lúdico de jugar, comprende los rasgos le dan una forma especial al juego que está jugando, dominio y comprensión que proviene de haber jugado lo suficiente... y más.

- ✓ **Dos maneras de ordenar la secuencia.** Afirmé que el dispositivo 's.a.l.' presta dos servicios. Uno: protocolo para no olvidar momentos clave al idear la secuencia de actividades. Otro: guía que encauza la acción cuando en la práctica lo ideado se va convirtiendo en una composición visible. Cuando pongo en práctica una 's.a.l.' sigo el orden lógico de *encuentro*, *invitación*, *actividades preparatorias*, *actividades preliminares*, *actividad principal*, *desleimiento*, *despedida*. Pero antes, cuando estoy imaginándola, sigo un orden distinto. Primero me concentro en los rasgos más importantes que le van a dar una *forma* específica a la *actividad principal*: 'sentido', 'fuente de emoción', 'tenor de las acciones demandadas, etc.)¹⁶; en función de ello pienso *actividades preparatorias* y *preliminares*, siguiendo el *guion* imaginado; por último imagino algún tipo de actividad más elaborada para el *encuentro* y la *invitación*, el *desleimiento* y la *despedida*. En síntesis, al '*jugar el juego*' los momentos se me representan de la siguiente manera: 1. *encuentro*, 2. *invitación*, 3. *actividades preparatorias*, 4. *actividades preliminares*, 5. *actividad principal*, 6. *desleimiento*, 7. *despedida*. Mientras que al '*s.a.l.ar el juego*' imagino/planifico primero la *actividad principal*, después las *preparatorias* y *preliminares*, finalmente los momentos opuestos pero complementarios de *invitación* y *desleimiento*, *encuentro* y *despedida*. Comprenderá que entre estas sugerencias y su puesta en práctica hay una distancia similar a la que separa una pila de ladrillos de la casa terminada; recorrerla con cierta dosis de apasionamiento implica rescatar para la pedagogía su costado más artesanal.

- ✓ **La 's.a.l.' como sostén.** para que las personas involucradas, con sus tiempos y sin perder el vínculo grupal, saboreen la experiencia. Un ojo atento observará en esta sucesión de momentos que duran lo necesario, huellas difusas (sólo eso, huellas difusas) de la actividad guía de Leontiev, profundizada por Vygotsky, Cole, Bruner, entre tantos. Un sostén por donde se cuelan intervenciones oportunas, para que cada quien, en su tiempo, pueda hacer lo que sin él le constaría más. En nuestro caso, esto significa desagregar en una secuencia las dificultades y desafíos que plantea un juego, sin que se torne tan fácil y pierda atractivo, ni tan difícil que, al presentir que no lo puede realizar alguien renuncie a seguir intentándolo. En pocas palabras: la 's.a.l.' apunta a mantener en el aire el delicado cometa que vincula habilidad y desafío.

¹⁶ En este y otros pie de página, subrayo que 'modo' (de jugar) y 'forma' (de un juego) constituyen dimensiones caras a nuestra curiosidad indagativa, aunque en esta oportunidad no incluyo un tratamiento particular de la segunda; si a usted le interesa el tema, puede encontrar mayor información en: Pavía, Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. En *Aloma*. Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte. Barcelona: Universidad Ramón LLul. 2009.

- ✓ **Breve comentario tangencial.** Consignas del tipo “dale que...”, “qué les parece si...” sugieren acciones específicas, son, de índole más cerrada; consignas más abiertas del tipo “*qué más podríamos hacer ahora*”, “*cómo seguimos*”, invitan a imaginar acciones diversas desde la perspectiva de jugadores y jugadoras, al tiempo que se acrecientan las posibilidades de que una práctica crítica modifique estereotipos y condicionamientos que empobrecen formas de juegos y modos de jugar.
- ✓ **Problemas con la ‘s.a.l’.** Hay quienes plantearon reparos al dispositivo que venimos discutiendo. Uno, no menor, tiene que ver con las dificultades para hacer suyos conceptos y terminología de sonoridad extraña (contraria incluso) respecto de la sedimentada en los programas de formación profesional y en los contenidos dominantes. Otro, que por temor a que la experiencia se “le vaya de manos” quien intenta probarla recae en consignas cerradas que no dejan margen para la exploración, el descubrimiento, la experimentación y un estilo de conducción demasiado rígido. Nada que la práctica no solucione o, lamentablemente, refuerce. En los dos casos conviene mantener la alerta.
- ✓ **Una pregunta difícil.** Relacionado con lo anterior, colegas me han enrostrado que respetar los momentos de la ‘s.a.l’ y sus detalles les encorseta y resta espontaneidad, abriendo paso a un debate todavía inconcluso. En lo personal, le confieso que he sentido siempre exactamente lo opuesto. En tanto guía y sostén, prestarle atención a detalles clave deviene impulso liberador, más un trampolín que una barrera; equivalente (permítame una comparación imprudente sin fundamento alguno) a una partitura o coreografía que permite a quien la domina sacar todo su potencial expresivo.
- ✓ **¿Trampolín y marco?** Sin pretensiones de forzar parentescos, me pregunto si nuestra ‘s.a.l’ exuda desde su génesis algo del “marco lúdico” que Sarlé (2006) define como “conjunto de señales que delimitan el territorio del juego”. Para pensarlo.
- ✓ **Sentirse pirquinero.** Con cierta vocación por la precisión y el detalle, voy tras la gema un modo más lúdico de jugar desde la perspectiva del derecho. Esa búsqueda, que es empecinada y autónoma, me trae la imagen del pirquinero; ese personaje arcaico que recorre los arroyos en busca de pepitas de oro (en el norte de la provincia que hoy habito, todavía subsiste alguno). Como él me adentro en la corriente de los grupos, guiando con más esperanza que optimismo una ‘s.a.l’ a manera de cedazo,

procurando conseguir la sorpresa luminosa de una experiencia de juego viva, cómoda, justa, lograda. Sólo de tanto en tanto obtenemos algo que nos satisfaga, sin embargo persistimos. Él, entre silencios de cordillera; yo, entre murmullos de salones y patios.

- ✓ **Compartir una idea.** Provengo del campo de la educación que la tradición identifica como física, por lo tanto, mis desvelos con la 's.a./' se orientan hacia formas de juegos relacionados con la expresión lúdico-motriz. Puedo suponer que la idea es válida para sostener búsquedas similares en el campo de la expresión lúdico-musical, lúdico-plástica, lúdico-literaria, etc., aclarando, por si acaso fuera necesario, que no se trata de una fórmula infalible, más bien todo o contrario; por lo menos en mi caso, implica ensayo y error; pero para construir nuevos saberes que mejoren la práctica hay que detectar el error y la 's.a./' en tanto protocolo y guía, me ayuda en ese sentido.

ANEXO

Sobre algunas palabras incómodas

Tal vez le convenga obviar la lectura de este anexo, que escribí con el único propósito de quitarme de encima palabras que me gustan pero que incomodan, y fantaseo con que la publicación las depositará en otro lugar y cesará el incordio. Al comienzo de este capítulo afirmé que en determinadas circunstancias le otorgo valor a las recetas con algún grado de razonabilidad. Receta y razonabilidad son dos palabras incómodas en nuestro ambiente.

Razonabilidad porque suena a racionalización, término que la modernidad (re)cargó de sentido excluyente: racionalizar es eficiencia y eficiencia es mejor resultado, en menor tiempo, con economía de esfuerzo y gasto; en síntesis, aplicar los mejores medios para lograr determinados resultados, sin poner en discusión los fines. Imposible no pensar por un instante en Adorno, Horkheimer, Habermas que según parece, escribieron páginas con críticas a esa lógica instrumental, que llegó también a la educación e instrumentó hasta el juego como recurso innovador en favor de métodos de enseñanza eficaces amables, no hay que olvidar que se trabaja con infantes. Ahora bien, razonabilidad y racionalidad suenan parecido pero no son lo mismo, esta apunta a lo racional asociado a lo eficiente, aquella a lo razonable asociado a lo sensato. Cuando exploro las ventajas de la 's.a./' no lo hago pensando en potenciarla como recurso de enseñanza eficaz, sino en honrar experiencias de juego que no se contradigan a sí mismas, que giren alrededor de modo de jugar genuinamente lúdico y no de otra cosa; en todo caso, me resisto a la idea de creatividad, libre iniciativa, imaginación lúdica, etc. relacionada sólo con el máximo rendimiento laboral, obviando el derecho al esparcimiento. A ese grado de sensatez que demanda la formación docente en juego, me refiero cuando apelo a la razonabilidad, esa palabra que incomoda.¹⁷

¹⁷ La expresión "experiencias de juego que no se contradigan a sí mismas" es tributaria del impacto que me causó la conferencia de Jeume Trilla: "Por una pedagogía del ocio que no se desmienta a sí misma" (en AA.VV. 2000)

Receta es otra palabra que chirria en los oídos de especialistas en la educación, sea porque la consideran un reduccionismo déspota de la realidad, sea por espíritu rebeldía contra cualquier indicación cerrada. Y algo de razón tienen. Cuando la enseñanza fue sometida a la tutela de la racionalidad eficientista, el diseño de las propuestas didácticas pasó a considerarse labor técnica de alta especialización, dejando para las y los docentes sólo la tarea de aplicarlas con eficacia. Esa reducción de la enseñanza a una visión meramente instrumental provocó legítimas reacciones críticas. Discutamos primero qué y para qué enseñamos luego cómo enseñarlo, comenzó a escucharse en asambleas, cursos y claustros, sellando esa resistencia con un axioma que todavía resuena con fuerza: en educación no valen las recetas. Entonces ¿Por qué incomodar reivindicando para la 's.a.' su cariz de receta? No lo sé. Quizá para recuperar un término con resonancias de sostén práctico que da seguridad, un saber probado y aprobado entre colegas que nos sostiene al momento de tomar la iniciativa. Quizá para ejercer la insolencia, después de haber constatado que en boca de especialistas que desconocen lo que sucede en la "cocina" de las escuelas, el precepto "en educación no valen las recetas" es levantado menos para propiciar análisis críticos y más para ocultar ese déficit. También -y quizá esté aquí la razón principal- para interpelar lo que para mí es un malentendido: en más de una ocasión lo que se pide no son recetas como guía para elaborar propuestas propias, sino las propuestas ya elaboradas (industrializadas incluso), liberándose del desafío que implica experimentar a su cuenta. Precisamente, es ese componente de riesgo y desafío lo que me atrae de receta, ese significante que incomoda a colegas y del que reivindico su significado de sostén inicial que anima; ese es precisamente el cariz que valoro de la 's.a.'. Fantasé con que es posible ubicar esta receta -que tiene algún grado de racionalidad- en ese lugar.

No se trata de sacralizar una fórmula mágica, sino de compartir momentos y detalles que conviene tener en cuenta, modestos trucos que no garantizan buenos resultados (esto depende del sentido de la oportunidad, el contexto, las circunstancias, el tono de voz incluso) pero que ayudan a sostener la inventiva, tanto más si se lo hace con irreverencia. Sé que el ejercicio responsable y apasionado de la docencia es mucho (muchísimo) más que eso, pero también es eso: poner sobre la mesa recetas del oficio, analizando las consecuencias éticas, estéticas, políticas, emocionales, de ponerlas en práctica... y que cese el incordio.

Camino a la Escuela

Salí de casa casi dormida, el sueño aún me invadía y el hambre fue ganando un espacio por omitir el desayuno. El reloj marcaba retraso en sus manecillas, así que tomé rápidamente los materiales de la escuela, el agua, las llaves y partí arremetida como avión supersónico sin frenos y asumiendo que el fuselaje se encontraba superado de carga. Inmediatamente encendí motores y arranqué el auto, con la sensación que algo había olvidado. Tras un repaso de las acciones realizadas me di cuenta, a las cuerdas, que mi travieso perro Duky quedó encerrado en la cocina sin posibilidad de salir al patio lo que hacía la situación un tanto alarmante. Desde ese instante no pude dejar de imaginar cuál sería la escena al regresar a casa después de un intenso y largo día. Ya no tenía tiempo de lamentos ni margen para regresar, decidí entonces dejar librada al azar la foto final de ese percance, repitiendo y confiando en que sería un buen perro al menos por unas horas. Estaciono el auto a dos cuerdas del Jardín. Bajo con la idea de hacer una pausa en la vorágine del día. Me conecto desde lo más íntimo con el paisaje que me circunda y me hace parte de él.

En esta época del año ya los jacarandás florecen explotados, los colores azules violáceos se pelean para ver cuáles lucen mejor en las copas de los árboles colmando de aromas las calles, voy registrando ese majestuoso cuadro natural que se me presenta a cada paso. Las hojas de estos árboles son grandes, decoran el espacio como si fueran guirnaldas engalanando el barrio en señal de alegría y fiesta. Su fruto es leñoso, dehiscente, plano, en forma de castañuelas, De aspectos variados en sus usos ya que pueden transmutarse en distintos objetos para decorar, resonar o recolectarse.

Me pregunto ¿Cómo serán sus raíces? ¿Qué camino recorrerá por debajo de la tierra? Qué manera más loable de aferrarse a la vida, misteriosa, oculta pero vibrante. Dicen que del mismo modo que crece para abajo se va dando paso hacia arriba. La copa del jacarandá tiene formas de sombrillas, proyectando una sombra de mediana intensidad que cobija a los transeúntes ofreciéndole un amparo del sol que azota las tardes de esta ciudad sofocante. Es un árbol que brinda desde su sombra hasta infusiones sanadoras con sus bondadosas hojas y flores. Como si fuera poco su nombre jacarandá significa agradable fragancia y ¡vaya! que hace honor a su identidad. Cuántos atributos en su sola existencia, cómo no ponderar y cuidarlos. Oler de esa manera la mañana contribuye y me devuelve la calma que necesitaba.

En solo unos instantes un bocinazo me recuerda la órbita urbana, me obliga a bajar la mirada y me invita a precipitar el andar, las veredas siguen húmedas en esta estación del año, voy pisando algunos que otros frutos desprendidos de los árboles. Algunas escobas se asoman en la acera batallando con las últimas hojas secas que se van amontonando crujientes entre bolsas de basura. Se escucha silbar por lo bajo un vibrante tanguito. La escoba arrabalera de Armando se destaca esta mañana por sus movimientos sincopados, se muestra improvisando un baile coreográfico finalizando con un corte y una quebrada empujando las hojas al son del 2x4 y en la de Doña Blanca, tres pelos sobreviven sujetos en la punta del palo, atados por una cinta y prendidos por un clavo ¿Qué relevancia tendrá para ella su añosa escoba, que aún en esas condiciones no la cambia por una más nueva y útil? No mucho más que explicar, barre más el suspiro de las penas, que las mismísimas hojas. Me acomodo un poco el pelo que desprolijamente me deja la brisa de la mañana, finalizó el recorrido, me sitúo en la puerta del jardín, lista a ingresar.

Invitación al Juego

El día sigue en marcha, el gran desafío de hoy es jugar, asoman algunas sensaciones de ansiedad, la tensión corporal me alerta, me encuentro enredada en una bocanada de deseo interior de estar ahí, con revolucionaria apetencia de proponer y que propongan modos de jugar, inicia así la preparación de este encuentro.

Accedo al Jardín, paso por delante de la puerta de la cocina, saludo a los porteros. Humberto y Rosa me devuelven el gesto, siempre tengo la sensación que me abrazan con la mirada y a su vez que me van indagando con una cuota de intriga, *-¿Cuál será la historia de hoy? -También queremos saber y jugar a nuestro modo tu juego, te estamos esperando.* Ellos son como un bálsamo de compañía fiel, infaltables, sin dudas, ni vueltas, ni vericuetos. El olor a café me envuelve y una torta de chocolate en la mesa me invita a imaginar, me remonta en el tiempo, mis sentires aparecen de la mano de los recuerdos.

Voy hasta el SUM, nuestro lugar de encuentros, un espacio de posibles mundos imaginarios, un sitio tan versátil como las historias que allí suceden, fresco, liviano, limpio, con luz natural que se mezcla entre el adentro y afuera, aromas que llegan de la cocina ayudan a completar el ambiente. Grandes puertas en sus paredes que se abren al patio. Armarios que guardan, esconden, exponen y también cobijan la materialización de infinitos juegos, cosas insospechadas caben allí. Sus

techos son tan altos, hasta es posible volar, diría yo, con un poco de imaginación. Entre los objetos del armario tomo una soga larga que dispongo sobre el suelo zigzagueante, dividiendo el salón, busco otros elementos que coloco en forma aleatoria a ambos lados. Así nace la historia y germina la idea de esta Secuencia de Actividades Lúdicas que voy a compartir, ligada a lo íntimo, a la sensibilidad, a lo cotidiano, una línea divisoria muy difusa entre lo público y privado que nos posibilita una manera cordial, interesante y amorosa de ser con otros, de construirnos, de ser quienes somos.

Pócimas transformadoras

Busco a los niños y niñas, ha llegado el momento del encuentro de hoy, me deben estar esperando... Me sitúo frente a la puerta de la sala violeta que se encuentra entreabierta, sus guardapolvos a cuadros ya están colgados en sus percheros. Espero unos minutos más y abro totalmente:

-¡Hola, niños y niñas! ¿Cómo están hoy?

-¡Bien!, replica casi a coro toda la sala. Arrimándose a mí alrededor.

-¡Súper Bien!, Dice Mateo con una sonrisa impetuosa dando aviso que está listo para jugar.

-¡Qué bueno!, contesto y voy palmeando las manos de aquellos que se acercan en un gesto de aliados.

Sin pausa pregunto:

-¿Alguno de ustedes tiene hermanos/as?

-¡Sí, yo!, Sofía desprende exaltadas palabras de su boca.

-¡Yo tengo uno!, increíblemente Benjamín habla y pasa delante de todos argumentando que él también tiene un hermano; su cara se llena de seguridad esta vez y lo hace dejando su timidez de lado.

-¡Yo tengo dos!

-¡Yo tres!

Yo también tengo tres hermanos, les cuento mientras realizo una representación gráfica del número con los dedos de mi mano. Y con ánimo de desprendernos de lo real, partir por imaginación y atravesar el umbral de lo palpable, en un preocupante tono, Inicio mi relato:

-Me sucedió algo con mis tres hermanos. Mi hermana Lola es repostera, ella me enseñó a preparar recetas de ricas tortas, dulces, facturas y me explicó cómo mezclar toda clase de ingredientes. Mi hermana Beba, que es veterinaria, aprendió a

curar a los animales y cualquier bicho que encuentra en la calle lo lleva a casa, está llena de perros, lagartijas, gatos, mariposas, chanchos. Y el más pequeño es Rómulo que es bioquímico, él conoce de experimentos, mezcla sustancias, fabrica vacunas, remedios y pócimas extrañas de donde salen humitos y, a veces, surgen algunas explosiones. Al tener tantas sustancias en mi casa, surgió una confusión entre mis hermanos y se mezclaron todas las cosas...

-¿Ustedes saben que sucedería si se mezclara todo por equivocación?

-¡Puede pasar que explote todo y volar por los cielos cerca de las nubes!, dice Martín.

-Puede suceder que al mezclarse los dulces con los animales aparezcan tortas y budines con orejas de gato o patas de conejos, aporta Magda y se sonríe.

-Puede explotar todo destruyendo y contaminando toda la casa, agrega Thiago.

-Nunca vi una explosión, dice Lidia

-Y si hacemos de cuenta que hubo una gran explosión y todo se mezcló... ¿Me ayudan a ver qué pasó?, les propongo.

-Si ¡Vamos a ver la explosión!, replican entusiasmados.

-¿En qué vamos hasta el lugar?, pregunto reforzando la idea.

-En algo veloz, vuelve acotar Martín.

-¿Si nos tele transportamos?, pregunta Ezequiel.

-¡Dale! ¿Cómo es eso de tele transportarse?, le pregunto con el afán de que me enseñe de qué se trata.

Comienza a explicarme y los compañeros le prestan atención.

-Solo aprietas un botón -se toca el ombligo con el dedo índice- después pensás fuertemente a dónde querés ir y listo, llegas, así de fácil.

-¡Vamos a tele transportarnos entonces!, afirma. Todos lo imitamos, nos apretamos el ombligo y salimos caminando rápidamente para el salón.

-¡Ya llegamos, aquí es! Ezequiel grita y se detiene en la puerta del SUM.

-¿Podremos entrar?, opina Marcela.

-Miremos primero por el vidrio qué sucede, acota Salvador. Y haciéndole caso todos nos pegamos al vidrio enrejado de ingreso al SUM, con los ojos bien abiertos, para observar qué sucede en el lugar.

-¡Nooooo, esto es un caos! -acentúo mirando por el vidrio- ¿podremos pasar? ¿qué serán todas estas cosas desparramadas? desde allí se ve la soga que divide el salón, materiales distribuidos de un lado y del otro de manera azarosa.

-¡Pero miren lo que hizo la explosión! ¡Una enorme y profunda zanja! ¿La ven?, insinúa intentando traspasar por la hendidura a ese otro mundo en donde pasan cosas diferentes. Lugar que solo se ve con ojos de ingeniosa inventiva, de adorable complicidad, donde prevalecen esas ganas de hacer como si fuera lo que no es, pero que podría llegar a ser.

-¡Sí!, responden, mientras algunos comentan sobre el gran pozo que dejó la explosión...

-¡Ahí!, exclama Juan y señala con el dedo en dirección a la sogá.

-Vamos a entrar con mucho cuidado, porque no sabemos qué puede pasar, procuro advertir.

Entramos al salón con mucho cuidado, en un gran grupo, todos amontonados u guiados por la intriga.

-¡Yo encontré una caja y no sé qué contiene!, la levanto mostrándola, bien alto para que todos la vean; en su interior está repleta de tapitas de todos los tamaños y colores, pero los niños y niñas aún no lo han descubierto.

-Yo encontré un pedazo de torta, dice Marcela y levanta unos aros y simula comer una porción.

-¡Todos a comer!, corren velozmente tras las tortas.

-Para mí es de chocolate con algo raro, sostiene Jeremías, llevándose la mano a la boca mientras traga una porción imaginaria y saborea recordando quizás la historia de mi hermana repostera.

Y todos comemos y aceptamos el convite con ganas.

-¿Vos, Ramiro, que encontraste?, pregunto entusiasmada.

-Estas patas de animales despellejadas, me responde, y se agacha en busca de unos trapos de piso y zancos de latas que estaban en un rincón. Supongo que se quedó enganchado con la explosión de los animales, imaginando que pudieron ir a parar allí y quedar desparramadas en el costado de los hechos.

Carmen y Luis, dupla inseparable, intentan tener patas de animales. Y comienzan a usar los materiales como patines y a subirse a los zancos, lo usan en un solo pie, mostrando que el animal quedó rengo o se lastimó una pata.

-¡Hay que buscar las partes de los animales y pegarlos! y no llego a visualizar quiénes proponen la búsqueda.

En otro lugar del salón, Leticia en voz baja, como susurrando, dice:

-Encontré unos pichoncitos, están tristes, lloran porque tienen hambre quieren a la mamá -afirma con vehemencia- *como mi hermanito que mama le da la teta y se*

calma y no grita más, afirma sus dichos mientras revolea los ojos como si fuera un problema que sabe cómo resolverlo. Entonces propongo:

-¡Crucemos a buscar a la mamá de los pichoncitos al otro lado de la zanja!

-¡Encontré pedazos de maderas del techo!, dice Viggo.

-¿Qué tal si con las maderas hacemos un puente y cruzamos al otro lado?, insisto en pos de la ocurrencia.

-¡Dale construyamos un puente! -en realidad Amelia ordena- *Poned las maderas ahí*

-señalando el lugar- y construyéis¹⁸ el puente para poder cruzar la zanja.

Mientras tanto Romina se queda atrás y dice con cara de susto:

-Me da miedo que se caiga el puente si cruzamos todos juntos.

Levanto la caja que encontré y les cuento:

-En esta caja hay pociones transformadoras, esto quiere decir que si las usamos nos pueden transformar en lo que queramos o pueden cambiar una cosa por otra, si estamos pesados al tomarlas podemos volvernos livianos, por ejemplo. Si tenemos miedo, nos puede volver valientes. Si estamos cansados, nos puede poner ágiles. Si no queremos cruzar nos puede ayudar a hacerlo. ¿Vamos a tomarlas? Así cruzamos el puente sin caernos".

Ofrezco tapitas de pociones posibilitadoras de cambios y algunos hacen que las toman, otros las guardas en sus bolsillos, otros las llevan en la mano tipo amuleto. Cruzamos el puente sigilosamente confiados y protegidos, apenas ponemos el primer pie del otro lado de la soga, suena un clamor.

- ¡No se ve nada por acá!

- Podríamos tomar las pócimas transformadoras para que nos ayuden a ver entre los restos de la explosión.

Les esparzo sobre sus cabezas un polvito que les permite ver entre los escombros.

- ¡Estoy viendo!, grita uno.

-Yo también, dice otro. Se frotan los ojos, se ponen las manos como lentes larga vista.

-¿Qué es lo que ven?, pregunto.

-¡Veo a la mamá pollito!, vocifera Florencia y va en busca de ella.

-¡Animales raros! ¡Rotos! ¡Moridos!, dicen otros.

¹⁸El vocablo no estuvo pronunciado correctamente pero el sentido del uso de la palabra fue implacable; ordenar, organizar, liderar la travesía... una genialidad; de esta manera se armó el puente.

-¡Allá veo una víbora gigante con patas de rana saltando! -aporto con lo que imagino-*¿Cómo son los otros animales, no puedo ver?*

-Un perro con cola de gato debajo de la escalera, dice Esteban

-Chanchos tan altos como jirafas, exclama Jacinta.

Gatos con orejas de elefantes volando, murmura Itatí.

-Gallinas sin pies, dice Camila.

Van imitando los animales agrupándose, de a uno, con ayuda, sin ayuda adoptan formas intentando igualar el andar, el correr de los animales, sus características, elevándose asumiendo tamaños, formas y niveles de alturas, sus sonidos y onomatopeyas van circulando por el salón. Me muevo en señal de agruparlos, para que me escuchen, entonces les digo:

-Gracias a las pócimas pudimos hacer muchas cosas que elegimos. Cruzamos el puente, comimos tortas y dulces, sanamos a los animales... nos sacamos el miedo.

¿Para qué más podríamos usar las pócimas que nos quedan?

-¡Para ser gigantes! ...y comienzan a caminar en puntas de pie con los brazos en alto.

-¡Podríamos usarlas para ser aviones! ...y recorren el salón transformados en aeronaves con brazos de alas y siendo los propios conductores de su vuelo.

Piden pócimas para ser estatuas y los que siguen el hilo del juego quedan petrificados, inmóviles.

-Yo quisiera llevarme una pócima para mi mamá para que no me rete cuando no guardo los juguetes.

-Yo me la tomo para amigarme con Estela que estoy peleada, dice Nilsen.

-Para transformarnos en robot, y comienzan a ejecutar movimientos mecánicos, cortos y articulados.

-Yo quiero ser nube -dice Lucila- *y flotar,* observo que, con esta propuesta, algunos se miran entre sí con caras de cómo hacemos con esta transformación, veo que se traba la acción y no fluye, pero lo intentan. Aprovecho el momento de incertidumbre y les digo:

-¿Qué les parece si otro día nos transformamos en personajes de un circo con malabaristas y payasos o en duendes de un bosque y nos escondemos en los árboles o en diferentes deportistas?

-¡Sííí!, responden, y los que aún no han propuesto comienzan a decir que la próxima vez ellos dirán en qué transformarse.

Entre espera y ansiedad sugiero que voy a guardar la caja con las pócimas

para que podamos volver a jugar, asegurando que la próxima vez habrá transformaciones suficientes para probar e imaginar.

-Esta pócima que estoy esparciendo por el aire es para recordar que en la sala del jardín nos espera la Señó Naty porque ya es hora de finalizar este encuentro, para ir a lavarnos las manos y a tomar el desayuno.

Y así, como cada vez, acomodamos y guardamos los materiales del salón en el armario y emprendemos el regreso tomados de la mano en un gran tren con paso sereno, con marcha aletargada hasta llegar a la sala, un tren que vuelve cansado pero alegre.

Entran a su sala violeta donde la Señó los espera. Yo les regalo, antes de irme, un poco de polvo de pócimas para que se vayan felices, con alegría, con el cuerpo lleno de momentos jugados, con los bolsillos cargados de ganas de ser niños siempre, con la simple mirada que basta para sentirse completo al compartir con otros las mismas intenciones y encenderse cada vez que pensamos juntos cómo jugar. Ellos me regalan todos sus gestos, sus sonrisas, mimos y besos...también para hacerme feliz, muy feliz.

Soy Bruna, profesora de Educación Física y me encuentro con les estudiantes en el espacio de “Prácticas Lúdicas”, materia que se dicta en el inicio de carrera. A mitad de cuatrimestre, cuando han realizado la ronda de los primeros parciales y en clase hemos amasado el modo lúdico¹⁹ de jugar, les propongo la SAL “La Energía”. Es un juego que disfruto mucho, por lo que se genera en el grupo.

Nuestro espacio de trabajo, es el gimnasio del Club Cipolletti, precisamente la cancha de básquet; pegada a ella, mediada por un pasillo, está la Sala de musculación. Quienes allí se ejercitan, deben cruzar el gimnasio para ir al baño. Cuento esto, porque más de uno se queda mirando o pasa realizando gestualidades, miran de reojo, aprietan los labios, les más resueltos miran con detenimiento. Yo imagino ciertos pensamientos: ¿Qué estarán haciendo todes retorcidos?, ¿Así se forman ahora para ser profesores de educación física? ¡Cómo cambió la educación!

Les chiques van ingresando al gimnasio y reuniéndose en pequeños subgrupos de afinidad. Me coloco en el círculo que marca el centro de la cancha de básquet, rutina que anuncia el inicio de clase. Realizo el saludo habitual, tomo asistencia y les recuerdo colocarse el chip de jugadores mientras les digo: *-Nosotres somos privilegiades. ¡Los días lunes venimos a jugar!*

Miradas cómplices comienzan a aparecer. Son las ocho de la mañana del lunes, cuesta ponernos en acción. Lo veo a Jorge que bosteza, y a Sergio que se despereza, el resto se va movilizandole lentamente. Paolo, Silvana, Susana y Juan les veo con entusiasmo esperando lo que vendrá.

Ya en círculo, iniciamos nuestra SAL
-¿Cómo están? –pregunto- Les veo cansades. Me cuentan de la seguidilla de parciales, que están agotados, que no les alcanza el tiempo... y un sinfín de quejas... Juan comenta que el viernes, se quedó dormido y no llegó a tiempo para realizar el parcial de historia. Andrea dice que el de filosofía los fulminó, todes aprueban al unísono.

Sugiero que nos agrupemos. Paolo y Susana, que son les más entusiastas, se acercan inmediatamente. Hago un esfuerzo para mirar a un grupito de chicas que quedaron atrás, atrapadas con la charla, las invito con una sonrisa. Otres miran

¹⁹Ver en este mismo texto: “situación aparente”, organizada alrededor de un “guion”, aceptado libremente sobre la base de “permiso” y “confianza”, experiencia con “sesgo autotético”

esperando mi propuesta. Saco de mi bolsillo un estuche pequeño y les digo, en forma de secreto:

-Les invito a vivir una experiencia potenciadora. Pero tenemos que estar juntas, sino, no hace efecto.

-Aquí tengo un producto que guardo desde que era estudiante, ¡Miren que tiene muuuuchos años! Yo lo usaba en momentos como estos.

Propongo que cada una junte sus manos formando una especie de cuenco, para recibir lo que les entrego de mi estuche, les pido que estén atentas, porque no se puede desperdiciar nada, si algo se cae estaremos perdiendo un potencial irre recuperable.

Una vez que está creada la curiosidad, abro el estuche y les cuento que en su interior hay energía, concentrada a 5.000 kilovatios. Veo algunas expresiones de asombro cuando empiezo a entregar una “pequeña porción” de energía a quienes están más cerca. Paolo, inmediatamente, extiende sus brazos. Susana le sigue y continúa repartiendo el resto al grupo. A su turno Juan, todavía con las manos en los bolsillos, las saca rápidamente y las une formando una figura redondeada. Les invito a que compartan la energía de su cuenco con les demás, a quienes aún no les llegó. Entusiasmades, se pasan unos a otros esa pequeña fracción de energía que ya está cobrando un sentido de gran importancia para el grupo de jugadores.

Una vez comprobado que todes tienen su porción, les propongo activar esa energía con las manos, como si estuviéramos amasando.

Así es entonces que aplanan, frotran, refriegan, o estiran entre movimientos circulares, esa pequeña porción de energía que, poco a poco, comienza a tener mayor volumen. Algunas exageran sus amasados generando una mayor amplitud a las acciones realizadas al comenzar el juego.

Al ver esta variabilidad de movimientos intuyo que se presenta “luz verde” de modo y continuo. Un pequeño momento más de amasado y vemos como se comienza a meter por la piel de nuestras manos, haciéndonos realizar movimientos extraños. Dejo que experimenten con la fuerza que fluye entre sus manos, manos que vibran, se abren y cierran con velocidad. Hay quienes lo hacen lentamente, en movimientos rectilíneos, casi robotizados; o como latigazos, con una mano colgada de sus muñecas. Algunas mueven los dedos en forma alternada en una especie de arco vibratorio. Trato de llegar a todes con el cuerpo y la mirada. Sorpresivamente en el centro del grupo, las acciones aparecen ligadas a movimiento articulares. Tomo esa actividad espontánea y propongo jugar a que esa energía nos lleva a adherirnos

al piso, contra las paredes, o a ocupar espacio entre los cuerpos de todo el grupo. Juan es el primero que corre a las gradas. Sebastián, Jorge y Heraldo, parecen arañas, amarrados a los bancos de suplentes. Observo a Silvana que se pega a las mochilas mientras un grupo la sigue. Osvaldo tiene su cuerpo adherido a la pared del baño. Otros, parecen querer fundirse en la reja que separa la cancha de un pasillo. Todo es energía lúdica que se despliega por el espacio.

Advierto que debemos reunirnos antes que se disperse esta energía, y se escape por las paredes. Entonces propongo que centralicemos esa fuerza, que la dominemos con la mayor potencia que sea posible, para dejarla concentrada entre nuestras manos.

Percibo que la energía pasa hacia mi brazo y exclamo: - *¡Miren sus brazos!* A ellos les pasa lo mismo. Brotan de sus extremidades movimientos extraordinarios, que parten desde el hombro. Alguien dice luego que la energía pasa a otra parte del cuerpo. Miro a Vero, que hace “circo”, contorsionándose toda. A Juan se le transformó la cara. Silvana juega con la movilidad de su columna. Jorge moviliza sus hombros con minuciosidad.

En este momento, el guion ya es propiedad del grupo. Siento que se empoderaron y me dejó llevar con sus intervenciones. Van escuchándose diferentes voces que imponen un nuevo espacio corporal. Esta energía hace mover el abdomen, y también las caderas. Miro a Mariela, bailarina de danzas árabes, que domina la cintura con gran facilidad. Los varones hacen lo suyo. A otros la espalda se les ladea, hincha, retuerce. Susana mueve sus piernas en diferentes direcciones. Registro que diferentes calidades de movimientos imprimen belleza en tonalidades de, velocidad y trayectoria en el espacio y producen variada carga de energía. Inmersa en la actividad, disfruto de las esculturas móviles que aparecen en este momento de la ‘s.a.’

En una acción fluida, sin cortes perceptibles, y con la convicción de que nuestros cuerpos son manipulados por esa energía, quedamos todos unidos con movimientos asincrónicos ligados o flotados, en una masa, donde brazos, piernas y troncos van tomando diferentes formas, ahora un poco más lentamente. Cuerpos, anchos, angostos, largos, cortos, se disponen al unísono. Salgo un momento de la escena y observo como el contacto corporal genera una mixtura de tonicidades armoniosas que dan cuenta de una gran masa energética. Es el momento de nuestro máximo apogeo.

Después de disfrutar este ratito de mayor intensidad, propongo ir sacando lentamente la energía de nuestro cuerpo. Aquí aparecen las acciones de barrido, como sacando la energía residual. Poco a poco vamos abriendo la ronda. Frecuentemente, esta instancia requiere de una concentración colectiva, de movimientos extensibles con brazos, para ir bajando esa energía que se elevó, pero también con piernas, para evitar que se diluya en el piso.

Una vez que tenemos tanta energía concentrada, ya lo suficientemente reducida, propongo al grupo, que cada uno tome una porción y se la guarde para ser utilizada cuando sea necesario. Yo coloco lo que sobra en mi estuche, en tanto les chiques buscan un lugar donde guardarla. La mayoría la deja en el bolsillo o en sus mochilas; Silvana, en su billetera, al encontrarnos con la mirada, dice: *-Aquí tengo lo máspreciado de mi vida profe.*

Observo miradas cómplices, sonrisas, caminar relajado, charlas tranquilas, y pienso que, entre ficción y realidad, nos llevamos una buena porción de energía amasada con emociones compartidas. Paolo dice: *-Esta SAL, tendríamos que repetirla para finalizar el año.* Yo respondo: *-Bueno ya es de ustedes. Por hoy nos despedimos, pero si quieren, podemos volver a compartirla cuando lo deseen.*

Cada uno va en busca de su mochila, con abrazos, roces corporales, charlas más efusivas que la iniciales, Juan grita: *-¡Chiques se olvidan camperas y un cuaderno!*

Finalmente regresamos a universidad, lugar donde continuamos el “laboratorio”, repensando nuestras SALes. Yo, camino sola, observando, registrando y por supuesto contenta de haber dejado, en la memoria emotiva de cada estudiante, un espacio de tiempo compartido, un pequeño cuenco donde perdure el juego. Espero que esta experiencia vivida pueda ser recordada cuando les estudiantes sean profesores, que el contenido del cuenco sea recuperado, y renovado e múltiples maneras para volver a generar la incomparable energía del jugar de un modo lúdico.

CAPÍTULO IV

(Preliminar)

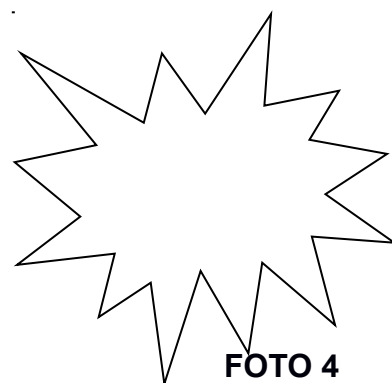


FOTO 4

A Graciela Montes, por señalarnos el camino a una frontera indómita.

JUGAR DE UN MODO MÁS LÚDICO.

El anhelo de este libro

Hija: *Papá ¿son serias estas conversaciones?*

Padre: *Por cierto que sí.*

Hija: *¿No son una especie de juego que tú juegas conmigo?*

Padre: *¡No lo quiera Dios! Pero son una especie de juego al que jugamos juntos.*

Hija: *¡Entonces no son serias!*

Bateson. *Metálogo: Sobre los juegos y el ser serios.*²⁰

Introducción

Este es un capítulo clave para precisar la temática de este libro que, usted ya sabe, no habla de El Juego, así, con mayúsculas. Ése es un objeto de estudio complejo, que generó y sigue generando ensayos desde la etnología, la psicología, antropología, filosofía, biología, arquitectura y diseño, etología, pedagogía, etc. ¡Si hasta la economía enarboló una Teoría de los Juegos que facilitó a sus diseñadores el acceso al Premio Nobel! Innumerables tesis de doctorado y maestría, muchas citadas en este volumen, reiteran una y otra vez conocidos párrafos de Aberastury, Caillois, Cañeque, Huizinga, Montessori, Piaget, Sarlé, Scheines, Vygotsky -por nombrar sólo los textos de mayor circulación entre el magisterio local- para que usted elabore su propio identikit de un fenómeno que nos mantiene desde hace años dando vueltas alrededor de representaciones provisionales. En lo que a mí respecta, la posibilidad de resumir con claridad sintáctica un concepto de juego me ha derrotado, por lo que pongo mi esperanza en que cada vez que aludo al juego en la escuela, sabe a qué me refiero y, misteriosamente coincidamos.²¹ Ahora bien, si este libro no habla de El Juego como objeto teórico mayúsculo ¿de qué habla? Pues, de un jugar minúsculo, habitual, cotidiano. En rigor (deseo ser lo más preciso posible) del modo que jugadores y jugadoras interpretan las acciones durante una actividad connotada como juego. Registre, para las páginas que vienen, la diferencia de objeto de estudio, entre la actividad (el juego) y la acción (el jugar), distinción alternativa analítica ya ensayada por Huizinga en su tesis

²⁰ A pesar de las críticas que le propinan a Bateson desde algunos guetos académicos, celebro la movilizadora sorpresa de este “metálogo” que encontré en *Pasos para una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé. 1985)

²¹ Ante la pregunta qué es la literatura, un famoso lingüista respondió: “no podría detenerme a precisar qué tipo de expresión es lo bastante ‘significante’ para merecer el nombre de arte o literatura (...) tendremos que emplear el término ‘literatura’ dando por supuesto que todos saben lo que significa.” La referencia se completa con la frase de Benedetto Croce sobre el arte: “...es aquello que todos saben qué cosa es.” (Peluffo. Suplemento Cultural. Diario Río Negro. 07/07/07) aceptando, agrego, que esas construcciones no son ingenuas y que esas definiciones más que describir realidades las construyen... o algo así.

doctoral, como bien destaca Rivero, actual Directora del Programa de Investigación: juego y deporte en la sociedad de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la suya.

Breve ejercicio acerca de qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar!²²

Hay “*vamos a jugar*” que en determinadas circunstancias constituye una invitación ‘transparente’, en otras una ‘paradójica’ y en otras, una teñida de ‘ambigüedad ambigua’ o ‘ambigüedad potenciada’; espero que me acepte estas denominaciones improvisadas aunque no ingenuas (y, de nuevo, las palabras construyen realidades).

Una invitación suena ‘transparente’ cuando representa un convite sin más ¡ni menos! pretensiones que disfrutar de una actividad en la que, como remarca Bateson (1985), las acciones “*no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están*”. Un hecho real, en el sentido que tiene existencia concreta, pero inauténtico en el sentido que acabamos de ver, lo que no significa que sea falso, ni que busque el engaño; en fin, una ilusión transitoria y gratuita. Una invitación suena ‘paradójica’, en cambio, cuando representa un convite a participar de una actividad llamada juego, cuya primera regla es “aquí se juega en serio”, nada de ilusión y mucho menos de acto gratuito; o, lo que es lo mismo, “con este juego no se juega”. Por causas cuyo estudio está fuera de mis posibilidades, hoy las segundas son más frecuentes en educación, reduciendo sensiblemente los espacios y tiempo para que un modo más lúdico de jugar prospere. Espero no generarle confusión con ‘gratuito’ y con ‘serio’. En este caso gratuito no remite a pagar o no pagar -la idea es de Bourdieu-, sino a la sensación de gratuidad tan cara a los actos lúdicos, aun cuando al parecer para la sociología y posiblemente también para la psicología, no existirían actos gratuitos en sentido estricto (en Bourdieu. 1997). En cuando a serio, la siguiente cita (tomada de: Más Flaubert y menos Balzac, nota periodística sobre la visita de Jean Echenoz a la Feria del Libro de Buenos Aires. Suplemento Radar. Página12. 15/05/11) sintetiza lo que pretendo decirle: “*Gaham Greene declaró en alguna oportunidad, que sabía que nunca le darían el Nobel porque ‘no me consideran un escritor serio’ (...) si tenemos en cuenta que la literatura también puede ser un juego y la palabra ‘serio’ deriva del latín arcaico ‘seria’, que es el antónimo de ‘oici’ (juegos) ¿la seriedad en la literatura no es una contradicción?*”. Pregunta que bien podríamos trasladar al juego. Digo ‘nada serio’ y digo ‘gratuito’ como puntos para una discusión que nos debemos, previa a suavizar el encono prematuro de quienes necesitan mantener lejos semejantes ideas al momento de buscar financiación para sus proyectos.

²² Párrafos tomados de “*Qué queremos decir cuando decimos: ¡Vamos a Jugar!*”, publicado en Revista Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquía (Medellín. 2008) y Revista Científica Digital Acción Motriz (Las Palmas de Gran Canaria. 2011).

A las ‘transparentes’ y ‘paradójicas’ agrego una tercera invitación, equívoca, en tanto convoca a una actividad que no tiene la forma cultural reconocible de un juego, pero que se la presenta como tal; un convite ambiguo que, aprovechando la ambigüedad de los actos lúdicos, plantea fines que la persona invitada no siempre percibe con claridad; de ahí que la llamo de ‘*ambigüedad ambigua*’ o de ‘*ambigüedad potenciada*’; el “vamos a jugar” usado como anzuelo, una táctica de comprobada eficacia por cierto. Por ejemplo, la expresión: juguemos a dejar acomodada la sala, suena un tanto ambigua y, en último caso, inocua. Lo que no podemos ignorar es que usada de manera cínica, cuando no perversa, es particularmente nociva, precisamente por ser confusa y ambigua: no sé de qué me acusan, si era sólo un juego, dicho como coartada en situaciones de acoso, abuso y otras violencias: Problemática que exige estudios específicos y acciones inmediatas, más allá de lo que pueda marcarse en esta apretada publicación.’

Las propuestas informales de juego que surgen de manera espontánea entre cojugantes, también tienen condimentos transparentes o paradójales. Es posible que alguna vez haya escuchado (¿y formulado?) un: -*¡Juguemos a las figuritas!* Seguido de un: -*¿De verdad o de mentira?* destinado a convenir el modo que se interpretarán las acciones consecuentes. Retenga **modo** y retenga **interpretan** (en sus dos acepciones: ‘*concebir*’ y ‘*ejecutar*’) mientras lo distraigo con una apostilla: para quienes nacieron en la era digital, hablar de jugar a las figuritas es un anacronismo; sigo evocando ese ejemplo, como homenaje a niños y niñas que me permitieron observar su ritual cotidiano de juego, en los confines de un patio de recreo, a mediados de los años ochenta, mientras pensaba que en el modo elegido de jugar, había mucha tela para cortar. Vuelvo a la pregunta que nos interesa.

Si observa y escucha con asombro, lo que no resulta fácil atento a que ese tipo de pactos se sostiene en una trama de subjetividades, es circunstancial y lábil y sus señales no siempre son claras, percibirá una enigmática contradicción: quien elige jugar ‘de verdad’ dice ‘acá no se juega’, mientras quien elige jugar ‘de mentira’ adopta el modo más genuino, a mi criterio, de jugar un juego. En algunos espacios, jugar ‘de verdad’ o ‘de mentira’ incluye a, respectivamente, jugar ‘sin perdonaditas’ o ‘con perdonaditas’, ‘con dientes apretados’ o ‘sólo para divertirse’, etc. aunque no estoy seguro de que se trate exactamente (subrayo exactamente) de la misma cosa ya que la terminología y el sentido varía según la región y el contexto socio-histórico-cultural; en todo caso, hay algo ahí entre el lenguaje y la acción que invita a seguir pensando. Aclaro, por si acaso hiciera falta, que en ese universo, ‘mentira’ no tiene connotaciones inmorales, en tanto no significa estafa ni engaño, sólo un modo de jugar compartido, sujeto a una ética transitoria

de convivencia en juego que, como suele decirse, resulta más fácil mostrar, que demostrar. Por qué los jugadores y jugadoras lo verbalizan de esa manera, fue y sigue siendo un enigma para mí, y por el momento, no dispongo de recursos para resolverlo, mis conocimientos de análisis lingüístico son equiparables a los que tengo en fisiología, psicoanálisis o neurociencia: sólo curiosidad e interrogantes. Si puedo reiterarle lo ya dicho: cuando se acuerda jugar ‘de mentira’, con cierto sesgo autotélico, se montan efectos especiales y escenografías invisibles a los ojos de terceros, se negocian y adaptan las reglas siguiendo un guion imaginativo, en un clima de empatía y complicidad; mientras, aumentan los niveles de permiso y se construye confianza para arriesgar, experimentar, crear, total, siempre se podrá decir ¡pero si estamos jugando! habilitación impensable cuando se acuerda jugar ‘de verdad’. Convengamos que los enunciados planteados, no configuran patrones de comportamiento excluyentes, ni diferenciables con precisión taxidérmica.

Existen transiciones reversibles, regiones grises, no olvide que hablamos de convenciones escurridizas, cinceladas en un horizonte de subjetividades. Con todo, pensar en la posibilidad de invitaciones ‘transparentes’, ‘paradójicas’, ‘ambiguas’, tanto como en acuerdos para jugar ‘de verdad’ o ‘de mentira’, me ayuda a distinguir variaciones en el ‘modo’ de interpretar las acciones propias de una actividad con ‘forma’ de juego, esto es, la manera particular de hacer, sentir, pensar, intuir, decir, estamos jugando. La presunción que me anima, modesta por cierto, es la siguiente: si ante una invitación a jugar un juego (las ya mencionadas figuritas, por ejemplo) la ‘forma’ de esa actividad se mantiene más o menos estable, es en el ‘modo’ de interpretar las acciones donde late lo lúdico o, para ser preciso, lo que decimos aquí que es lo lúdico.²³

Consideraciones acerca de una categoría analítica inestable

Si llegamos juntos hasta acá, es porque nos interesa revisar críticamente las invitaciones a jugar que hacemos habitualmente como parte de nuestro trabajo. Más precisamente, nos interesa saber el modo de interpretar las acciones derivadas de esas invitaciones. Modo que, espero que coincidamos, pretendemos más genuinamente lúdico, en los términos que pronto discutiremos. Ya subrayé el lugar que le otorgo en estas reflexiones a ‘interpretar’, como ‘concebir’ y como ‘ejecutar’. Llegó el momento de

²³ Ya dije que junto con el ‘modo’ (de jugar) la ‘forma’ (de un juego) constituye una dimensión cara a nuestra curiosidad indagativa; por razones de espacio, en este manual no me detengo específicamente en ella; si a usted le interesa el tema puede encontrar más información en la bibliografía consignada en otros pie de página.

conversar sobre el que ocupa '*modo*', la verdadera palabra clave en este tipo de propuestas.

En un viejo artículo de Rimmert van der Kooij y Henriëte Posthumus Meyjes del que sólo tengo una descolorida copia sin dato editorial alguno, leí: "*...el juego del niño puede compararse con un ovillo de lana. Cuando se desenrolla el ovillo desaparece su compleja trama.*" Hace muchos años que me apropié de esa alegoría ajustando ligeramente el foco. Desde entonces digo que estudiar juegos es como pretender estudiar los secretos de un ovillo de lana, a medida que lo desenredamos, el objeto de observación se va diluyendo hasta dejarnos a solas con la lana, en nuestro caso, con las acciones de jugadoras y jugadores y cómo estos las interpretan. En la búsqueda de una categoría llana que me permitiera analizar cómo interpretan jugadores y jugadoras las acciones de un juego, exploré algo de la bibliografía disponible. En varios de los textos de mayor difusión me topé con alusiones tangenciales -muy tangenciales- al modo de jugar. El término '*modo*' sonó bien a mis oídos y pensé entonces que bien podría ser el significante que estaba buscando.

En su acepción más elemental, '*modo*' es la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí), mientras que en gramática, y esto fue lo que me entusiasmó, '*modo*' es una categoría relacionada con el verbo que expresa el punto de vista de la persona que habla (el sujeto de la oración) en relación a la acción referida. Por analogía con la gramática, un universo que me es ajeno obviamente, comencé a usar '*modo*' para referirme a la manera de interpretar, esto es, de concebir y ejecutar un juego, desde el supuesto que es menos en la 'forma de la actividad' y más en el 'modo de jugar' donde late aquello que llamamos lo lúdico. Espero no llevar demasiado lejos la analogía si agregó que el modo propio del jugar sería el indicativo, pero más el subjuntivo (el modo de la subjetividad) que expresa posibilidad, deseo, necesidad, un 'dale que', con la significativa carga emocional del hablante frente a lo que expresa; mientras que el imperativo, que expresa una orden o mandato, llevaría en los hechos hacia un modo de jugar impracticable²⁴.

Si esta breve apostilla sobre el '*modo de jugar*' como categoría analítica fue suficiente, le propongo cerrar transitoriamente el tema con un collage de imágenes para conservar. Disimule ciertas dudas y vacilaciones propias de un boceto provisorio. *El

²⁴ Graciela Montes enciende señales de alarma ante quienes suponen una asociación, dice, natural, nunca cuestionada, entre juego y placer. Y agrega: "A la enunciación -indicativa- de que los niños juegan, y de que, cuando juegan se construyen, siguió primero una apelación: 'entonces ¡juguemos!' y luego un pasito más hacia la orden, el franco y desembozado imperativo: 'hay que jugar', 'inventen juegos'. La primera patinada, entonces, fue del indicativo al imperativo, de la enunciación a la orden, de la ciencia a la normativa. (El placer de leer. Una vuelta de rosca. En Montes. 1991)

‘modo de jugar’ denota la manera subjetiva de estar en juego. *Hasta un punto, lo relacionaría con actitud, en la medida que supone cierta híper-especificidad conductual, que va de lo más lúdico a lo menos lúdico. *Si bien particular, libre, subjetiva, no se trata de una manera díscola cualquiera, no opera aislada de un contexto, lo condicionan componentes socioculturales, cognitivos, emocionales, amalgamados por el *‘habitus’*.²⁵ *En términos corrientes, podríamos decir que la elección del *‘modo de jugar’* no sería un proceso sólo de adentro hacia afuera sino, y quizá principalmente, de afuera hacia adentro, que incluye saberes prácticos incorporados. *En tanto libre, personal, subjetivo, pero no díscolo, el *‘modo de jugar’* demanda micro-acuerdos constantes que lo refrenden, incluso sobre las reglas que se pueden modificar de común acuerdo. *Expresiones verbales y no verbales, muchas veces sutiles (un guiño, el tono de voz, un gesto apenas enfático) anuncian el modo en que se está jugando. Constituyen en sentido estricto, señales. Un campo fértil, digamos de paso, para quienes se interesan por los estudios de semiótica corporal y análisis del discurso.²⁶ Fin de este punteo provisorio.

Un mismo juego puede, en distintas situaciones, jugarse de un modo diferente, sin que su *‘forma’* o apariencia externa acuse variaciones significativas, aunque generando vivencias disímiles según el modo elegido de interpretar las acciones. Esto fue dicho antes y mejor por las y los pedagogos que dieron vida al movimiento escolanovista y escuela activa entre otros. Sin embargo, en los textos que nos legaron, el modo particular de hacer, sentir, pensar, decir, las acciones propias de una actividad connotada como juego, no ocupa el lugar que merece. Puede que *‘modo de jugar’* suene irrelevante en personas dedicadas a problemas educativos de magnitud superior. Con todo, discernir entre la *‘forma’* de una actividad llamada juego y el *‘modo’* de jugarlo, en un *‘contexto’* determinado, es (debería ser) un ejercicio crucial para quienes, como usted y como yo, ejercemos la práctica artesanal de inventar juegos e invitar a jugar. De allí que en el primer capítulo me atreví a preguntar cuán lúdico es el modo de jugar instituido en *‘mi’* escuela.

Jugar de modo más lúdico, el anhelo de este libro

²⁵ Espero haber interpretado correctamente la categoría de Bourdieu, *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. 1997.

²⁶ Ivana Rivero (2011) y Leonardo Díaz (2011), colegas muy próximos a mis afectos, abordan con distinto grado de compromiso y profundidad el tema de la comunicación en el juego. Con otro interés profesional, Fornari analiza las marcas distintivas del discurso lúdico desde un marco psicoanalítico (En *Lo Lúdico, Señalización de lo Humano*. www1.uprh.edu/zjimenez/ludico.htm)

‘Lúdico’ es de uno de los tantos significantes que ofrecen resistencias a los embates epistemológicos. Huizinga, a quien no puedo dejar de invocar como talismán temático, al abordar el “juego primitivo” (SIC) lo hace asumiendo que choca con el escollo de “la cualidad inderivable de lo lúdico” (SIC) que “se resiste a todo análisis” (En *Homo Ludens*. 2020). Un breve recorrido por la bibliografía disponible alcanza para comprobar la cantidad de veces que se escribe ‘lúdico’ en textos variopintos y lo poco que se lo define, como bien lo señalan Rivero, Devita, Dupuy, Gómez, Díaz y tantos otros colegas locales que tuvieron que peregrinar por ese inesperado desierto conceptual, camino a sus tesis de posgrado. Quizá, y esto corre por mi cuenta, estemos ante una categoría analítica que responde más a los tanteos subjetivos de la imaginación, que a los del razonamiento puro y duro, por lo que le pido que sea indulgente con las páginas que siguen, coloreadas con ese matiz imposible.

En esta ocasión, cada vez que lea ‘lúdico’ (nuestra palabra clave más rutilante), no lo asuma inmediatamente como sustantivo, sinónimo de juego, evitará así perderse en el laberinto de sobrentendidos que tal uso suele generar; imagínelo como un adjetivo que cualifica el modo de jugar que nos interesa poner en valor. Sé que en personas acostumbradas a proclamas educativas más densas, el pedido de “jugar de un modo lúdico” suena trivial, un pleonasmo baladí, a mitad de camino entre la tautología y la perogrullada. Pero es la manera que encontré de compartir mi convencimiento (en realidad es sólo una opinión, por mucho que crea haber dado en el clavo) de que hay modos de jugar y que algunos tienen muy poco de lúdicos. Digo esto sin demorarme en discusiones acerca de si una actividad jugada de ese modo debe ser considerada juego. No es este el lugar para aliviar ese tipo de comezones ontológicos.²⁷

En la Presentación aseguré que lejos de ser pedagógicamente inconducente, preguntarse cuán lúdico es el modo de jugar que producimos y reproducimos en espacios educativos diversos habilita, por un lado, el análisis de las invitaciones a jugar que hacemos los y las docentes y sus cualidades en relación con las expectativas que despierta en jugadores y jugadoras; por otro lado, habilita el estudio de un ‘ethos’ de la convivencia en juego, probablemente cambiante, ya sea que la transparencia de la invitación lleve a zambullirse en las honduras de una situación claramente identificada

²⁷ Esas discusiones eruditas vienen de lejos y cada tanto se reactivan. Quien leyó el *Homo Ludens* recordará que Huizinga, al hablar del deporte, se preocupa por la difusión de lo que él llama un “falso juego” y en la actualidad no faltan debates acerca de si los Juegos Olímpicos o, en el plano de la escuela, los juegos didácticos y el juego-trabajo, merecen ser considerados juego en términos teóricos estrictos. En lo personal, si dichas actividades son social y culturalmente nombradas juegos, no encuentro impedimento para seguir llamándolas de esa manera, aprovechando las frondosas posibilidades semánticas del término. Si me interesa indagar cuán lúdico es el modo de interpretar las acciones propias de esas actividades, en los términos que venimos conversando.

como aparente, de sesgo autotélico, que habilita actuaciones auténticas, siguiendo un guion imaginativo, con espíritu de travesura, escenografías y efectos especiales imaginarios, sensación de ruptura transitoria, morosidad oficiosa, negociaciones de las reglas, en un clima de permiso, confianza, empatía y complicidad; ya sea que, paradójicamente, la invitación lleve sólo hasta el borde de lo lúdico, para mojarse apenas la punta de los pies.

El resumen, usar 'lúdico' como adjetivo me obliga a imaginar las cualidades del modo de jugar que nos interesa. Devita (2014), que dedicó su tesis de maestría a este tema, aporta noticias de cualidades que autores clásicos como Huizinga y Caillois, asocian con gratuidad, voluntariedad, abstracción témporo-espacial, etc. Si a estas, parafraseando al tesista citado, "sensaciones" le agregamos los detalles que señalé poco más arriba: situación aparente, simulaciones auténticas, guion, etc. estaremos todavía lejos de comprender lo que Auciello (1997) describe como "función lúdica" del juego, pero muy cerca de lo que entiendo por jugar de un modo más lúdico, o lúdicamente, si para darle descanso al adjetivo, hacemos entrar en la cancha a un adverbio (de modo, por supuesto).

Sepa que lidiamos con una cualidad subjetiva e inestable, por lo tanto no me pida que le indique cuándo de cada una de esas cualidades hace al modo de jugar deseado. Convengamos que sólo es posible arriesgar presunciones derivadas de un ejercicio de doble hermenéutica -disimule la pomposidad del nombre- en tanto implica interpretar el modo de interpretar las acciones por parte de jugadores y jugadoras. No se trata de un ejercicio incontrolado, sino uno apuntalado por señales discutidas en grupo a nivel colectivo, conscientes de que adquieren sentido sólo dentro de un esquema de proposición situado. Las cualidades que acabamos de catalogar (que describo con tiempo en el Capítulo V) actúan de manera reversible y al mismo tiempo como señales potenciadoras de un modo lúdico de jugar y como vestigios de que se está jugando de ese modo.²⁸ Si comparto con usted este ejercicio de exégesis opinable, es porque supongo que nuestras prácticas profesionales ganarán solidez si intercambiamos información acerca de esos detalles. Atenderlos constituye un desafío pedagógico (para orientar intervenciones oportunas, imaginativas, pertinentes), tanto como investigativo (para construir categorías que expresen mejor la densidad de lo que ocurre cuando salimos de excusión, disfrutando de las comarcas más silvestres de la docencia) pasándolos por el tamiz del derecho.

²⁸ En una sugestiva obra que diluye los límites entre novela, análisis micro-historiográfico y vida cotidiana, se sugiere que en esa escala, "al indicio le sigue la señal y lo precede el vestigio" (Guisburg. 2016); es probable que esa sugerencia haya influido en estas líneas.

Respaldándose en recuerdos como jugador, conversaciones con otras personas y observación de situaciones de juego, Corbera (2011) hace un inventario de lo que para él son señales (indicios, vestigios) del modo de jugar que nos interesa: un jugador o jugadora abandona el juego y lo retoma sin que esto genere conflicto con el grupo²⁹; juguetes extravagantes en el medio del juego; trampas ‘mal hechas’ para ser descubiertas inmediatamente entre risas; modificación de las reglas y sugerencias de reglas nuevas; mayor participación de quienes se descubren menos habilidosos, pero tienen todas las intenciones de jugar; reírse de la propia falta de habilidad; mayor disposición para la inclusión y diversidad; acuerdos para prolongar la incertidumbre por el resultado lo más que se pueda; en vez de jugar, por ejemplo, al fútbol, jugar a ser “futbolistas”. También Rivero (2011) exhuma de textos inimaginables para mí (*Investigaciones Filosóficas* de Wittgenstein o *La sociología del cuerpo* de Le Breton, por ejemplo), pistas para aumentar el catálogo de señales posibles; todas, justo es reconocerlo, configuran un marco de referencia tan provisorio como opinable. En lo que sí parece haber acuerdo es que las personas involucradas en una reunión focalizada en un juego necesitan darse cuenta -en el sentido gestáltico de percatarse a partir de señales individualmente inespecíficas pero coherentes para quienes comparten códigos en un contexto determinado- de qué modo se está jugando. Aunque resulte una obviedad, déjeme recordarle que de gestos y palabras adquieren así protagonismo decisivo. Dominar el tono y la intensidad es un acto de sabiduría práctica que, permítame que se lo diga, le concierne como docente.

Siendo el ‘modo’ la manera especial de hacer una cosa (no a la cosa en sí) y aceptando su parentesco con la actitud, es probable que el modo lúdico de jugar no exhibe su máximo esplendor en todas las actividades definidas social y culturalmente como juegos, o que acuse altibajos, discontinuidades en el transcurso mismo de la actividad, o que se manifieste en actividades que no tienen la ‘forma’ social y cultural reconocible de un juego. Usted me dirá que caí en una interpretación alambicada del jugar y sus modos posibles, pero sepa que la escribo tal como se me representa, evitando diluirla. Plantear como complejo lo que es realidad es simple resulta patético, pero plantear algo como si fuera simple obviando su complejidad suele ser parte del problema y no de su solución, al menos en el tema de la convivencia en modo lúdico. En todo caso, camino por el filo de la navaja procurando no opacar una temática que se caracteriza por sus matices, ni colorearla en exceso hasta tornarla un pastiche; solo algunas pinceladas

²⁹En indagaciones sistemáticas de patios escolares de recreo, observamos que entraban y salían del juego sin problemas, pero, y esto es interesante, previo permiso, muchas veces apenas un gesto mínimo de aviso imperceptible a la mirada externa (Pavía Et. Alt. 1994).

clave que despiertan su curiosidad y, por qué no, su interés por revisar detalles minúsculos de prácticas profesionales cotidianas complejas (digo complejas, no complicadas) para generar intervenciones más precisas.

Ya que hablamos de detalles minúsculos ¿qué es lo distinto para quienes eligen jugar de un modo planteado? Cualquier respuesta incluirá posiblemente algo nimio (¿nimio?): la sensación de que nada malo puede suceder, mejor, que todo lo que suceda será bueno porque se trata precisamente de un juego, sensación no siempre presente cuando se juega en serio, para nosotros, de un modo muy poco lúdico. Y, de nuevo, decir que lo distinto es tomar el juego como un juego, sería un enunciado caricaturesco, si no observáramos en la escuela (y no sólo en la escuela) abundantes propuestas en sentido contrario. Cuando esa situación se modifique, estos renglones ya no tendrán razón de ser.

No tolero perder ni a las bolitas

Hay personas que se vanaglorian de “no tolerar perder ni a las bolitas”, y es mi intención juzgar esa actitud. A los efectos de cumplir con los propósitos de este manual, sólo puedo preguntarme si saben (si aprendieron) que tienen derecho a relajarse. No tengo pruebas para afirmarlo, pero me inclino a pensar que la posibilidad de jugar de un modo más lúdico es inversamente proporcional a la importancia que se le otorga a privilegios y premios post juego. Y de nuevo, aunque por ahora no tengo manera de demostrarlo taxativamente, me inclino a pensar que cuando se juega de ese modo, el resultado interesa, pero no importa, en la medida que lo emocionante no está sólo en la incertidumbre de saber si se obtendrá lo pretendido; también, y quizá principalmente, en el ingenio y la pasión puesta para conseguirlo. Lo emocionante atado a lo efímero y a la embriaguez de una nueva búsqueda. Aseveración aventurada que tenemos que explorar, siguiendo senderos que en algún punto se superponen y en algún punto se bifurcan (perdón Borges). Un sendero lleva preguntarnos por lo que hacemos profesionalmente para que una propuesta de juego se vea más interesante (¿premios, culto al ganador?). Otro lleva a preguntarnos el lugar que ocupa la educación y la comunicación de masas en la construcción de subjetividad respecto de lo que está en juego cuando se juega en nuestra cultura y la ideología que subyace bajo la aparente intrascendencia de lo lúdico. Explorar y actuar (¿hace falta que lo aclare?)

Está claro, al menos para mí lo está, que al modo lúdico de jugar, en tanto emparentado con la actitud no deberíamos intentar por ahora encerrarlo en una sola de las asignaturas conocidas, ya que es esquivo a los modelos habituales de enseñanza. Como tantos aprendizajes que se construyen por proximidad, por imitación, en una praxis

cotidiana, quizá sólo haya que procurar más experiencias, succulentas, vivas, cómodas, justas, logradas. Y ese es un nudo gordiano para quienes pensamos que la escuela pública es el lugar privilegiado para hacer y para saber acerca del juego vinculado a un derecho. Tener con quien analizar las implicancias éticas, estéticas, políticas, de lo que proponemos y los detalles didácticos que atendemos habitualmente, suponiendo que tal cosa (me refiero a “detalles didácticos”) exista.

Como todas las mañanas, llego al Jardín en la bici y saludo al señor que barre los cordones de las calles juntando las hojas de los árboles que caen sin permiso cada año para esta época. Toco el timbre y espero. Siento frío; es el frío que todas las personas que vivimos en Santa Fe sentimos en el mes de Julio, pero ese martes, en esa espera en la puerta, lo puedo sentir mucho más porque... ¡Me olvidé los guantes en casa! Pasa una señora que seguro es, además de vecina, la mamá de alguna niña o niño del Jardín, sólo que no logro identificarla ¡Son tantos! Le regalo una sonrisa y un: ¡Buen día!

En esas cuestiones estoy cuando escucho al portero ir y venir. Toco nuevamente el timbre y logro que en ese segundo intento mi compañero, Brian, abra la puerta. Viene tarareando el “tantan tantan taaan” de esa antigua película Tiburón. Entre risas lo saludo: *-¿Qué tal? ¿Cómo estás? ¿Hace frío para la bici?* Preguntas que reclaman respuestas en el mismo tono, así al pasar. Voy contestando sin detenerme, caminando con la bicicleta al lado hacia el lugar donde la guardo; en ese ritual de llegada siempre aparece por algún lado un niño o una niña correteando, y viene siempre con el saludo y la pregunta: *-Hola Señor Jesi ¿hoy vamos a jugar?*

Este martes de julio, en mi camino rutinario a dejar mi bicicleta, aparece Valentino, de 4 años. Sale de su sala y viene hacia mí corriendo a toda velocidad haciendo ruido de motor (claramente es un auto). Se estrella contra mis piernas en un abrazo y me dice: *-¡Hola Señor!* Respondo agachándome y dándole un beso. Ese chiquilín despierta un gran cariño y aprecio por parte de todas las personas adultas del Jardín, sus espontáneas ocurrencias, su amplia sonrisa, sus ocurrentes respuestas y explicaciones a sus travesuras hacen que nos sintamos un poco más alegres, un poco más cerca del mundo de las infancias. Valentino, como algunos otros niños y niñas, nos ayudan a entrar en el mundo de las infancias cada día.

Dejo la bicicleta y me dispongo a preparar el salón, ese espacio tan lindo, amplio, luminoso y despojado de mobiliario, ciento por ciento libre para jugar. Al final del salón hay un armario donde se guardan los materiales. Es alto desde el techo al piso y todo el ancho del salón. Hacia allí me dirijo con la llave, a buscar lo necesario para jugar a los piratas: dispongo el barco (un gran círculo hecho con una sogá), lo coloco en el extremo del salón cercano al armario, de modo que el resto del espacio quede libre para correr. La sogá es larguísima, por lo que debo darle dos vueltas a

ese gran círculo. También busco la aleta de tiburón que fabricamos en febrero del año pasado, en los días en que con mi compañera Pía -la profe de Música- pensábamos los encuentros, ideábamos los juegos y escribíamos las historias. A esa aleta la hicimos rellenando y cociendo unos trapos de piso de color gris y colocándole un par de elásticos para que funcione como mochila. En el mismo momento en el que logro esconder la aleta entre la campera y la mochila, escucho el sonido inconfundible que me avisa que el primer grupo de niñas y niños se acerca. Mientas ingresan, les voy chocando los 5 y cada uno va buscando un lugar donde sentarse.

Las niñas y niños de 3, 4 y 5 años saben que al comenzar el día nos saludamos con la canción del grillito, o el buen día, día. Entonces, tomo la guitarra que está colgada cerca del armario e invento algunos sonidos que nos permiten cantar y darnos cuenta que... ¡vamos a jugar!

Al terminar de cantar les hago una simple pregunta: *-¿Se acuerdan qué es eso?* Claramente todos lo saben ya que a la propuesta de barcos y piratas la jugamos a principio de año. Como la piden todo el tiempo, en este día tan frío y prontos a despedirnos por el receso de invierno, se escucha al unísono: *-El barcooo*, y rápidamente sin más preámbulos corren y se suben.

Les aclaro que no pueden estar en el barco si no son piratas, entonces nos ponemos el chaleco de pirata: *-Shuc* (sonido que hacemos para cerciorarnos de que cada prenda está puesta). Luego nos ponemos el pantalón de piratas, las botas de piratas, el parche, el sombrero, el catalejo (que tiene pinta de rollo de papel higiénico) pero ¡es un catalejo profesional de piratas! y hasta nos posamos el loro en el hombro. Pero claro, los loros andan todos sueltos por el barco, por lo cual cada quien debe atrapar el propio. Entonces, vamos buscando cada uno su loro ya que algunos salieron volando, y tenemos que saltar altísimo para agarrarlos ¡Por fin lo logramos! Una vez que todos los piratas y las piratas tenemos nuestros loros. Algunos son rosados, otros tienen grandes garras para poder escapar del tiburón, otros son de todos colores y algunos tienen tanta fuerza que nos pueden levantar en vuelo. Ahora sí, como verdaderos piratas, estamos en condiciones de salir a buscar el tesoro.

Con los catalejos salimos del barco a explorar el lugar en busca del gran tesoro. Nadamos, nos sumergimos profundo aguantando la respiración, volvemos rápidamente a la superficie, practicamos varios estilos de natación: de espaldas, flotamos con brazos y piernas imitando una estrella, hacemos pataditas rápidas, más

lentas ¡En cámara lenta! Nadamos como víboras en el agua, nos movemos bien separados, imitamos a los pececitos y nos agrupamos en un gran cardumen. También nadamos muy lejos del barco, nadamos cerca, en círculos y volvemos a subir. Probamos con un salto a pies juntos, subimos con un solo pie, con un salto de conejito, apoyando primero las manos y luego acercando los pies, probamos subir de la mano con algún amigo o amiga pirata. Luego de subir y bajar varias veces, de nadar mucho y por todas partes, comienzo a cantar una canción muy linda de Mariana Baggio, de su CD Barcos y Mariposas, que se llama “Los Piratas” y cuenta que: Los piratas van a buscar, por aquí, por allá, un tesoro que es de oro y es difícil de encontrar, porque un barco que se hundió escondido lo dejó, pero tengan mucho cuidado porque anda cerca el tiburón.

Cuando escucho la palabra clave: Tiburón, salgo con mi mochila de aleta de tiburón, entonces se escuchan los gritos desesperados y las corridas en busca de refugio hacia el barco. En ese tumulto avanza el tiburón intentando atrapar a algún pirata. Generalmente estos son muy buenos nadadores, por lo que llegan siempre a salvo al barco, pero saben que, si alguno no lo logra, el tiburón de las cosquillas los atraparé. Ciro -un niño de 5 años- comienza a correr alrededor del barco, sus amigas y amigos lo llaman sin cesar para que suba, pero él desafía al tiburón con su mirada pícara y una sonrisa cómplice. El tiburón lo mira y sabe que lo atraparé. Juegan un ratito el juego de la persecución hasta que por fin el tiburón logra atrapar al pirata Ciro -o este se deja atrapar. El tiburón comienza a *comerlo* a cosquillas. Empieza por la panza, sigue por las manos, por el cuello y entre risas, Ciro pide ayuda al resto de los piratas que observan horrorizados la escena. Algunos valientes salen en su rescate y comienzan a espantar al tiburón. Una vez que este se aleja, cargan al compañero pirata entre varios tirando de piernas y brazos hasta que logran llevarlo de retorno al barco y le curan las heridas haciéndole aún más cosquillas. Luego cambiamos de roles con Ciro, que no sólo se anima, sino que quiere ser tiburón. Para ello se coloca los colmillos de tiburón, la aleta y se dispone a dormir en un rincón hasta que le llegue el turno de atacar.

Con los piratas y las piratas fabricamos escondites diferentes, buscamos cajas dentro del armario, unas placas de goma que se encastran, sabanas; cuando el tiburón Ciro aparece y hace su despliegue buscamos los escondites, ayudamos a quienes no logran llegar a tiempo y festejamos los rescates. Cansadísimos de un largo día de búsqueda de tesoros, vemos que se acerca la noche. Entonces, con nuestros catalejos, recostados en el barco, podemos ver las estrellas y la gigante

luna llena. También podemos ver estrellas fugaces, ¡hasta otros planetas podemos ver! Y así, los piratas nos vamos quedando dormidos, soñando con nuevas aventuras, con encontrar el tesoro y con tener un mapa. Eso tal vez sea posible en el próximo encuentro...

-¿Les gustaría que el próximo encuentro traigamos un mapa para seguir buscando el tesoro?

-¡Siiiiii!, responden todas y todos muy ilusionados

-¿Y si vienen 2 tiburones, Señor?, sugiere Alma.

-Buenísimo, sí. ¡Voy a tener en cuenta esa idea!, respondo.

Entonces les propongo volver a transformarnos en nenas y nenes, sino las Seños -que no estuvieron con nosotros- se van a asustar. Así, entre charlas y más ocurrencias, los invito a sacarse el chaleco de piratas, a guardar los catalejos, a retirar el parche del ojo, las botas, el sombrero y el loro (por supuesto que siempre alguien vuelve a la sala con el gorro, con el parche o con el loro). Con las niñas y los niños, salimos del salón; los acompaño mirándolos desde uno de los catalejos, una mano levantada que saluda y una sonrisa amplia que invita a volver. Y así, mientras ellos corren hacia las salas, otro grupo de niñas y niños de 3, 4 y 5 años...está llegando para jugar.

Una copa de cristal boca abajo, y en su interior una pequeña zapatilla de ballet expuesta como una joya entre lucecitas de un color violeta imposible. El centro de mesa de la fiesta me atrapó desde que lo vi. Esto no queda aquí, decidí, e inicié el juego de imaginar los hilos de una trama: desde Planeta Ballet una misión está lanzada, la nave es casi invisible, su presencia misteriosa acompaña el movimiento de quienes amen bailar... Bastaba ese impulso. Desde allí lo que surgiera sería bienvenido. El estuche negro de neoprene de la compu portátil mutó en nave y se aprestó para un singular lanzamiento. Mi entusiasmo anticipaba acción. En la planta baja de la Escuela de Danzas inicié el armado cuidadoso del evento galáctico. Mientras Sandra, la profe de *españolas* me observaba con curiosidad, me aboqué a encender las luces interiores del copón y a colocar éste dentro del estuche oscuro.

Subí las escaleras asumiendo mi misión intergaláctica con la decisión propia de un héroe cinematográfico, y entré al salón de clases. Sin dar explicaciones (ni a las dos Florencias, colegas a cargo del grupo; ni a la ronda de peques), comencé a volar con el estuche en las manos impulsando mis movimientos. Subía y bajaba, recorriendo de punta a punta el espacio en intrincados remolinos mientras me rodeaba un silencio profundo. Las peques de 4 o 5 años del Grupo de Iniciación a la Danza me observan. Ellas saben que a la seño Geral suelen ocurrirle cosas raras, pero, el danzar alocado con este objeto en manos similar a una computadora gorda, es por cierto extraño. Nos detenemos, la nave y yo, en asalonaje lento sobre el piso de madera y yo me siento a un lado con una mirada de misterio, prometedora de aventuras³⁰. Mis alumnitas se acercan lentamente... Primero el silencio y los gestos... y luego los tonos de las voces completan el cuadro...

-Miren lo que vino.

-Es una nave— arriesga Joaquina disfrutando sus palabras — Es toda negra.

-Me trajo volando—explico sorprendida—, y como.... ¡Haciéndome bailar!

-¿De dónde vendrá? —pregunta Cata

-Me da un poco de susto —murmura Delfina bajito

Alfon se acerca con cuidado.

-Seño... tiene un cierre.

-Sí... pero ... esto... es extraño...mmmm... ¿vendrá de otro planeta?

³⁰ "Asalonaje" sería un alunizaje estacionando en el salón de danzas.

-Uh ¿Qué hacemos?

-Seño ¡Abrilo! — dice Guille, ya impaciente.

Miradas se cruzan, párpados se elevan, la curiosidad flota, el clima en ronda incita a avanzar. Comienzo a abrir la compuerta-cierre que desde el interior irradia esa luz imposible, Silencio total... Surgen turnos para mirar. Primero de lejos, y de a poco acortando distancia. Curiosas, descreídas, prudentes, resueltas, osadas, decididas, cómplices... Ver la copa con la zapatilla trae nuevas lecturas, *-¿Y esto?*

-Es una zapa de ballet. De esas que van en puntitas —dice Clara

-Para mí que viene de un Planeta... De un Planeta donde se baila.

-¿Seño no habrá dentro un mensaje?

-A ver, quizás algún sonido...Prestemos atención...

Desde el fondo del aire una música avanza. Es el piano inspirador del movimiento.

-Planeta Ballet nos está expresando su mensaje de invitación...

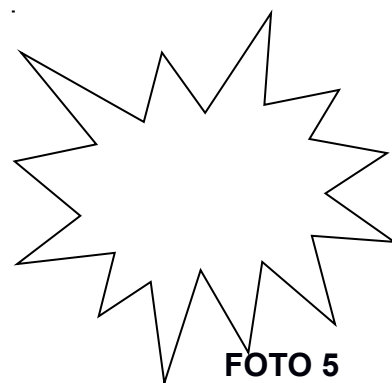
Rompo la quietud... Ritmo y melodía toman las riendas de la acción. En los cuerpos infantiles se encuentran dos artes que se respiran mutuamente. El movimiento libre se despliega; contagia el espacio pleno que rodea la nave viajera.

Cuando retorna el silencio, los cuerpos se detienen. Me acerco. Clausuro solemnemente el cierre-compuerta y me dejo arrastrar danzando nuevamente por el salón de clases por recorridos inciertos. La nave, conmigo, se orienta hacia la escalera de salida por la que partimos tal como llegamos. El grupo y las seños me despiden ondeando brazos en alto. Minutos más tarde, vuelvo al salón. La nave ha partido —explico- pero antes ha prometido volver a visitarnos.

-Vos inventaste esta historia seño — afirma Sofía, como quien ya es grande y la tiene clara.

CAPÍTULO V

(Principal)



A Laura Devetach, por escribir un libro prohibido por exceso de imaginación y falta de objetivos trascendentes, características que cualquier distraído le podrá adjudicar también a este capítulo.

DETALLES QUE HACEN A UN MODO MÁS LÚDICO DE JUGAR

Alboroto a la salida del Jardín

Risas, ¡mañana nos vemos!

Recibo a mi nieta con un abrazo. Caminamos.

Para hablar de algo, caigo en la frase común:

-¿Cómo te portaste hoy?

La respuesta es obvia.

(¿Qué mandato obtuso nos empuja a propinar ese tipo de preguntas?)

Para reparar equilibrar la imprudencia le pregunto:

-¿Querés saber cómo me porté yo?

-Hay abuelo ¡si los adultos se pueden portar como quieren!

Introducción

En el primer capítulo compartimos interrogantes sobre formación docente en juego; en el segundo, una idea de laboratorio en esa formación; en el tercero, fases y momentos de la 's.a.' como dispositivo; el anhelo de un modo más lúdico de jugar fue el tema del cuarto. En éste, el quinto, nos concentraremos en detalles que hacen a ese modo de jugar que deseamos. Lo que llamo coloquialmente 'detalles', son pormenores reconocidos y es fácil encontrar textos que al hablar de juego, aludan a ellos de una u otra manera. Con todo, no está demás sacarlos del estante de las cosas obvias y repasarlos (quiero decir: devolverles su brillo) para recrear intervenciones docentes oportunas, imaginativas, dialógicas, la razón de ser de nuestra conversación.

En páginas anteriores conjeturamos que cierto grado de actuación auténtica, en el marco de una situación connotada como aparente, de sesgo autotélico, sostenida por un guion imaginativo (mejor aún si es ingenioso), regulada por reglas que se negocian constantemente adaptándolas a la medida de cada jugador o jugadora según la circunstancia, mientras aumentan los niveles de permiso y confianza compartidas a partir de un sentimiento de empatía y complicidad generalizado, serían indicios de que se está jugando de un modo más lúdico. Modo que potencia (y al que potencian) los efectos especiales y escenografía imaginarios, espíritu de travesura, ruptura transitoria, morosidad, el deber de prodigarse y oportunas transmutaciones. El listado es incompleto y opinable y sesgado ¿podría ser de otra manera? No obstante intentemos discutir esos detalles, que muchas veces nos vemos empujados a maquillar en los espacios educativos demasiado inflexibles, directamente exonerados de las clases consideradas más formales.³¹

³¹Este capítulo retoma pasajes de la ponencia de Furlán y Pavía "Con-vivir de un modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego (dos detalles)", publicada en Ramos, M. A. Et. Alt. (2020). En otro orden de cosas, recuerde que en este manual 'escuela' es una palabra simbólica que alude a cualquier espacio educativo del circuito formal y no formal, de cualquier modalidad y de cualquier nivel.

Hacer como si...

El juego es una actividad fundada en un “hacer como si”, postulan los tratados clásicos sobre el tema. Premisa que reaparece de manera más o menos alambicada en una superabundante colección de ensayos generados desde campos disciplinares y marcos teóricos de índole variada; de modo tal que si le interesa profundizar en ello puede ubicar la bibliografía que más convenga a sus interés (le ahorro distraerle con un catálogo posible), asumiendo que en la escala de las invitaciones artesanales y cotidianas que hacemos como parte de nuestro trabajo docente, ese ‘*hacer como si*’ subjetivo es un intrínquilis difícil de resolver. Si nos atenemos al modo que jugadores y jugadoras interpretan las acciones, observaremos matices, juegos en los que el ‘hacer como sí’ brilla con una fuerza que encandila y juegos en los que es apenas un reflejo mortecino, sólo percible con lupas conceptuales de altísima sofisticación.

Sutton-Smith (1977) cita expresiones de un dramaturgo por el conocidas para decir, palabras más, palabras menos, que en el juego teatral una mordida no es una mordida, pero tampoco es una no mordida y que la suma de ambos negativos resulta ser un positivo en el sentido que no es una verdadera mordida, pero es lo que una verdadera mordida representa; para completar esta litografía selectiva y arbitraria (como dije, los textos que rozan la cuestión abundan) digamos que Bateson, a quien ya cité en el capítulo anterior, apunta en la misma dirección cuando habla de actividades de juego en las que las acciones “no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están”. Cuando se juega del modo que motiva este “no-manual” (eventualmente lo llamaré así atento a las observaciones de los prologuistas), el ‘hacer como si’ es fácil de percibir montado en gestos que transmiten con transparencia un doble mensaje: esto es, aunque, en realidad, hacemos como que es, siguiendo un guion. Este asunto del guion, es un detalle decisivo al que pronto llegaremos. Por ahora alcanza con decir que ese ‘fingimiento auténtico’ (acépteme el oxímoron lúdico), que en algunos casos llega a ser auténtica actuación, no consigue -ni persigue- el engaño, ya que la realidad alterna se sobre-imprime en la realidad cotidiana, sin ocultarla. Entre los referentes a los que acude Rivero (2011) respecto a que lo lúdico es apariencia, se destaca un párrafo de Caillois en *Los juegos y los hombres* que creo oportuno reiterar acá: *“El niño que juega al tren bien puede negarse al beso de su padre diciéndole que no se besa a las locomotoras, pero no trata de hacerle creer que es una verdadera locomotora”*. Un ejemplo de mi propia cosecha es el siguiente: *por entre las mesas de su imaginaria cafetería llega Isabella con una tentadora porción de torta de chocolate; justo antes de entregármela, abandona por*

*un instante fugaz el escenario aparente y sus gestos de repostera profesional para aclarar lo obvio: pero no te la comas abuelo, es de barro.*³² Porqué alguien elije ser locomotora o repostera, es una incógnita en cuyas profundidades estoy inhabilitado bucear; sólo arriesgo -pescando en aguas disciplinares ajenas- que la construcción de una realidad alterna llamada juego, hace pie en una necesidad, pero sigue la corriente del deseo.

La sobre-impresión de una realidad que a falta de un nombre mejor llamo ‘alterna’, en otra realidad que por la misma razón llamo ‘cotidiana’, es otro de los tópicos muy trajinados en ensayos y tesis que rozan el juego, lo que induce a recordar -esto lo digo por mi cuenta- que una de las acepciones de juego es, precisamente: *“disposición con que están unidas dos cosas, de suerte que sin separarse puedan tener movimiento”*. Ej.: el juego de una bisagra (DRAE). Entre esas -por lo menos- dos realidades en juego durante un juego (no sé cómo suprimir la redundancia) las fronteras son porosas. Mientras que por la puerta del guion penetramos en otro espacios, otro tiempo, otros personajes, sintiendo que “eso” es verdad, por los bordes de esa misma hendidura se cuelan señales de un afuera cotidiano que, al percibirlas, nos advierten que “eso” no es cierto. Los jugadores y jugadoras tienen más o menos registro de ese equilibrio en constante tensión, que sólo en casos excepcionales se pierde: alguna patología, un prolongado arrobamiento, etc., casos que, por razones obvias, no estoy en condiciones de tratar. De lo que sí puedo (y quiero) hablar es del guion como un detalle valioso para no perderse en ese juego de realidades diversas. Tan valioso como para no soslayarlo en la escala de las invitaciones a jugar que hacemos como parte de nuestro trabajo docente cotidiano.

El detalle del guion

Hagamos memoria: en el capítulo anterior comentamos que una buena secuencia de actividades lúdicas (‘s.a.’ en nuestra jerga) comienza a gestarse cuando un grupo de personas se encuentran, expectantes, dispuestas a jugar(se); frases rituales, miradas cómplices, van creando el ambiente propicio para una invitación transparente: *¡qué les parece si...!* que abre las puertas para la construcción de una realidad ‘alterna’ (ojalá tuviera un nombre mejor) siguiendo los dictados de un guion. Porque, digámoslo con todas las letras, siempre que hablemos de un modo más lúdico de jugar, debemos hablar del guion.

³² A colegas próximos a mis afectos, la anécdota suele generarle otras interpretaciones, a mí me alcanza con imaginar que en los deleites de ese fingir auténtico -que en algunos casos llega a ser auténtica actuación- hay ilusión pero no engaño. Si le interesa obtener indicios de fingimiento inauténtico, observe una reunión con padres, madres, tías, tíos, etc. que comienza con un juego de presentación: risas nerviosas, miradas incómodas buscando auxilio, denuncian que siempre hay quien, por el motivo que sea, hace como si jugara pero no se lo cree. Quizá esta sea la oportunidad de volver al Capítulo III y la importancia de un tiempo mínimo de encuentro, invitación, preparatorias, etc.

Lo que aquí llamo guion no es más (¡ni menos!) que las respuestas a los tres interrogantes fundacionales del modo de jugar que nos interesa: *¿Qué somos? ¿Dónde estamos? ¿Qué tenemos que hacer?* Para responder a tan elementales preguntas no es necesario demorarse en la elaboración de una sofisticada trama filo-literaria. Alcanza con esbozar un rudimentario hilo conductor, un parco croquis de trazo muy grueso, que incite a ponerle el cuerpo a las acciones (literalmente) apropiándose del escenario lúdico sin más dilaciones; un sostén más o menos explícito por debajo del andamiaje general (no estoy seguro de ser claro, lo que intento decir es que a diferencia de expresiones más elaboradas, por lo general en el juego la acción importa más que el argumento) para que no demore ni distraiga las acciones, ni obture cuestiones técnicas y estratégicas. Visto desde otro lugar, el guion es esa hendidura que se abre en la cotidianidad institucional cada vez que alguien dice: “dale que estamos en un bosque”, aunque se trata de la misma sala o el mismo salón patio de todos los días. Por esa hendidura pasamos a ser pícaras perdices, sabias lechuzas, desorientados exploradores... sin dejar de ser nosotros mismos.

Sin pretender alcanzar las alturas del juego expresivo-dramático, ni las especificidades tecnológicas de los llamados cuentos motrices, tan de moda por estos días por cierto, el guion del que hablamos acá es el modesto resultado de un vertiginoso ejercicio de imaginación que potencia, si es que esto es posible, lo que Rivero (2011) y tantos llaman el clima de juego. Alguna vez escuché (le pido disculpas, pero en este momento no recuerdo dónde ni a quién) que la imaginación es una aguja sin hilo que une retazos de tela inexistentes. Algo de ese transparente misterio tiene un buen guion, no como característica de un tipo de juego, para una edad determinada, sino como cualidad de un modo de jugar cualquier juego, a cualquier edad. Hasta un tradicional juego “reglado” (según la usual taxonomía de cuño piagetiano) entra en otra dimensión si jugadoras y jugadores de -insisto- cualquier edad se preguntan: *¿Qué somos? ¿Dónde estamos? ¿Por qué hacemos lo que hacemos?* y aceptan creer transitoriamente en las respuestas que elaboran. Sólo para reforzar lo que digo, le pido que imagine este simple juego de perseguir-huir-atrapar, jugado por personas, digámoslo así, formalmente adultas (no se ruborice ¡es sólo un juego!).

-*¿Dale que estamos en una panadería?*

-*¡Y éramos barcos de confite, navegando en un mar de dulce de leche!*

-*“¡Que huíamos para que no nos atrape el maestro confitero con su gigantesca cuchara!”*

La invitación tiene los condimentos para jugar-se: transparencia, guion imaginativo, desafío con final incierto, un soplo de travesura (pronto llegaremos a eso), y si bien la escena parece descabellada, en el contexto de juego suena verosímil.

Detengámonos en ese último punto; jugar de un modo lúdico implica que jugadores y jugadoras desarmen hasta el punto que cada quien decida, los mecanismos de la incredulidad. Lo digo de otra manera: jugar de ese modo demanda un pacto de credulidad respecto de la realidad que propone el guion. Para que ese pacto se mantenga, el collage que se va construyendo con “retazos de tela inexistentes” debe verse verosímil. Tengo para mí que un buen guion cautiva cuando es imaginativo e ingenioso sin dejar de ser verosímil, condición que, con economía de fundamento, defino como posible de ser realizado y creíble en una situación determinada. En este caso, inverosímil sería todo aquello que se distancia de lo que deseo creer como ‘mentira’ momentánea. Si lo pienso bien, ‘mentira’ no sería el término correcto. Y no hablo de incorrección desde un punto de vista moral, sino pragmático. Hablo de que mientras dure el juego todo lo que se haga expresará una verdad: ésa, en ese contexto. Volver menos críptico ese prodigio es tarea de especialistas, no obstante, con la orientación que me brindan ciertas lecturas de Bateson, Garvey, Fukelman (bueno, de algunas páginas) en lo lúdico, lo verdadero y lo verosímil juegan en tándem.³³

Si le atrae el tema de la construcción de una creencia transitoria en contexto de juego, encontrará más pistas en textos como Historia de un espacio lúdico, de Eduardo Pavlovsky, en el que el psiquiatra, psicodramatista, actor y autor teatral, describe con minuciosidad un extravagante torneo de fútbol con fichas (o monedas, o botones) que él jugaba. Le adelanto un párrafo significativo: *“Sé que lo que llamo jugador es una ficha (...) pero aun así necesito creer que lo es para poder jugar”*. Ese “pero aun así” es una referencia implícita al ensayo *“Ya lo sé, pero aun así”* de Mannoni, incluido en su libro La otra escena. Claves de lo imaginario (Buenos Aires: Amorrortu. 2006). Según parece, en ese relato la autora, también psicoanalista, describe un hecho cultural referido a adultos enmascarados (Kadcina) que en determinados eventos intentan asustar a los niños, para analizar -me refiero a Mannoni- cómo una creencia puede mantenerse al mismo tiempo que es desmentida: los Kadcina, dicen los niños *“...no son espíritus, son mis padres y mis tíos, pero aun así los Kadcina están allí cuando mis padres y mis tíos bailan enmascarados”*. Pasaje que, según la feliz expresión de Nella, Taladriz y Aldao, integrantes del proyecto de Investigación en Juego de la Universidad Nacional de La

³³ Anotación al margen: en el ámbito judicial verosímil remite a la posibilidad de que un acto tenga sustento jurídico, interpretación que me lleva a pensar la legalidad singularísima que rige en el modo lúdico de jugar.

Plata, que dirige María Eugenia Villa, habla menos de la creencia en la magia y más de la magia de la creencia (en Villa, Nella, Taladriz y Aldao. 2019).

Como magia es un término equívoco que puede llevarnos a entender el juego como mera ilusión *“ilusa”*, o hacia una representación equívoca de *‘fantasía’*, no está demás destacar que el tipo de guion al que adherimos es el que opera como ampliación del mundo, no como evasión del mundo; como construcción mutua, no como acto individual enajenante. Luego, la propuesta de un guion deviene -pienso aquí en Furlán y Ochoa (2018)- asunto de ética³⁴. También de política, si imaginar realidades alternas por encima de convenciones dominantes, amplifica en alguna tibia medida posibles latidos de autonomía transformadora. No estaría nada mal (en realidad, estaría muy, pero muy bien) que las y los docentes contribuyamos a que tal potencialidad fluya; aclarando que si he dicho ‘tibia’ y he dicho ‘posible’, es porque la vacuna contra el entusiasmo ingenuo es de aplicación obligatoria siempre que hablemos de juego y educación.

Paradójicamente, es en el arte de idear buenos guiones donde la formación docente en juego suele mostrar cierto descuido. Orientada desde hace décadas a la instrumentalización del juego como mera herramienta subsidiaria al servicio de propósitos pedagógicos de distinta índole, no se le presta demasiada atención a elaborar guiones que profanen recetas -condición de la pedagogía crítica- y realidades -cualidad inherente a lo lúdico- con audacia, desfachatez y candor. Menos todavía a la crítica en acto de los pocos guiones que producimos (¿en qué se inspiran? ¿a qué le rinden culto? ¿son épicos? ¿costumbristas? ¿moralizantes? ¿críticos? ¿apuestan a la epopeya? ¿a lo doméstico y cotidiano? Supongo que la elaboración de buenos guiones será pronto (un deseo personal sin sustento teórico alguno) contenido sustancial de la formación docente en juego, con tiempo suficiente para analizar y discutir las implicancias éticas, estéticas y políticas de los mismos. Como nota de color, déjeme decirle que según las personas que investigan con seriedad el tema, la diferencia cualitativa entre los juegos -llamémosle genéricamente así- electrónicos de la década de los 80’ y los actuales, es el peso que va teniendo la presencia de guiones cada vez más y mejor elaborados, sofisticados incluso; esto sin perjuicio de que puedan ser ellos también objeto de análisis y, por qué no, de discusión. Si hoy me preguntan qué le puede aportar la escuela al juego, no tengo dudas: ¡guiones! Guiones imaginativos, verosímiles y, si es posible, ingeniosos, aclarando que lo ‘ingenioso’ no tiene necesariamente que rozar niveles superlativos, alcanza con que produzca una ráfaga de asombro entre las personas que juegan.

³⁴Alfredo Furlán y Nidia Ochoa: Educar las emociones como un problema ético. En Kaplan (2018)

Llegado a este punto, se impone una reflexión a manera de síntesis de cierre de este 'detalle' que llamo guion: si bien se mantiene por debajo de las acciones y carece de entidad propia más allá de la inventiva y los gestos de jugadores y jugadoras y aun cuando es apenas un boceto parco y rudimentario, es tan necesario como el tiempo, el espacio y los juguetes, si lo que se desea es jugar de un modo más lúdico. Cuando suena cautivador como verosímil, produce un efecto contagio entre jugadoras y jugadores que lo enriquecen con nuevas ocurrencias (¿qué pueden hacer los barcos? ¿el maestro panadero tiene ayuda? ¿cómo atrapa la cuchara? etc., etc.) extraídas de su propia cantera cultural, ya que la imaginación es memoria y se juega con lo asimilado. Déjeme suponer que el guion ayuda a prodigarse en ese sentido, orientando las acciones como (acépteme este tributo a Vygotsky. 1988) 'LA', así con mayúsculas, regla implícita.

Negociaciones en regla

Jugar 'de mentira' (para mí, el modo de jugar más genuinamente lúdico) habilita a que jugadores y jugadoras negocien las reglas. Tal habilitación genera, decía la entrañable Graciela Scheines (2019) cierto caos inicial, que más temprano que tarde se va remediando, ya que en estado de caos permanente es difícil sostener un juego. Ese tránsito que va del caos inicial a un orden consensuado está muy lejos de conseguirse con sólo chasquear los dedos. La incorporación de nuevas reglas o la modificación de alguna vigente para hacer no sólo más emocionante, sino más justo un juego, forma parte de un saber práctico lentamente construido desde y para la convivencia. No es una conquista sencilla ni espontánea, en la medida que esas esas densas (y por momentos tensas) negociaciones son atravesadas por variables emocionales y racionales de índole personal, y representaciones sociales de lo que significa negociar y acordar en un contexto determinado. Con todo, son prácticas habituales generalmente auto-reguladas por el mismo grupo.

En los años que me dediqué a la observación metódica de patios de recreo, registre lo obvio: en la autorregulación mucho tiene que ver el deseo de seguir jugando; concisamente, cuando se juega de un modo lúdico, las reglas se supeditan a un interés superior: que el juego discurra; los acuerdos son, por lo general, '*pro-ludus*, (disculpe el latinismo jurídico; de paso, aprovecho el paréntesis para decir que esa tendencia a laudarse '*a favor del juego*', bien podría ser tomada en cuenta por quienes lo utilizan sólo como instrumento de rango subsidiario, al que anteponen objetivos ajenos al universo lúdico). El apego a la forma del juego elegido y sus rasgos principales es otro factor de autorregulación; si se juega a la "rayuela", la incorporación, eliminación, modificación, de

una regla, tiene un límite: que no altere de manera significativa la forma de “rayuela” que jugadores y jugadoras conocen y en la que se reconocen. Estas observaciones fueron hechas en un contexto singular, en reuniones informales focalizadas en un juego cuyas acciones son interpretadas (en sus dos acepciones: concebir y ejecutar) de un modo determinado; supongo que no se pueden generalizar; supongo también que esas negociaciones pueden tornarse más tensas a medida que el modo de interpretar las acciones se vuelve menos lúdico. La hipótesis de trabajo construida a partir de esas observaciones y que nos involucra como docentes es que incorporar o modificar las reglas de manera autónoma, en favor de que el juego ocurra de manera no sólo más emocionante, sino más justa, es un aprendizaje que se puede potenciar.³⁵

Lo primero que se me ocurre, es la conveniencia de poner un freno a nuestras ansiedades reglamentaristas (emblema de la formación tradicional en juego) en favor de la incorporación autónoma, gradual, comprensiva, consensuada, de las reglas que se consideren necesarias, evitando toda forma de acatamiento acrítico que las convierta en ritual vacío de aplicación mecánica. En este punto, viene bien recordar un clásico: Piaget (1961) distinguió la “práctica de la regla” (cómo la aplican jugadores y jugadoras) de la “conciencia de la regla” (cómo la entienden); en ésta -que es la que aquí interesa- identificó tres fases: en la primera, la regla se vive como descripción de lo que se puede hacer, no como norma punitiva de lo que no se debe hacer; en la segunda, como norma coercitiva que viene ‘de arriba’, consagrada, inmodificable (regla hétero-condicionada); en la tercera, como resultado de una necesidad (regla auto-condicionada), un acuerdo que hay que respetar, pero que se puede modificar con un nuevo acuerdo. Quienes adscriben a esa corriente señalan, además, que el pasaje de la heteronomía a la autonomía se da a través de la consolidación progresiva de mecanismos de discusión, respetando el principio de reciprocidad (Linaza y Maldonado. 1987). Pensando en intervenciones docentes oportunas, imaginativas, dialógicas que, como dije, constituye la razón de ser de estas reflexiones, conviene recordar que, poco antes de alcanzar el desarrollo pleno de un juego, hay un momento de actividades ‘preliminares’ en el que las negociaciones de las reglas se intensifican. Si no lo ha olvidado, en el Capítulo III compartí con usted mi opinión respecto de que ese es el momento para ensayar estrategias que las faciliten.

Que una regla sea incorporada, excluida, modificada durante el juego, si jugadores y jugadoras lo consideran conveniente para hacerlo más emocionante y justo, resulta

³⁵ Las observaciones referidas fueron realizadas en el marco del Proyecto Rescate, Estudio y Promoción de Juegos Populares en Zonas Rurales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue (resumido en Pavía, Russo, Santanera y Trpin: *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas, 1994 y 1996. 3º edición Lumen. 2007. Capítulo: *Poder jugar: aspectos de una negociación cotidiana*)

indigerible para estómagos que abrevan en tradiciones educativas autocráticas (¡ni qué decir de los que viven del negocio del deporte espectáculo, las apuestas, etc.!) o para quien defiende honestamente la intangibilidad de algunos juegos autóctonos y su reglamentación tradicional. En cambio, para quienes apostamos a un modo más lúdico de jugar, es parte constitutiva del menú. Subrayemos, por si acaso alguien se sumara en este momento a nuestra conversación, que negociar la incorporación o modificación de tal o cual regla en favor del juego, no es lo mismo que discutir permanentemente los fallos, ni que desde un lugar de poder se decida manipular el resultado, ni cualquier otro tipo de artimañas semejantes. Si lo pensamos bien, hasta es posible que concluyamos que significa exactamente lo contrario. Aprender a negociar las reglas en favor del juego (lo que llamo el bien común) no es una apuesta a disecar los conflictos, sino a que se puedan resolver a partir de una ética compartida y criterios de justicia comunes. Confiar en la validez de las reglas consensuadas integra, déjeme que me ilusione con esto, una dimensión muy importante de la con-vivencia en modo lúdico... o de la convivencia a secas.

No pretendo llevar demasiado lejos estas reflexiones, si cierro este apartado diciendo que incorporar o modificar reglas de manera autónoma, gradual, comprensiva, consensuada, instituye el derecho a ejercer la propia voz y ser escuchado, ejercicio al que Freire (2008) confiere valor político-pedagógico superlativo (imagino a las integrantes de la organización social La Poderosa, en el momento de decir su propia organización, sus propias agendas y sus propios medios y modos de acción desde el fútbol). En ese ejercicio cumple papel relevante la capacidad de íter-locución, asumir que un/a compañera/o de juego es también y quizá antes que nada, un/a interlocutor/a; un vínculo que se apuntala con palabras -cualquiera sea el lenguaje utilizado- y gestos claros que el grupo, en ese contexto, comprende sin dilaciones. Confiar en ese proceso -déjeme que me ilusione también con esto- es parte de la formación docente en juego que apuesta a una -arriesgo la tipificación- pedagogía del vínculo, de las emociones y la convivencia, una tarea de primera importancia que, recurro a palabras de Furlán (2016), la escuela no puede delegar.

El detalle de prodigarse

Este detalle es una prolongación del comentario anterior. Opté por concederle un merecido párrafo aparte, atento a que ofrece mucha tela. La sentencia común: "ley pareja no es rigurosa", tiene escaso asidero en un juego jugado del modo objeto de nuestro diálogo. Allí, una o más reglas se pueden acomodar a las posibilidades de una persona

(de un equipo, incluso) en función de una circunstancia singular que requiere una adecuación también singular. Tal acuerdo troca algún 'no' punitivo -que inhibe- por algún 'sí' habilitante; lo digo de otra manera: un "eso **no** vale", absoluto y general, es suavizado con un transitorio "él, ella, ustedes, **sí** pueden hacerlo", con el pedido tácito de que, en reciprocidad, aporten lo que corresponde: ganas, presencia activa; sin que el requerimiento se corrompa con rituales naturalizados de sumisión. Si usted ha jugado mucho sabe de qué hablo.³⁶

Pensada así, la adecuación de una o más reglas a las posibilidades de una persona o un equipo entero, respondería (disculpe el condicional, pero no tengo pruebas terminantes) menos a un gesto de generosidad que a una táctica para que el juego ocurra sin deserciones indeseadas, con la única exigencia -explícita o implícita- de prodigarse. No es dádiva. Esto la salva del mohín condescendiente, tic sombrío que soslaya la construcción de lo mutuo. Senett, que no habla de juego pero sí de construir "lo mutuo en el respeto mutuo" (un capítulo de su libro *El Respeto*. Barcelona: Anagrama. 2003) destina unas líneas al hecho de prodigarse que, en su interpretación, suena a generoso, pero que no es lo mismo. Al menos en el juego, es una construcción subjetiva, no ponderable en términos de resultados, ni de destrezas, sino de actitud, y esa sí es una ley pareja para todas las personas involucradas. Una hebra más en la urdimbre que teje un '*ethos*' de la convivencia en modo lúdico, suponiendo que tal categoría exista.

Permiso y confianza

En el capítulo anterior convenimos que cuando se acuerda jugar 'de mentira' o, si le incomoda el término, cuando las acciones del juego se interpretan de un modo más lúdico, aumentan los niveles de permiso y confianza; viceversa: una situación contextualizada por el permiso y la confianza favorece la posibilidad de jugar de ese modo.

Permiso. Aun cuando se saben sujetos por reglas, guion, rasgos específicos de la forma del juego elegido, quienes juegan de ese modo se permiten zambullirse en una realidad alterna, para descubrir, explorar, experimentar, construir, negociar, sin temor a equivocarse, en la media que pueden decir, de manera transparente e indubitable: ¡pero si estamos jugando! y no darle más vueltas al asunto. En este punto es fácil coincidir con Ambrosini (2007): "la ley lúdica instauro un régimen de libertades que no existían antes de ella". Cosas que no se pueden hacer fuera, dentro del juego si son posibles, disfrutando

³⁶Lo que vale resulta de una búsqueda de justificación y acuerdo de momento, sin obligaciones ulteriores; corazonada mía en la que resuenan ecos de una lectura rápida de "Una ética sin obligaciones universales" (En Rorty. 1997), a la que llegué por sugerencia de Valter Bracht, cuya amistad celebro.

de la esa legalidad singularísima (y en cierta medida sensualmente pueril) del juego interpretado del modo que nos interesa.

Confianza en que nada perjudicial va a suceder o, mejor aún, confianza en que algo bueno va a suceder, ya que se trata de jugar y lo entendemos así. Confianza en uno mismo y en el grupo de juego, lo que es más fácil de decir que de llevarlo a la práctica; la confianza tiene mala prensa. Al margen de representaciones románticas, desconfianza es -¡cómo plantearse!- un contenido más del curriculum oculto, esa categoría tan en boga entre cientistas volcados a la sociología de la educación. Pero he aquí que la negociación de las reglas, el transitorio pacto de credulidad, la prescindencia de arbitraje externo, etc. sólo es posible en un clima de confianza. Si me apura, diré que para jugar del modo que nos interesa, tanto o más importante que el permiso es la confianza.

En una conferencia titulada (como su libro) La confianza en las relaciones pedagógicas, Cornu cita a Simmel para cimentar uno de sus postulados preliminares: “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro” (En Frigerio, Poggi, Korinfeld. 1999). Escogí esa frase y las que siguen, convencido de que hacen también al tema que venimos discutiendo. Dice esta filósofa francesa: “Cuando uno afirma que la confianza es decisiva se choca con una objeción simple o realista: la de la desconfianza. La teoría de la bondad natural del hombre podría parecer sospechosa, ingenua” (¿piensa en el clima de cierto tipo de competencias intercolegiales?), y continúa: “Para ir más allá de las objeciones que acabo de puntuar [cuya transcripción le ahorro] quisiera tomar varios puntos: primero demostrar que la confianza tiene un poder distinto que el de la desconfianza (...) no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, aunque más no sea en aquellos que nos rodean. Confianza o desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen *entre* individuos. La confianza es una experiencia inicial y determinante.”

Mi hijo Juan Pablo, ensayó un amoroso comentario sobre esta temática, que fue incluido en un libro anterior. Allí sugiere que el permiso podría entenderse -lo glosó de manera rudimentaria- dirigido hacia uno mismo: yo me doy permiso echando mano de experiencias anteriores de recibir permiso. Mientras que la confianza apunta a un otro; esto podría considerarse válido también para la autoconfianza, donde yo (una parte de mí) tiene confianza de mí (otra parte de mí a la vez).³⁷ Con una adenda importante: si bien el permiso y la confianza son abordados por lo general como asuntos que orbitan en el plano subjetivo e individual, estarían, no me atrevo a decir definidos, pero sí cuanto

³⁷ Pavía, J. P. Permiso y confianza para jugar de un modo lúdico (reflexiones desde un psicoterapeuta). En Pavía, V. (2011)

menos condicionados, por los permisos y las confianzas que habilitan determinadas culturas en determinados momentos históricos. Pero no quiero desviarme, permítame entonces que a los efectos de nuestro trabajo cotidiano, entienda la confianza, como la seguridad que el otro va a comportar de manera previsible, aferrado al ‘*ethos*’ de la convivencia en modo lúdico (lo que nos lleva a anoticiarnos de la compleja construcción social, emocional, cultural, de lo que consideramos previsible). Como docente quizás puedo alentar algunos permisos, pero no puedo decretar confianzas; lo que sí puedo (y no me parece poco) es disponer el terreno e identificar obstáculos para facilitar esa construcción, que es mutua.

Aunque parezca una obviedad, no quiero dejar de indicar que ‘permiso’ y ‘confianza’ se rebelan (mostrando una versión caricaturesca de sí mismos, incluso) si alguien pretende “enseñarlos” como contenidos en tal o cual asignatura, tal o cual técnica grupal, etc. Su aprendizaje, si es que usted quiere llamarlo así, se construye mediante experiencias de relación y la escuela (recuerdo aquí a Simons y Masschelein, 2017) proporciona tiempo libre para poner atención sobre una diversidad de cosas del mundo, puestas en suspensión, aunque -como señalan Furlán y Ochoa, a quienes ya cité en estas páginas- no le es factible controlar con exactitud qué conduce a cada quien a pensarlas de qué modo.³⁸

Tengo para mí la sospecha que en esa construcción que es mutua, juega un papel importante el grado de empatía y complicidad de las personas involucradas. Empatía, en sentir algo similar por el ritual del juego, en la decodificación de los signos que dicen esto es pero no es, en el modo de interpretar las acciones y las emociones consecuentes. Complicidad, en el pacto de credulidad, en la aceptación de una legalidad singularísima y un ‘*ethos*’ compartido, en no mostrarse invisible, ni indiferente y en vivenciar un hecho que tiene algo del espíritu de la travesura.

Con espíritu de travesura

Exaltar el espíritu de travesura como detalle a tener en cuenta en favor del modo de jugar al que tenemos derecho, es una apuesta riesgosa; más aún en un texto destinado a la formación docente. Quizá alguien piense que ese tipo de juego no nació en y para la escuela. No obstante, celebramos que haya docentes de diversas áreas que se

³⁸ Mientras escribía este apartado en el que se entrecruzan confianza y respeto, recordé un clisé del mundo del deporte: “el respeto por el rival”, que en ese contexto connota precaución: es un rival de respeto, significa es fuerte, hábil, poderoso, no nos confiamos ¿Y cuando es débil, inexperto, modoso? ¿Hay que perderle el respeto? Otra expresión común que construye sentido es aquella que indica que tratar con menos respeto, es tratar al otro de igual a igual, en fin, todo lo contrario de construir lo mutuo en base a la confianza y el respeto. Pero esa es una idea para ser abordada en otros textos.

animan a darle cobijo. Allí hay un maestro, una maestra, una alumna, un alumno, un conocimiento, una planificación incluso, pero la relación es de otro tipo, más cercana al atrevimiento transgresor con un toque de pasión (¿por qué no?); un destello que sorprende al mismo planificador o planificadora sin que comporte ofertas laxas, insignificantes. El espíritu de travesura es (dudo que logre transmitirlo como lo siento) una forma de alejar el juego del rito educativo crónico y explorar su potencial como acto episódico; lo digo si otro fundamento más que el deseo seguir pensando en esa dirección (la tensión episódico/crónico referida al juego, es una apreciación de Luhmann a la que llegué de la mano de Byungg-Chul Han). Ahora bien, cómo decirle a quien no siente la misma pasión, ni experimentó lo mismo, ni piensa igual: ¡mirá lo que hicimos hoy! Cómo compartir el sentimiento de haber participado de un modesto prodigio, sin descuidar las responsabilidades propias de la función docente, intuyendo que se trata de una experiencia valiosa por algo, aunque ese ‘algo’ -coincido acá con Rivero (2012)- no se pueda expresar todavía con palabras más conocidas por el magisterio como contenido, objetivo, propósito, etc.

Seguramente conoce esa canción tan popular que dice: *“Ya dejó el mozo el canasto / ella deja las tijeras / y ensayan como jugando / una cueca en la hileras...”*³⁹ Ese fugaz disfrute que transgrede la rutina de la vendimia con un destello la fiesta imaginaria, es un ejemplo de travesura lúdica, tal como la entendemos acá: un hálito de emoción cómplice, un permiso inofensivo que rompe con lo habitual, no en una acción peligrosa que puede producir daño, “maligna”, “digna de represión y castigo”, como nos enseña el diccionario. Alguna vez tendremos que discutir cómo fue que llegamos a construir sentido respecto de que toda travesura, en tanto transgresión transitoria y gratuita, es maligna y se debe reprimir. Lo cierto es que las instituciones educativas, incluidas las superiores donde nos formamos para trabajar con niños, niñas y adolescentes, no saben bien qué hacer con la travesura; tanto juego didáctico, tanta atención puesta en una recreación educativa, adormecieron (supongo) ese espíritu de travesura, que incita a explorar, descubrir, experimentar, con desfachatez y candor, ingenio e imaginación, si es que la escuela decide entrar en el juego.

El detalle de escenografías y efectos especiales imaginarios

Cuando se juega de un modo más lúdico, buena parte de los efectos especiales y representaciones escenográficas habitan sólo en la mente de jugadoras y jugadores. Cuando se juega de ese modo, lo esencial es invisible a los ojos (perdón pero no pude

³⁹ Póngale por las hileras. Cueca de Félix Dardo Palorma.

resistir la tentación del *clisé*). De allí que, por lo general, los juegos impresos en manuales saben insuficientes, anodinos incluso. Recién cuando se los juega y la imaginación (¡cuando no!) produce lo suyo se vuelven sabrosos. Lo sé por experiencia propia, cuando veo jugar juegos sacados de mis textos, descubro con optimista decepción que por más empeño que ponga, siempre se me escapan detalles jugosos sobre efectos y escenografía. Esos, los que a mí no se me ocurren, aparecen maravillosamente al jugar entre torbellinos de gestos y onomatopeyas, sin necesidad de mucha parafernalia. Detengámonos en esto que, si bien no tiene relación directa con lo que venimos conversando, merece un comentario al margen. Quienes proponemos juegos solemos obturar con un exceso de colores, sonidos y artificios innecesarios, esa capacidad primitiva y voraz de imaginar lo mucho con poco; por lo tanto, frente a un mercado de consumo que bombardea con soportes para juegos impactantes ¡y costosos! idear secuencias de actividades lúdicas sobrias, con espacio suficiente para que jugadores y jugadoras incorporen efectos especiales y pinceladas escenográficas surgidas de su propia imaginación es un detalle a tener en cuenta, menor si se quiere ver así, pero en sintonía con el derecho de las personas a desarrollar al máximo su capacidad de jugar de un modo lúdico genuino.

Ruptura

Dar por terminado un juego, mejor dicho, dejar de jugar, provoca siempre algún mosqueo. Supone abandonar un tiempo sin tiempo (es notable como el jugar pone entre paréntesis el tiempo del entorno y sus indicadores objetivos, mientras que al interior del juego, la imaginación lo adelanta o retrasa con aceleraciones de vértigo: en un segundo podemos estar en otro día de la semana, otra estación del año ¡otro siglo!), con escenografías y efectos especiales imaginarios y un guion verosímil que contagia y atravesar nuevamente esa hendidura para retornar a la realidad cotidiana de la que habíamos logrado abstraernos. Nuestra formación como docentes que invitamos a jugar se volvería más sólida si contáramos con mayor información para comprender las sutilezas de ese estado de abstracción que algunos autores (pienso en Huizinga o Caillois) asocian a lo gratuito, lo libre, lo autotélico, y que Montes (2001) adjudica también a la buena lectura, entre tantos otros ejemplos posibles.

Jóvenes colegas que comparten el interés por estos temas, acercan lecturas para caracterizar la cualidad que tanto nos entusiasma desde la perspectiva del derecho. Devita (2014), por ejemplo, toma la condición de “moratoria de la cotidianidad” que Marquand adjudica a la fiesta (En Schultz. 1993) y la esgrime para señalar determinadas

situaciones de juego. Nella (2018) parte de Agamben para seguir la pista del juego como *“práctica profanadora”* que discurre en un cacho de tiempo (localismo certero de Nella) “subjetivo”, “inmedible”, indurable”. Rivero (2012) -como Munné- apuesta a la etimología del término *“diversión”*, en el sentido de *“alejarse de algo”*, de *“ir hacia otra cosa”*, para caracterizar esa sensación embriagadora que de tanto en tanto se filtra entre los rituales de la vida cotidiana, no como evasión del mundo, sino como ampliación del mundo y sus posibilidades, con los códigos del lenguaje imaginativo.⁴⁰

Mientras trabajé en instituciones educativas formales (incluidas las académicas de formación docente) disfruté a pleno ese -para mí- sentimiento de ruptura provisoria, de acto episódico, no de rito crónico, que se activaba cada vez que, con cierta pizca de pasión, lanzaba un “¡vamos a jugar!” transparente y genuino. Si confío en la racionalidad de lo que expuse en el Capítulo III, esa vivencia se experimenta ya desde el *“encuentro”* y la *“invitación”*, y se repite -pero en sentido inverso- en el momento del *“desleimiento”* y la *“despedida”*, cuando el juego se disuelve para retomar la realidad cotidiana de la que habíamos logrado abstraernos transitoriamente.

Ni que decir que no me refiero a ese tipo de irrupciones lúdicas que se usan como recurso innovador para volver más amable el clima de una clase. Todo lo contrario. Me refiero a la maravillosa vivencia de ruptura con lo que estábamos viviendo hasta unos minutos antes, que viene de la mano de una invitación a jugar sustentada en un guion imaginativo; que aun cuando se gesta dentro del tiempo administrado de una clase, no se le parece, al menos no desde el punto de vista de la tradición normalista. Tan es así que mientras trabajé en instituciones educativas formales me gustaba llamarlas “no-clases”. Roturarlas de esa manera suena contradictorio, sobre todo porque escribo sobre docencia y escuela con adhesión y respeto, pero es lo único que tengo a mano para nombrar un acto educativo que valoro por sus implicancias estéticas, éticas, políticas, que sé lo que en sentido estricto no es, pero carezco de elementos para definir qué es. Para colmo los manuales de didáctica y pedagogía no aportan demasiado a cualificar lo que sucede cada vez que en la escuela el o la docente dice: ¡Guarden todo! ¡Vamos a jugar! ¡Dale que éramos...! Quizá tenga que buscar entre los resquicios que deja lo instituido y lo instituyente (¿deberé estudiar a Castoriadis?) para otorgarle identidad a esos momentos de ruptura transitoria que, con renovada emoción, recuerdo como de “no-clase”.

⁴⁰ Daniel Devita, Jorge Nella, Ivana Rivero, Leonardo Díaz, Valeria Varea, Leonardo Gómez, Manuel Dupuy, son parte de una generación de docentes investigadores que incluyeron el modo de jugar como tema de sus tesis y siguen analizándolo con distinto grado de profundidad y apego.

Ernesto Benito es un colega de reconocida trayectoria. Se incluye entre las personas amigas que sin considerarme un apostata irredimible rechazan con argumentos válidos mi inclinación a nombrarlos así. Pero mejor que lo explique él:

“Desde siempre es que estuvimos luchando colectivamente para reivindicar ese hecho subversivo (que vos degradás a la categoría de travesura) ya que rompe la cotidianeidad de la vida infantil y juvenil, una cotidianeidad que se debate por una lucha constante por los derechos (y el derecho al juego es fundamental para horadar las paredes de una escuela que plantee la educación desde una perspectiva de derecho) (...) de niños y niñas con sus derechos vulnerados y podríamos pensar en vulneración de derechos también desde una perspectiva amplia no solamente el derecho a jugar, sino el derecho a la imaginación, a la construcción de una identidad propia, de reconocerse como generación, de poder romper con el consumo, etc. (...) estamos en construcción de un espacio tiempo como herramienta de transformación de la realidad y las comunidades y esos espacio tiempo son o deberían ser nuestras clases en una escuela pública transformadora, emancipadora, lúdica, CLASISTA. En esto de buscarle nombre pedagógicamente potable a este acto emancipador, yo tampoco sé cómo nombrarla pero si sé cómo no nombrarla NO CLASE... NO”.

(Intercambio de e-mails con el Licenciado Ernesto Benito. Mayo de 2019).

Y de nuevo, cómo nombrar en el ámbito de la educación formal, ese modesto acontecimiento cotidiano, esa vivencia de ruptura transitoria que gesta un ¡Guarden todo! ¡Vamos a jugar! transparente y genuino que habilita esas reuniones focalizadas en un juego, con espíritu de travesura no exenta de pasión, en condiciones plenas de co-presencia, en los términos comentados en la Presentación.

El detalle de una morosidad conveniente (o el arte de prolongar o justo)

Dejar de jugar provoca algún mosqueo porque (amplíe el catálogo de razones que ya vimos) un anhelo de quien juega es disponer de tiempo a discreción. La mayoría de los textos especializados coinciden en relacionar ese sentimiento menos con la cantidad de tiempo y más que el modo de vivenciarlo. Con esto no agrego nada nuevo a lo que María Elena Walsh dijo deliciosamente: *“quiero tiempo / pero tiempo no apurado / tiempo de jugar / que es el mejor”* (Marcha de Osías. El país de Nomeacuerdo. Buenos Aires. CBS 1967).

En la práctica de imaginar y concretar secuencias de actividades lúdicas, hay quienes hacen gala de una habilidad exquisita: “estirar” la propuesta para que se demore lo justo, incorporando micro situaciones nuevas que no desentonan con el guion y la forma del juego elegido; ni interrumpen la secuencia, que sigue fluyendo “viva”. Abuelas y abuelos golosos de apego, representan un buen ejemplo de ese sentimiento de morosidad y del arte de prolongar lo justo, cuando se trata de jugar con nietas y nietos (sólo un ejemplo, no quiero que se ofendan tíos, tías y demás artistas del juego doméstico). Quienes imaginamos juegos e invitamos a jugar de manera profesional deberíamos trasladar a nuestro trabajo cotidiano algo de esa habilidad artesanal. No es fácil, pero tampoco es tan difícil; para intentarlo sólo se necesitan dos insumos sencillos (usted sospechará con razón que son muchos más, pero abomino de los listados extensos); uno: buena información acerca de los gustos, necesidades, expectativas de las personas co-jugantes (aquí abuelos y abuelas juegan con ventaja ya que, por lo general, conocen a sus nietas y nietos mejor que nosotros a nuestros alumnos y alumnas; claro que con atención y una pizca de perspicacia lo podemos remediar); otro: dominio del guion y la forma del juego elegido (en esto también abuelos y abuelas juegan con ventaja ya que -por lo general- echan mano a juegos jugados de generación en generación, lo que, a los efectos de dominar cuestiones básicas es más efectivo que leerlo en un manual y “aplicarlo” en clase). Soy consciente de las trampas del lenguaje y de la precariedad de estos ejemplos opinables, de todas maneras espero haber logrado una imagen aproximada de lo que entiendo por sentimiento de morosidad oficiosa (o el arte de prolongar lo justo). Contribuir al desarrollo de esa habilidad es otro desafío para la formación de docente en juego, muchas veces más orientada a satisfacer urgencias programáticas que a disfrutar de la posibilidad de “estirar” con intervenciones de calidad una buena secuencia de actividades lúdicas, en beneficio mutuo.

Autotélico

Este es un detalle del modo lúdico de jugar en cuya explicación he puesto siempre mucho empeño, aunque sin lograr una claridad equivalente.. Si por etimología “*theleos*” remite a finalidad, *autotélico* significaría algo así como, con un fin en sí mismo, o, más bien, como lo en sí mismo bueno –según me lo explicaron quienes bucean en las profundidades de la tradición aristotélica-. En ese hacer algo que es en sí mismo bueno hay -para mí, que no soy filósofo ni mucho menos- cierto goce hedonista ¿Será el sesgo autotélico la frutilla del postre del modo de jugar al que tenemos derecho? Digo ‘sesgo’ en el sentido que, si bien jugar tiene sin dudas implicancias sociales y personales que lo

trascienden, quien juega del modo indicado rara vez se demora en considerar tal trascendencia. Y, de nuevo, atado a lo fugaz y efímero, el resultado interesa en términos de sentirse parte de algo y el esfuerzo que demanda hacerlo, pero no importa en términos de lo que podría significar lo logrado más allá del hecho en sí. Como quien se apasiona en construir un castillo de arena en la playa, sabiendo que en apenas unas horas, la marea borraré todo vestigio material. El goce está en el aquí y ahora del empeño compartido y en el vínculo transitoriamente fortalecido al momento de aplanar, con minucioso tesón, las paredes de arena. Lo mismo vale para para quienes invitamos a jugar una muy buena ‘s.a.’ de nuestra propia cantera. Ese despreocupado hedonismo creativo sólo se conmociona cuando nos acorralla la acuciante necesidad, no digo de fundamentar, pero sí de justificar ante terceros lo que hacemos. Quizá -y sólo quizá- usted encuentre en estas líneas, algo de lo que Kant llamó “arte agradable”; referencia que nos provoca apenas entrados en el capítulo “Un sano entretenimiento” de Byung-Chul Han (2019). Despreocupado hedonismo, pienso ahora, preponderantemente ‘*sensa-cional*’, indiferente en el momento del acto, a evaluaciones racionales y demás llamadas al juicio.

Transmutaciones

Aceptada la invitación a jugar del modo que aquí interesa, las acciones discurren por una realidad alterna favorecida por y generadora de las consabidas mudanzas que, con algo de im-po-lúdica pomposidad, llamo ‘transmutaciones’. Si las incluyo en este capítulo es porque prestarle atención es también un detalle a tener en cuenta en las invitaciones a jugar que, como docentes, hacemos habitualmente.

La primera, quizá la más evidente, es un detalle que involucra al escenario de juego. Es común que una invitación a jugar transparente venga acompañada de una mudanza en la escenografía. Tanto de orden material: nos trasladamos del aula al patio, o al S.U.M, a la plaza de enfrente, como simbólico: el patio, o el S.U.M, o la plaza, o hasta la misma aula, transmutan en planetas deslumbrantes, bosques tenebrosos, islas desconocidas, estadios descomunales, túneles secretos, etc. La segunda -ya no tan evidente- es un detalle en el lenguaje: la expresión verbal va cediéndole más espacio al gesto enfático, cuando no exuberante, sin que la palabra abandone su papel como reforzadora de la acción. -“¡Soy un avión!” dice la profe Juli con las alas/brazos desplegadas y un motor rugiente cuya potencia nos es revelada menos por el volumen de la voz, que pero por los gestos de esta jugadora experta; esta trasmutación del lenguaje verbal al lenguaje gestual es un detalle que me gustaría subrayar ya que la formación docente más focalizada en desarrollar la habilidad de explicar con palabras que a

contagiar con gestos, suele no reparar en su importancia al momento de proponer una actividad de juego procurando que las acciones consecuentes sean interpretadas de un modo más lúdico. Directamente vinculada con la anterior, la tercera transmutación de este inventario opinable, revoluciona el -¿cómo decirlo!- rol docente tradicionalmente adjudicado. Bueno es que después de lanzar un ¡Vamos a jugar! ¡Dale que éramos...! el maestro o la maestra, la profesora o el profesor (incluso en la universidad) se asuma menos experto en juego y más jugador experto, sin que semejante metamorfosis entre en conflicto con responsabilidades laborales, todo lo contrario. Le advierto que la mayoría mis colegas no está de acuerdo con lo que le estoy diciendo. Lamento no poder justificarlo mejor. Sólo me permito imaginar que estas minucias -en algún punto paradójales- que pomposamente llamo trasmutaciones, recuperan para la formación docente en juego el encanto de una práctica minuciosa y flexible. El catálogo queda abierto.

Cierre

Pongo puntos suspensivos a este capítulo con detalles obvios que conviene repasar de tanto en tanto, discutiendo las implicancias éticas, estéticas, políticas, de nuestras invitaciones a jugar desde la perspectiva del derecho. Imposible negar en ese proceso la incidencia de los espacios académicos de formación, actualización y perfeccionamiento docente: en infinidad de asignaturas y talleres, se enseñan juegos para construir conocimientos, hacer más amena la enseñanza; desarrollar habilidades, diagnosticar, evaluar, incentivar, etc. ¿Se presta atención a los guiones imaginativos, a prolongar lo justo, construir legalidades consensuadas, etc., etc.? No estoy seguro de que esta sugerencia encuentre eco favorable en ambientes normalistas tradicionales, como sí lo estoy de compartirla y ver qué pasa. Me ilusiona pensar que le sirva para espiar por debajo de pesados telones discursivos y observar el detrás de escena donde la reiteración acrítica reproduce en las instituciones educativas (incluida la universidad) formas de juego con infinitas variaciones y escasas innovaciones hasta tornarlas lógicas, naturales, obvias. Espiar con un norte claro: conjugar actitud crítica y habilidad propositiva respecto de los momentos de convivencia en modo lúdico, si es que la escuela decide entrar en el juego.

Amasando el juego

Este juego se puede decir que tuvo su punto culmine ese miércoles 6 de octubre en la 2º Hora. Pero, como toda práctica que se construye entre acuerdos y disputas, se fue “cocinando” desde mucho antes. Veníamos jugando con las sogas, con los zancos de madera, con las colchonetas que invitaban a los chicos y las chicas a mostrar sus logros:

-Mire profe!! Como salto.

-Mire profe!!! ¡Puedo caminar sola!

-No me sale!! ¿Me ayuda?

-¿Y si hacemos un caminito con las sogas para caminar con los zancos?

-Dale, poné la colchoneta doblada, que yo puedo pasar por esa montaña.

Así empezaron a aparecer recorridos desafiantes, que convidaban a ser explorados.

Pero el momento de explosión fue cuando aparecieron en escena las ruedas (20 ruedas de auto) que al principio eran parte del camino: obstáculos para ser sorteados, hasta que sin saber cómo ni cuándo se empezaron a escuchar ruidos de motores y frenadas. Los nenes y nenas empezaron a andar en sus vehículos y al hacer rodar esas gomas, se veían pasar 4x4, autos de carrera, móviles policiales y camionetas. Se sucedían persecuciones y carreras, arrestos, auxilios y pedidos de documentos. Sirenas, aradas⁴¹ y frenadas.

En cada clase se iban sucediendo juegos preparatorios de lo que vendría después, como por ejemplo, en un momento me puse a cargar nafta a los autos que lo solicitaran, para seguir haciendo el recorrido; o ver saltar autos y conductores a la “pileta” desde distintas alturas y salir nadando (lo que relataban al caer a la pila de colchonetas y salir reptando); o alguien que acercaba un vaso de agua a un corredor cansado, ensayo de lo que sería después el quiosco⁴².

La mesa está servida

⁴¹En el lenguaje coloquial nos referimos al surco, la marca, que dejan las ruedas de los autos al salir rápidamente desde su posición de quietud. Lxs nenxs lo hacían con la rueda parada y ellxs corriendo en el lugar por un ratito y emitiendo un ruido de motor acelerando

⁴²Negocios pequeños de venta de bebidas y golosinas

Este miércoles cuando los voy a buscar, al abrir la puerta del aula sucede lo que sucede en el cotidiano escolar, único y maravilloso, todo se presenta al mismo tiempo: nenes sacándose el guardapolvo mirándome con ganas de jugar, maestra rodeada de chicos y chicas al lado de la estufa y que levantando la vista empieza a pedir los cuadernos; ruidos de sillas y bancos que desperezan la rutina de la clase que termina, preguntas y exigencias: *-¡¡¿Profe, hoy seguimos jugando con los autos?!!* Les digo que por supuesto, que juguemos adentro, porque afuera está medio frío: *-Fíjense como está blanco todo el pasto, chicos; ¿Y vieron que el charquito que se hace cerca del mástil tiene escarcha?* Les pido entonces que no se desabriguen y que me ayuden a hacer el recorrido. La maestra que desabrocha los últimos botones del guardapolvo de alguien y un: *-Dejá el cuaderno en tu mesa que yo lo busco, Camila ¡llévate el saquito! ¿No escuchaste al profe?*

Llegando al SUM (Salón de Usos Múltiples), varios chicos y chicas se ponen a correr, como indicando que ahora ese lugar amplio que tiene la escuela les pertenece. Sigo rodeado de algunos que en medio de pedidos y propuestas me dejan abrir la puerta donde se guardan los materiales ("cofre del tesoro" si los hay, lleno de cosas para jugar), entonces se escuchan. *-Deme la patona, profe. -No, esa es de Fede, la tuya es más finita Nico.* Vamos sacando el material. Cada nene y cada nena con su rueda ya andan por ahí, entre ruidos del motor y frenadas.

A Sarita, que parece estar sin ganas, la invito a que cargue nafta y que el surtidor sea el armario que está al lado de los ventanales, para eso le paso una de las sogas que será la manguera *-Atala*, le digo, y la dejo con su nuevo oficio; Nicolás, Emiliano, Fede y Diego se van afuera con sus 4x4, no hace frío para ellos, además la escarcha les sirve para hacer sus aradas y coleadas, eso sí, vuelven a cada rato para llenar el tanque y calentarse un poquito. Con Yesica, Alexis, Camila y Agustina nos quedamos armando el recorrido... pero cuando me doy vuelta a buscar u ordenar una goma o una colchoneta caigo en la cuenta que tengo un ayudante menos, y lo veo armando algún rincón: el quiosco de venta de bebidas y golosinas, o la estación de servicio, o el camino.

Siguiendo con la trama, cerca de la estación de servicio, armo con las partes del cajón de salto el lavadero. Los dueños de las 4x4 ven que adentro está todo armado, entonces se ubican en hall de entrada y arman su gomería. Se puede ver a estos expertos gomeros tirados en el piso arreglando las ruedas, cobrando y pidiéndoles a los clientes que vuelvan más tarde o que no los pueden atender porque tienen mucho trabajo. Presto atención a uno de sus diálogos y escucho: *-No*

tengo cambio, págame después, entonces el conductor devenido en cliente hace que guarda un billete y sale andando dejando en el aire un: *-Después te traigo*.

El espacio del SUM tan grande como la de dos aulas pegadas, ahora está inundado de zancos de madera acostados y puestos en fila a modo de camino gracias a la ingeniería de Delia y Alexis, las partes del cajón como lavadero, las sogas como mangueras de aire o de nafta, el armario como surtidor, el hall de entrada como gomería y el resto de los elementos como obstáculos para los vehículos o como desafíos corporales que realizaban los nenes y las nenas sin riesgo de romper el juego que estaban jugando todos y todas, como otras veces había pasado que se ponían a jugar por su cuenta sin ver lo que hacían los demás. Giuliana, Sara y Agustina en la estación de servicio; Nicolás, Emiliano, Fede y Diego en la gomería; Camila y Daiana en el quiosco, todos y todas a su vez conductores y conductoras, que de vez en cuando dejan su boliche⁴³ para salir a andar con sus vehículos y así visitar los otros negocios y los propios también, ahora como clientes

El olor a chocolate caliente anuncia lo inevitable: de pronto aparecen Bety y María, las porteras, llevando el carro de la leche hacia las aulas, el vapor de la olla nos recuerda que acá en el SUM también hace un poco de frío. Les comento entonces a los jugadores que hay que dejar pasar el camión. Basta una mirada y surge enseguida la complicidad de quien se da cuenta que puede estar interrumpiendo algo importante, entonces una de ellas dice: *-Somos de “Juan y Juan”* (una empresa distribuidora de bebidas gaseosas de la localidad) *y hay que llevar el camión para el lado de las aulas*, los chicos no se inmutan ni se turban, sino que lo toman como algo que es parte de un guion compartido, hay quien se hace a un lado, otro que corre parte del camino que obstaculiza el paso del camión, haciendo ademanes como si fuera un trabajador de vialidad que mueve los brazos como indicando la ruta.

Trato de ver y escuchar lo que más puedo, y lo que contemplo es un hermoso ballet: Diálogos entre los gomeros en la manera de repartir el trabajo y el dinero; los vehículos andando; la grúa de Alexis que arrastra los vehículos que se quedaron en el camino y el dialogo entre los conductores; miradas de concentración de los trabajadores viales que realizan su labor; la espera atenta de las quiosqueras y despachadoras de combustible.

Cerca de la hora del timbre que anuncia el recreo (lo que significa que nuestro escenario va a ser invadido por nenes, nenas, maestros y maestras de otros grados)

⁴³Nombre genérico que se les da a los edificios de venta

invito a cada sector a ir desarmando diciéndoles que ya es hora de cerrar, que ya no hay más combustible, que se cierra el camino. Que la clase que viene vamos a seguir inventando recorridos, que *-Podríamos hacer un taller, -No mejor una pista, - ¿Y si jugamos al milico ladrón⁴⁴ con los autos?* El tiempo dirá, ahora es tiempo de guardar los autos en el garaje y seguir contando las hazañas realizadas.

Mientras cierro la puerta donde guardamos los materiales, se escucha la voz de Camila: *-Estuvo lindo profe!!!!*

-¡Si! me encantó esa coleadada que hiciste Emi cuando pasaste por ahí. Dice Sarita señalando hacia afuera.

Ya como despidiéndome les digo:

-Chicos tengo un favor que pedirles, ¿no me regalan un dibujo de lo que estuvimos jugando? Lo que quieran.

-¿Tiene hoja profe? ¿Me da una?

-Acá tienen. Después paso a buscar los dibujos.

Suena el timbre. El bullicio del recreo crece como una ola incontenible que nos inunda; nos sumergirnos como expertos nadadores y nos dejamos llevar.

⁴⁴ Juego de persecución también llamado "ladrones y policías", "poliladon", "polis y cacos", "pillo policía" "rescate", "chapas y choros", "paco ladrón"...

Ese día llegue a la escuela con la misma preocupación de la jornada anterior, y de la anterior, y de la otra... ¿Qué sorpresa encontraré esta vez en 1º A? Al llegar al salón (siempre les busco en el salón y vamos cantando/contando hasta el patio) pude ver en el gesto de la seño Emilia que mi preocupación estaba bien fundada, porque ese día 1ro A estaba particularmente intenso, lo que auguraba una clase de esas, las que ponen en juego mi creatividad en la búsqueda del camino que nos lleve a destino.

Creo conveniente aclarar aquí, que en 1ro A conviven niños y niñas bien distintos (como en la vida misma, ¿no?). Ale tiene parálisis cerebral y camina con mucha dificultad arrastrando sus pies con la ayuda de un andador; Santi varía sus estados de ánimo de acuerdo a como responde a la medicación ese día; Sara me abraza y sonríe (siempre) pero no habla (nunca)... y Bibi, Caro, Dilan, Euge..., que en algunos casos juegan en cámara lenta para acompañar a Ale, o se activan para jugar con Santi, o se suman al abrazo que contiene la tristeza de Sara.

Ese día, 1º A estaba particularmente intenso. Y entre juegos, risas, y actividades yo buscaba el camino, por eso, en el momento de volver a la calma (soy de la vieja escuela, ¡perdón!), armando la ronda final para desarmar la clase, propuse: *-¿Y si transformamos el salón en un dormitorio de niños y niñas que de tanto jugar que se quedaron fritos? ¿Qué dirá la seño Emilia?*

-¡Podemos apagar la luz!, gritó Tizi, que siempre tiene algún poder superpoderoso a mano para resolver los problemas que se presentan.

(¡Listo!, SAL activada. ¡Invitación aceptada... y espíritu de travesura en marcha...!)

-¡Y podemos armar camas!, agregó María, experta en organizar espacios de juego y pensar reglas.

-¡Y vos le decís a la seño que nos cansamos de tanto jugar!, gritó Santi, sacudiendo las manos mientras sale de la ronda y corre para abrazarme tan fuerte como su emoción le permite.

-¡Viajemos a Ciudad Sueño!, invitó Ale, que es la encargada de conducir el tren que nos lleva de regreso al salón cada jornada.

Sara no respondió, pero sus ojos negros brillaron con la intensidad de lo que parecía ser un buen plan. Así se puso en marcha el tren hacia Ciudad Sueño. Un tren que manejaba Ale (porque nadie tiene su fuerza y determinación, ni conoce el

camino como ella) y al que se subieron felices pasajeros y pasajeras; sonaron motores y bocinas. Hubo quienes ajustaron sus cinturones; *-¡Estamos listos!, - ¡Seño, tengo bolsa de dormir especial!, -¡Y yo una almohada!.* Pregunté si tenían lista la ropa para viajes en tren. Nos pusimos botas especiales, trajes de viaje en tren, cascos de máxima seguridad y preparamos mochilas con sueños lindos para dormir mejor. A diferencia de las jornadas anteriores, ese día la clase no se cerró, sino que se abrió a un nuevo encuentro, a una nueva rutina.

Desde ese día, la clase de Educación Física (la del patio) se fue acortando cada vez más para dar tiempo al ritual de “dormimiento” en Ciudad Sueño. Cada vez mejores espacios para dormir, cada vez más despliegue de tiempos dormidos y sueños despiertos. Y agregamos música, y luz tenue, ronquidos, alfombras y diálogos de espera:

-¿Viene?

-Shhh... todavía no... - susurro asomándome al patio desde la puerta del salón

-¿Viene? ¡Fíjate seño!

-Todavía nooo... - les respondo mientras hago señas a la seño Emilia para que espere escondida detrás de una columna...

-¿Viene?

-Mmm... me parece que escucho sus pasos... si... ¡Ahí viene! ¡Duerman! ¡Que no se note!

El salón quedó en silencio, los ojos un poquito cerrados, tapadas las bocas con las manos para que no se escape la risa. La seño ingresó al aula casi en puntitas de pie y encontró a sus niños y niñas durmiendo, sonrientes, espiando un poquito y sorprendida exclamó: *-¿¡Que pasó!?*

-Hola Seño Emi, susurré. –No hagas ruido... ¡Se durmieron! ¡Jugaron tanto, tanto, tanto que no pudieron aguantar!

-¡Qué bien! ¡Justo que traje una maquina despertadora! Funciona así: si alguien levanta un dedo, mi maquina le despierta haciéndole cosquillas; si alguien duerme tapando su nariz, mi maquina le despierta soplando una suave brisa sobre sus ojos; y si alguien mueve un pie, se le despierta acariciando su cabeza... Mirá. Te lo voy a mostrar.

Ciudad Sueño se movió casi de manera imperceptible... Se movieron pies, se levantaron dedos, se taparon narices y la seño les fue despertando. Cosquillas, caricias, soplos suavecitos, sonrisas cómplices, miradas que se ajustan a los ojos que miran porque conocen como nadie lo que cada una dice.

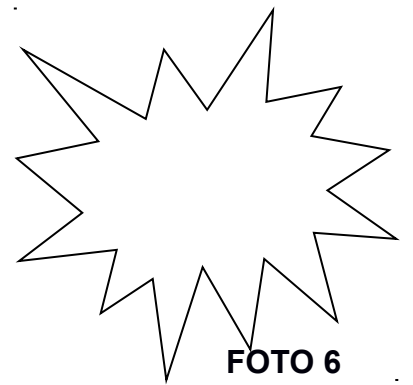
-¡Te la creíste señor!, -¡Estábamos jugando!, -“¡A mí me hizo cosquillas!, -¡A mí me sopló!, -¡Yo aguante sin abrir los ojos!

El espacio se llenó de grititos y carcajadas; rieron, abrazaron, festejaron y hablaron a la vez. Quedó en el aire alguna idea para el próximo sueño, para el próximo viaje; por eso invité a guardar en la mochila los sueños de hoy, a preparar un bolsillo especial para guardar ideas que nos permitan un próximo viaje a Ciudad Sueño como éste, inolvidable.

Debí irme, porque mi jornada laboral continuaba, pero me llevé la alegría del juego compartido y el espíritu de travesura renovado.

CAPÍTULO VI

(Desleimiento)



A Guillermo “Quito” Mariani, por ayudarme a descubrir el juego que me interesa.

EL JUEGO QUE AQUÍ INTERESA

Conjunción entre forma, modo y contexto

Mientras se filmaba Vértigo, la protagonista, Kim Novak, se acerca:
“Señor Hitchcock, no tengo clara esta escena (...)
Se la veía muy preocupada (...) luchaba por sacar adelante una gran interpretación.
El Master la mira con irónica, piadosa dulzura y le dice:
-Kim, esto no es más que una película’ (...)
Supongo que un espíritu juguetón como el de Hitch necesitaba creer
y decir esas cosas para seguir adelante.
Necesitaba recuperar el goce, el placer que da crear.
Hacía películas como si jugara. Jugaba a no ser solemne.”
J. P. Feimann. Homenaje a Hitchcock.
En Suplemento Radar. Diario Página/12. 08/08/99

Suelen decir que un prólogo es eso que se escribe al final, pero que se coloca al principio. Algo similar, pero en sentido inverso, sucede con este capítulo que va al final, pero que escribí antes de comenzar la producción del libro, mientras imaginaba el marco para un posible intercambio con alguien, en este caso, usted. Me decidí por esta ubicación a manera de (como decirlo) desafío lúdico: apuesto que, aún sin necesidad de marco previo, coincidíamos en el juego que nos interesa desde la perspectiva del derecho, por lo tanto este capítulo final es sólo a los efectos de celebrar ese encuentro.

Juego es un significativo seductor pero arisco, más permeable a las especulaciones filosóficas que a las investigaciones positivas. A esto se le suma una frondosa diversidad de significados que obliga a aclarar constantemente de qué juego hablamos cuando decimos, por ejemplo, los juegos de la plaza, esta cerradura tiene juego, voy a comprarme un juego de sábanas, me juego en este examen, el juego atávico, etc.; justo es decir que los respectivos contextos ayudan a comprender en qué sentido se utiliza el término, pero quienes escribimos sobre el tema no siempre lo logramos con el nivel precisión conveniente.

Pese a ese ímpetu cerril con el que esquivo lazos semánticos, ontológicos, epistemológicos, la actividad que en nuestra cultura comúnmente llamamos juego, ha generado y sigue generando, no sólo capítulos, sino tesis enteras, desde campos disciplinares de diversa índole y éxito dispar. En lo que a mí respecta, han sido tantos los intentos malogrados, que sólo me queda reconocer que hablar de ‘El Juego’, así con mayúsculas, no es para mí, como sí lo es este deseo de hacer algo -lo que pueda- en favor de un modo más lúdico de jugar. Y si bien ese modo de interpretar las acciones vale para prácticamente cualquiera de las actividades que aquí y ahora llamamos juego (e incluso para actividades que, prima facie, social y culturalmente no son consideradas

como tal) hay un tipo de juego en el que siento que ese modo reluce y se potencia. Lejos de abarcar la totalidad del universo posible, se trata de un grupo restringido con las siguientes características: juegos no virtuales, que entrañan algún grado de compromiso corporal, con-vividos en grupo, con 'otros' tangible, ni invisibles, ni indiferentes, con una "chispa de actuación" regulada por un guion y reglas negociables, que configuran una experiencia de sesgo autotético; en la tan sensiblemente conjunción de forma, modo, contexto, intención, deseo, ése es el juego que aquí interesa.

En el plano de nuestro labor, las intervenciones profesionales que aquí importan son las que co-ayudan a saborear cada momento (*'encuentro'*, *'invitación'*, *'preparatorias'*, etc.) en una secuencia que fluye de manera *'viva'*, *'cómoda'*, *'justa'*, etc., (quizá no recuerde, pero es el tema del Capítulo III) prestando atención a detalles (me refiero a *'confianza'*, *'complicidad'*, *'espíritu de travesura'*, etc.) que discutimos en el capítulo V. En fin, intervenciones que procuren buenas experiencias de con-vivencia en modo lúdico desde la perspectiva del derecho, construyendo nuevos interrogantes que se sumen a los planteadas en el primer capítulo; con menos prácticas imaginarias y más imaginación puesta en práctica. Un lujo que la escuela puede darse, si decide entrar en el juego.

Estamos en el SUM de un jardín de infantes de la Provincia de Santa Fe. Como en la mayoría de los jardines, hay un salón muy grande. Este tiene varias ventanas por las que entra el sol y un gran espacio para jugar y encontrarse. Adentro de los canastos, arriba de las estanterías, colgando de los percheros, dibujados en las pizarras, detrás del teatro de títeres y guardados en los baúles esperan los objetos con los que, durante la semana, juegan las niñas y niños del Jardín.

Al taller asistimos docentes de Nivel Inicial. Nos interesa continuar con nuestra formación. Participan de este encuentro compañeras como Graciela, a punto de jubilarse; también Juan, que recién termina el profesorado y todavía no tiene cargo. Todas las experiencias aportan.

Unos pasitos delante de la puerta Bibi recibe a quien va llegando. Es la directora del Jardín y no se pierde una. Griselda y Cecilia, delegadas gremiales, fueron las encargadas de la convocatoria. Asistir con ropa cómoda y dispuestas a jugar, invita el mensaje.

-¡Vino Nancy!, se alegra Cecilia. Nancy tiene las llaves de todos los armarios y nos puede ayudar en lo que necesitemos. Yesi, que coordina conmigo el taller, termina de conectar el equipo de sonido.

Nos encontramos un sábado por mes desde hace casi un año. En esta oportunidad la cita es en torno al derecho al juego y la expresión. Y, por supuesto, comenzamos jugando. Recuperamos juegos de la infancia. Cantamos. ¡Vale, vale, vale, vale sum!

-¡Qué difícil coordinar a esta altura del partido!, se ríe Bibi.

Nos transformamos en imanes. Atraemos, nos atraen.

-¡Que nadie se ría de nadie!, previene Ale. Jugamos a Piedra Papel y Tijera.

-¿Te acordás?, añora Graciela. *-¡Pero esta vez es en equipo y con hinchada!*, acota.

Llegamos a la final. Un aplauso espontáneo. Nos abrazamos. Sorprende tanta risa cómplice.

Expedición Sideral

Luego de un breve descanso nos volvemos a encontrar en el SUM. Nos tomamos de la mano para dar forma a una ronda. Con Yesi nos preparamos para invitar a una nueva propuesta. Y de pronto, ¡suena un teléfono! -¿*De dónde viene el sonido?* En el bolsillo de Yesi una luz parpadea. Ella pide permiso para atender. Abre muy grande sus ojos. Nos mira y lo pone en altavoz. Escuchamos algo extraño...

-¿*Que sorpresa!*, dice; *es una comunicación de la ¡Comisión Nacional De Investigaciones Espaciales!*, ¿*O será “especiales”?*

-¿*Qué es eso? ¿De qué se trata?*, nos preguntamos con asombro.

-¿*A qué nos están invitando?*, preguntan a la vez Ceci, Mariana y Bibi.

-¿*Por favor!! ¡Necesitamos que nos expliquen!*, les ruego dirigiéndome al aparato que ahora está ubicado en el medio de la ronda y desde donde sale una voz que responde:

-*Les estamos invitando a participar de una misión especial e inédita cuyo objetivo es realizar un viaje para constatar si existe actividad lúdica en el espacio*, sentencia una voz latosa. -*Confiamos en ustedes ya que sabemos que son un grupo sólidamente entrenado y capaz de distinguir el modo lúdico en cualquier planeta*, agrega. Mariela, la profe de Educación Física, fulminando con su mirada a toda la ronda pregunta -¿*Y ahora ¿qué hacemos?*

-*La expedición consiste en un recorrido por el espacio*, interrumpe la voz del teléfono como si nos escuchara. -*Tendrá varias etapas, pasando por la luna y arribando a cinco planetas poco explorados. Una vez que logren llegar nos volveremos a comunicar para brindar nuevas instrucciones. Necesitamos que a la brevedad nos confirmen si aceptan la misión, de lo contrario tendremos que buscar otro grupo un poco más valiente.*

-*Precisaríamos un ratito de tiempo para tomar la decisión. ¿Podrán esperarnos?*, pregunta alguien de la ronda.

-¿*Por supuesto!* —responde la voz desde el celular.

-*Pero, ¡No era la idea salir del jardín! ¿Volveremos antes del lunes?*, consulta con cara de preocupada Ceci, que además es maestra de sala de 3.

-*Y ¿qué vamos a comer? ¿Podremos respirar?*, preguntan a la vez Griselda y Bibi.

-¿*Nos puede la curiosidad!*

-*Votemos. Levante la mano quien desea participar*, propone Mariela.

Excepto Griselda y Bibi que siguen con dudas y un poquito de miedo, la mayoría levanta la mano. Comienzan a imaginar en voz alta cuántas cosas podemos encontrar en el espacio y ver de cerquita.

-¡Estrellas fugaces, alguna nave perdida, un encuentro con astronautas, la luna que siempre vemos desde tan lejos, y vaya a saber, cuántos lugares más!, murmura el grupo.

-Es importante que nos cuidemos y no nos separemos mucho, propone Julio con seguridad.

-Estamos de acuerdo, se escucha a coro. Las indecisas finalmente se suman.

Yesi abre las dos puertas de un guardarropa imaginario y sugiere: *-Aquí pueden encontrar todo el equipamiento necesario para viajar. Hay trajes de distintos colores, así que podemos elegir.*

Mariela se esfuerza por calzarse unas botas hasta las rodillas. Bibi pone paquetes dentro de una gran mochila. *-¿Será yerba y provisiones para el viaje?,* pregunta Ailín, tratando de descifrar sus movimientos.

Ayelén hace señas con sus manos cerca de la cabeza, Micaela la ayuda. *-Las escafandras son muy pesadas, hay que hacerlo entre dos,* explica.

Nos ayudamos para colocar los tubos de oxígeno en cada espalda. Ajustamos las correas. Ale está perdida dentro de un traje enorme. Y Julio no puede respirar de apretado, así que intercambian sus atuendos. Con los cascos puestos, nadie se escucha.

-Acordemos algún código para entendernos, propongo al grupo.

-Pulgares arriba significa que todo está bien, se entusiasma Mariana.

-Brazos cruzados sobre el pecho: tengo miedo, necesito un abrazo, aportan temerosas Bibi y Griselda.

-Manos en la cintura: ajustarse los cinturones; guiñar un ojo: sentate conmigo; dibujar un círculo en el aire: volver a la nave; son algunos de los códigos que decide la tripulación.

Camino haciendo equilibrio y trazo en el aire la escotilla por donde acceder.

-Acerquémonos a la plataforma para entrar a la nave, indico.

-¡Parece un túnel!, grita Ale.

-¡Termina donde empieza la nave!, agrega Ceci que ya se adelantó a mirar y muestra al resto como agacharse para pasar por ese lugar tan angosto.

-¡Vamos de la mano! ¿Quién va adelante?, pregunta alguien.

-¡Yo me animo!, responde Ale levantando la mano.

Comenzamos a recorrer la nave para conocer sus límites, sus formas, sus rincones. Ceci encuentra rápidamente la sala de comando. *-¡Me ofrezco como pilota!*, dice sacándose la escafandra por un ratito. *-¡Necesito un copiloto!* Y allí va Julio, que siempre está dispuesto para la aventura.

Seguimos investigando y llegamos al lugar donde nos vamos a ubicar para viajar.

-Cada cual tiene su asiento. También podemos acomodarnos de a dos o tres, aclara Yesi.

Como siempre, Juan prefiere sentarse solo. Mariela, Ernesto y Mariana eligen los asientos triples.

-¡Ajustarse los cinturones!, ordenan desde la sala de comando.

Está todo listo para iniciar la misión. Comienzan a escucharse los sonidos del despegue.

*-Ya va a arrancar, se encienden los motores, pónganse todos los cinturones...*⁴⁵

Suena una melodía en los altoparlantes de la nave. Arrancamos. Tras una turbulenta salida, el viaje parece tranquilo.

-Desde el puesto de control terrestre nos avisan que avanzamos rápidamente, comunica la pilota. De pronto... ¡Lluvia de meteoritos! Parecen bollitos de telas que vienen volando desde cualquier lugar del espacio. Amarillos, rojos, azules. Son como piedras de colores, pero más livianas.

-¡Agachémonos para esquivarlos!, advierte Griselda. Mariela toma los amarillos y los devuelve al espacio exterior.

-Yo trato de que no me peguen los rojos, alardea Ale haciendo contorsiones.

-¡No dejemos que toquen el piso!, propone Ceci.

-¡Se pueden usar todas las partes del cuerpo!, agregó.

Ayelén los lanza con fuerza hacia arriba.

-¡Vuelven a caer adentro de la nave, hay que tirarlos afuera!, se enoja Micaela. Superamos la tormenta y el viaje retoma su curso. Julio anuncia *-¡Primera estación! Llegamos a la luna. Preparen los equipos para descender.*

Se escucha una melodía en los altoparlantes: *-En la luna todo va muy lento, en la luna todo va hacia arriba...*⁴⁶

⁴⁵ Tema musical: "La Nave" Mariana Baggio

⁴⁶ Tema musical: En la luna. Mariana Baggio

Ale pulsa el botón para abrir la compuerta. Ernesto trata de correr para llegar primero, pero camina en cámara lenta. *-¡Todo flota y es muy liviano! Cuesta tocar el piso. ¡Hay que agarrarse de algo!,* avisa al resto.

-¡A recorrer la luna! Pero muy muy muy lentamente, propone Yesi. Micaela, con pasos muy largos, salta de cráter en cráter. Marianela y Ailín se sostienen entre sí y van caminando con mucho cuidado. *-¡Es re difícil!,* se ríen juntas. *-¡A mí me sale!,* comenta Ceci maravillada, mientras prueba hacer acrobacias y vueltas carnero. *- ¡Me siento como en casa!,* ríe. *-Desde que era chiquita me dicen que vivo en la luna,* agrega mientras disfruta todo tipo de piruetas.

-Esta misión es para investigar, interrumpo recordando al grupo.

-Veamos con qué material están hechos los meteoritos, dice Yesi y señala los rastros de la tormenta espacial. *-¡Son de friselina!,* anticipa Mariela. *-Seguramente se fabrican acá,* agrega con conocimiento.

-Bien, entonces investiguemos qué se puede hacer con ellos: estirarlos, subirlos, bajarlos, enrollarnos y desenrollarnos, trasladar astronautas, construir túneles que suben y bajan, atravesarlos; propongo. *-Recuerden que aquí hay menos fuerza de gravedad, todo se mueve diferente,* insiste Yesi. Desde el sistema de sonido de la nave suena una hermosa canción: *-Barrilete de colores, que se mece, que se ofrece, que se escapa con el viento y que está en cada momento.*⁴⁷

Surge un baile colectivo. De pronto, la luna se transforma en un arco iris, cuyos colores se mueven rítmica y pausadamente. Dibujo con mis manos un círculo en el aire. La comitiva reconoce la señal *-Es hora de volver a la nave y seguir nuestro viaje,* ordena Yesi. Entre las dos enrollamos y estiramos el material de los meteoritos.

-¡Cuidado! ¡Rayos láser nos impiden llegar; se multiplican. Forman una trama simétrica y muy colorida. Se mueven en forma oblicua, lenta pero rítmicamente.

-Si los miramos bien, pero muy bien, podemos encontrar el modo de atravesarlos sin que nos toquen, y así podremos continuar nuestro viaje, desafío.

-Parece una telaraña, dice Griselda.

-¡Pero si te toca te mata!, alerta Ailín. Graciela trata de pasar entre dos rayos y queda atrapada *-¡Socorro!,* grita. Juan, muerto de risa, se acerca a rescatarla. Sobrevivimos. Logramos pasar los rayos. Último tramo del viaje, rumbo a los planetas.

⁴⁷ Tema musical: Barrilete de colores. Magdalena Fleitas

-Tenemos una buena noticia y una mala, decimos a coro con Yesi. -La buena es que estamos cerca de los planetas. -Y la mala, ¿cuál es?, pregunta cómplice Griselda. -Que se nos rompió el Acoplador Automático de Cápsulas, confesamos con preocupación. -Entonces, ¿cómo hacemos?, pregunta curiosa Ceci. -Por suerte, siempre traigo en el bolsillo de mi traje el Manual Oficial de Procedimientos de Emergencias Galácticas. A ver, qué dice...

-Acople manual, dos puntos. Se deberá sujetar el Acoplador Biométrico Manual con un Tensor Friselínico que será tomado desde el otro extremo por cada astronauta. Una vez tensados, y formando una ronda perfecta, la tripulación hará girar todo el conjunto hasta lograr insertar el Acoplador Biométrico en el Receptor Botellístico. De lograrse el acople, las cápsulas saldrán despedidas con rumbo hacia los planetas. Cada cápsula transportará en su interior a quienes sostengan el Tensor Friselínico del mismo color que el planeta correspondiente.

-¿Los planetas son esos círculos que están a nuestro alrededor?, adivina Juan.

-Exactamente. Así lo dice el manual en el capítulo 3, inciso 8: Como reconocer un planeta a simple vista.

-¡Y probemos!, dice Ale mientras estira su Tensor. -Extendamos al mismo tiempo para que no toque el piso, sugiere Ernesto. -¡Empecemos a girar para la izquierda!, propone Ceci. Graciela se ríe tanto que se le escapa el Tensor. -¡Parecía fácil pero cuesta embocar!, comenta Ayelén después del tercer intento. -Si no coordinamos, nunca vamos a acoplar, ríe Juan. Luego de numerosos intentos, la tripulación logra acoplar la nave con las cápsulas. Estallan aplausos y abrazos. Según su color, cada tripulación se dirige al planeta correspondiente. Terminamos con éxito esta etapa de la misión.

-¡Felicitaciones!, a descansar.

Para continuar con la misión

La SAL narrada anteriormente fue llevada a cabo en distintas oportunidades y con variaciones en su puesta en práctica. Pretende construir, junto al grupo de docentes, una escena lúdica rica y movilizante. Además de convidar a una fuerte vivencia de juego y disfrute, procura generar la mayor cantidad de recursos posibles para ser utilizados en la siguiente actividad.

La continuidad de la misión se da en cada planeta, los grupos se liberan de los trajes de astronauta (ya se puede respirar con normalidad). Conversan,

comparten el mate y se disponen a llevar a cabo la investigación solicitada al inicio de la jornada.

A cada planeta le asignamos una característica especial: *ARÁ*, el planeta del tiempo. *AJÁ*, el del espacio. *ADIPARÁ*, el de las acciones motrices. *MBARAÉ*, el del tono, la postura y la energía. Finalmente, *TEMANDUÉ*, el planeta de los sentidos. En ellos, cada grupo se dispone a concluir su misión: construir una secuencia de actividades lúdicas propia. Inventarla, darle forma, probarla, incluyendo en su diseño el componente que da identidad a su planeta. Para esta construcción compartimos sugerencias, propuesta de estructura, materiales, música, fichas para registrar, etc. Surgen así ocurrentes propuestas lúdicas. Las jugamos en una puesta en común como resultado de la investigación. Finalmente, podemos confirmar la existencia de actividad lúdica en cada planeta (siempre que estemos nosotros).

Una 's.a.l' con cómplices

Para llevar a cabo esta 's.a.l' en cada uno de los jardines contamos con cómplices. Asistentes al taller, integrantes de las comunidades educativas, personal directivo, fueron quienes hicieron sonar los temas musicales que acompañaron cada momento de juego; quienes llamaron por teléfono a Yesi para transmitir la invitación al viaje; se escondieron en rincones de la sala para arrojar los bollos de telas de colores convertidas en meteoritos o quienes hicieron aparecer los planetas. Sin ellas y ellos no hubiera existido el juego.

Algunas luchas cotidianas

Es el final de un día escolar muy largo, por los primeros días de marzo del año 2020. La clase de Educación Física se desarrolla fuera del horario de cursado, doble turno, son las 17:30 horas. Las alumnas, en su mayoría, se trasladan bicicleta desde la escuela, en las localidades pequeñas se utiliza mucho la bici como medio de movilidad. Les más jóvenes acostumbran a desplazarse de a dos, tres o hasta de a cuatro bicicletas a la par, entre risas y charlas; desafiantes, dueñas del tiempo y de los espacios. Eso sí, fastidiando a los automovilistas que intentan circular por la ciudad.

El grupo se conforma solamente de chicas, alumnas de 4to y 5to año de educación secundaria (la educación física mixta, en algunas escuelas de la provincia, es parte de una lucha aún no conquistada). La profe del año anterior me contó que todos los años, sea el grupo que fuere, dicen no conocerse mucho entre ellas, a pesar de vivir en la misma localidad y concurrir a la misma escuela en la que comparten varias horas al día.

Llego con anterioridad al predio del Centro de Educación Física donde se llevan a cabo las clases; está situado en el medio de un barrio en el cual todo el vecindario se conoce. Se acerca un grupo de niños, uno de ellos, el más bajito, con el pelo despeinado y la cara sucia de tierra, me pregunta *-¿podemos usar el playón para patear?*, acepto rápidamente y al instante comienza rodar la pelota. Me quedo pensando, ¿no sería tiempo de que también vengan a patear las chicas del barrio? y como respuesta a mi pregunta irrumpen en el playón dos nenas queriendo unirse al juego “de los varones”. Se escucha una voz que autoriza y grita *-¡La Clari para nosotros, la Vale para ustedes!!* Les observo, corren, se ríen, gritan *-¡pasámela, pasámela!* A las chicas se la pasan poco, eso también es una lucha que estamos dando. Las chicas ahora juegan, pero se la pasan poco. Igual ya no necesitamos tantos pases, mareamos lindo y también la dominamos en el terreno de juego.

La investigación

Elijo una linda sombra, un poco alejada del playón, el que ya se transformó en estadio de fútbol. Allí los gritos y festejos no son menores a los de la final de cualquier campeonato de trascendencia nacional. Una linda sombra, redondeada, de

esas bien cerradas, en las que solo entra un poco de sol si el viento, al pasar entre las hojas, genera un movimiento, una corriente de aire fresco que ilumina y renueva; aunque en Santa Fe, en marzo, el aire es caliente y bastante húmedo. Allí, entonces, me preparo para esperarlas.

Y van llegando ellas, charlotteando, una mezcla de: “por fin salimos” y “ufa, llegamos”. Dejan las bicicletas en la esquina, así nomás, así como así, donde pinta... en el piso o contra el cartel de la calle, o en la columna de la luz, y comienzan a acercarse. Me miran, se miran... y emprenden el recorrido lento, entre tímido y pachorroso⁴⁸, chocándose entre ellas mientras avanzan. Llega otro grupo, con idéntica actitud. Bajo la sombra, las recibo y saludo con alegría y cierta ansiedad; las invito a sentarse en el pasto. Eligen un lugar y registrando minuciosamente el suelo, se sientan. Una alumna, Belén, que se mostraba un tanto incómoda ante la situación, pregunta -¿Sos la profe de educación física? ¿No vamos al playón? Creo que ella prefiere ese lugar, ya que la pregunta se mezcla, un poco, con un reclamo. La mayoría de las chicas parecen conformes. -*Hoy nos quedamos acá, porque tengo algo para proponerles.* Les digo, y continuo -*Recién llego de un viaje, vengo de un planeta extraño, en el que el mar y la arena son del mismo color ¿Ustedes, de dónde vienen?* Ellas ríen, cuchichean.

-*Desde el caribe*, dice Mariu.

-*Yo de las montañas*, contesta Josefina.

-*¡Yo de la Luna! ¡O de otro planeta!*

-*¡Yo de mi cama, de dormir la siesta!* Grita Lara y todas se ríen y festejan la elección. (vale aclarar que en los pueblos o ciudades pequeñas se disfruta mucho de dormir la siesta, es como un ritual imprescindible e invaluable).

Así van surgiendo diferentes lugares y situaciones. Mientras las miro, pienso: aquí estamos, entre personas que parecieran (des)conocidas, en una clase y con una profesora desconocida, coincidiendo en esta ronda que, quizás, nos conecte.

Las invito a tomar un papel y una lapicera. Desde este momento, les comunico, trabajaremos para la IGP “Investigación de gustos y placeres”, nos transformamos en parte de una investigación que será trascendental para este año 2020. ¡Qué paradójico! A los pocos días se declara la Pandemia Mundial por Covid y nos quedamos aislados en casa, intentando descubrir, quizás, nuestros gustos y placeres.

⁴⁸ Creo que esa palabra no existe, pero me permito usarla relacionada con pachorra que refiere a pocas ganas, a lentitud en las acciones.

Les muestro una hoja de papel y afirmo *-Esto es una ficha electromagnética recargable con energía del Sol de Marte, una ficha recolectora de datos de inmenso valor. Cada una de las investigadoras, o sea, ustedes, trazará dos líneas horizontales dividiendo el espacio en tres, y dos líneas verticales que también dividan el espacio en tres. Quedarían nueve casilleros electromagnéticamente recargables de energía. Esta misión no es sencilla, pero estoy segura de que la lograremos.* Y continúo *-Anotamos tres cosas en la parte superior de un casillero, nuestro nombre y apellido, de dónde venimos y cómo nos gusta que nos llamen; dejando espacio para escribir otros datos trascendentales.*

-¿Lista esta tarea? Pregunto. Sus miradas asertivas lo confirman. Entonces, seguimos adelante. *-La idea es pasar las fichas de mano en mano con el objetivo de que se sigan recargando. Para que la energía fluya es importante cumplir con algunos retos, como, por ejemplo, que tomemos una ficha y soltemos la otra en el mismo momento. Además, el pase debe realizarse de diferentes modos para asegurarnos de absorber y retener diferentes tipos de energías imprescindibles en la misión secreta.*

-El primer gran desafío para comenzar con la recarga y la recopilación de datos es pasar las fichas contando hasta 10 hacia la derecha, manteniendo un ritmo uniforme. Probamos un ritmo y cuando logramos que sea constante y armonioso comenzamos a contar. Una vez que contamos hasta 8, en la ficha que nos quedó en la mano anotamos en un recuadro vacío los tres datos importantes, nombre y apellido, como nos gusta que nos llamen y de dónde venimos.

Volvemos a pasar la ficha les digo, *-¡Pero ahora contando hasta 12, más rápido y para la izquierda!* Las insito al desafío. Se caen algunas hojas, se escuchan risas, se quedan con dos o tres, algunas se vuelan, corren a buscarlas, no llegan a pasarlas, se ríen. Cuando llegamos a 12 nos ordenamos para que todas posean fichas y repetimos la acción de escribir los datos.

Interrumpo estrepitosamente *-¡Atención! ¡Dato importante! ¡Si hay algún nombre repetido en la ficha se fuga energía!* Por lo tanto, si nuestro nombre y apellido figura en una ficha no deberíamos completarla otra vez, y pregunto *-¿Cómo lo podemos resolver?* Luego de unos segundos, surgen propuestas *-Y si la cambiamos con una compañera,* dice Juana.

-¡Siii! con la compañera de la derecha, completa la idea Lourdes.

-¿Y si también se repite? ¡Probamos a la izquierda! Culmina la idea Caro.

-Listo, ya sabemos que hacer para evitar la fuga de energías. Invito a que propongan otro ritmo y sentido para pasar las fichas.

Se escucha la voz de Ana que dice muy entusiasmada *-¡Para la derecha, y lo máaaasssss leeeentooooo posible, para optimizar baterías y datos, como en el celu!*
Apruebo: - *¡Genial!*

Renuevo la invitación a que inventen otras formas para que la ficha se desplace; Jime propone una idea, como enredada en la explicación *-¡Pasamos con ritmos y pausas! Sería así: paso dos fichas, ¡espero un ratito y paso dos más y espero y así... hasta 8!*

El grupo queda como confundido. ¡Pero intentan y lo logran! Observo sus caras de concentración y su festejo emocionado al conseguir realizar la propuesta. Surge Sofía, que estudia música, hace percusión en una banda, y agrega *-Paso dos fichas, y hacemos un silencio...paso tres, silencio...paso 4, silencio y así hasta llegar a 7. - ¿Y si en los silencios levantamos la ficha con las dos manos arriba para que se recargue mejor?*, añade. Luego proponen una canción. Cantamos y pasamos el papel al ritmo de la música que eligieron. Una vez que tenemos 8 espacios cubiertos, damos por finalizada la primera etapa de la investigación.

La tarea de la segunda etapa es la más compleja de toda la investigación. - *¡Debemos estar sumamente concentradas!*, advierto. *-Cada una tiene que buscar a las personas que están anotadas en la ficha que en ese momento tienen en sus manos. Para que sea válido el encuentro se deben cumplir varios requisitos: acercarse, transmitirse la energía con un abrazo o apretón de manos o una mirada fuerte y luego hacerle una pregunta personal: algo que les gustaría saber de esa persona.* Y doy comienzo a la ronda *-En mi ficha electromagnética tengo anotada a Carla* (que participa tan apasionadamente, que le destellan los ojos, mirando alerta para todos lados). Me acerco y mirándola fijamente le pregunto: *-¿Vos sos Carla?* La saludo con un fuerte abrazo -un dato no menor, fue la última vez que abrazamos en el año-.

-Hola Carlu, ¿Cómo estás? ¿Cuál es tu comida favorita?

-¡Pizza!, responde entusiasmada.

Entonces anoto. Recién en ese momento vuelve a percibirse un ambiente más distendido, se escucha el murmullo: *-Era así, re fácil, ahora sí, ¡dale... sí!* Les sugiero algunas preguntas disparadoras, como al pasar, rápido y seguido como la letra chica de las promociones radiales *-¿Mate dulce o amargo? ¿Con cuál de tus*

hermanos te llevas mejor? ¿Cuál es tu canción favorita? ¿Te gusta bailar? ¿Tu actividad física preferida? ¿Haces deporte?

En ese momento se genera tremendo barullo; se llaman, se buscan, se encuentran, se energizan entre risas cómplices y caras pensativas, como si la respuesta fuera ante un juez de la nación. Dejo pasar un tiempo, disfrutando. Cuando pareciera que van terminando irrumpe la pregunta *-¿Y el casillero vacío? -Ese casillero en blanco es para que cada una elija a quien más quiere investigar.* Así, el clima se vuelve entusiasta nuevamente.

De a poco se va calmando el murmullo y los encuentros, quedan pocas investigadoras en acción ¿Quizás las más tímidas, las más detallistas o las más creativas? Quién sabe.

-¿Y si damos comienzo a la tercera etapa?: La revelación de los datos encriptados en las fichas electromagnéticas.

-En el primer lugar de mi investigación está Carla, a ella le gusta que le digan Carlu y su comida preferida es la pizza. ¿Alguien más investigó a Carla?

-¡Yo! dijo una compañera entusiasmada por tener a Carlu en su ficha. Y así se sucedieron *-¡Le gusta el helado de frutilla!; -¡Le gustan las matemáticas! ¡Le encanta bailar!*

Se van develando poco a poco los secretos encriptados. Carla, entonces, nos presenta a alguien de su lista y, así, sucesivamente, nos vamos conociendo una a una, como en cadena. De esta forma concluye la investigación. Nos vamos acercando un poco, las invito a concentrarse y a recordar cómo llegamos a la clase, qué sentimos, cómo percibieron su cuerpo y su estado de ánimo al encontrarnos, al formar la ronda para empezar la clase. Algunas cierran los ojos. Luego de unos instantes, les propongo que hagan lo mismo observando cómo se sienten ahora. *- ¿Algo cambió?*

Pregunto si alguien quiere contar algo de la clase de hoy y surgen respuestas *- ¡Fue divertido!*, comenta Carla.

-Algo distinto, dice Sofía.

-Parecía raro al principio, murmura tímidamente Clara, que jugó casi sin dejarnos escuchar su voz.

-Había cosas que no sabíamos de las demás chicas, comenta Belén.

-A usted tampoco la conocíamos, agrega Juana.

-Estuvo bueno hacerlo en la sombra, hace calor en el playón. No me gusta transpirar y cansarme, sugiere Sofía.

-A mí me gusta el playón y jugar al vóley, contesta Belén.

Ante los comentarios ríen y asienten. -*¡Hasta el jueves!* Caminan hasta sus bicicletas estacionadas, así como así. Se van juntas, sabiendo algo más de quiénes somos les que estamos.

Capítulo VII

(Despedida)

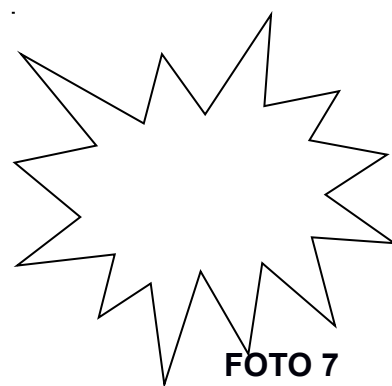


FOTO 7

A quienes quieren querer y se comprometen

BREVE HISTORIA DE LAS NARRATIVAS Y DE QUIENES LAS REGALARON

Texto 1

Narrar lo discreto

Víctor Pavía

En los claustros magisteriales se cuentan innovadoras experiencias de juego como recurso didáctico; también episodios llamativos que derivan en elaboradas conversaciones de cuño psicológico, sociológico, antropológico, ideológico incluso. Menos entusiasmo despierta compartir relatos de momentos de juego disfrutados entre los pliegues de la rutina laboral cotidiana. Prácticas tan despojadas como vitales, que se suceden intempestivas, ajenas a toda intención de registro. Sus detalles más significativos subsisten así apalabrados; evidencia de lo que vale y no vale hablar del juego en educación. Lo extraordinario, el evento, se impone a los discretos rituales de la cotidianidad, aun cuando esta pide a gritos su derecho de existencia histórica (como usted bien supone, la frase no sale de mi cantera, sino de la de Ferrarotti. 1990).

En tiempos en que investigaba historias de vida, Grahan valoró en las y los docentes nuestra condición de *“inveterados narradores de historias”*, así lo destaca en *“La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”*, la conocida obra de McEwan y Egan (1998). Historias de trabajo e historias como parte de nuestro trabajo (sin ir muy lejos: María Eugenia, para invitar al juego a sus alumnos de la Universidad Nacional de La Plata, echa mano a un cuento de Cortázar, es decir, a una historia). Menos habitual es que tengamos tiempo, ganas, energía, disposición, para escribir esas historias; no lo digo como norma, lo digo como tendencia.

Pensando en la importancia de animarse a escribir hechos cotidianos de nuestro oficio (además de otras razones difíciles de explicar: mezcle fantasías inconscientes + deseos + una pizca de soledad productiva, y obtendrá una idea aproximada), en abril del 2020 envié a un grupo de colegas un e-mail con un adjunto que decía más o menos lo siguiente (resumo):

Te invito a que cuentes con un nivel de detallismo adecuado (no sé qué significa ‘detallismo’ ni qué quiero decir con ‘adecuado’, pero, en fin, vos me entendés) una experiencia de juego singular en el marco de tu trabajo docente habitual. Esta invitación no es consecuencia de la pandemia (aunque este marco inesperado quizá te ayude a que la disfrutes desde otro lugar), ya la hice antes, a distintas personas, en distintas geografías, en circunstancias distintas, con propósitos también disímiles. ENCUADRE: si bien te invito a que narres lo que “se te cante”, lo que cantes debe afinar en el tono de un libro que estoy calibrando con las mismas ideas de siempre. Sólo para asegurarme, lo reitero: en tu relato debe sonar algo de la idea de ‘s.a.l’, permiso, confianza, empatía, complicidad, guion, espíritu de travesura, etc., no de manera explícita, ilustrativa, alcanza con que algo de todo eso suene y suene bien. Tu relato debe incluir pinceladas de la cotidianidad en la que se inscribe la experiencia. Aunque vas a narrar una situación real, los pormenores no tienen que ser 100% reales, alcanza con que sean verosímiles. El plazo de elaboración es generoso e implica un proceso sostenido de ‘iday-

vuelta' entre un lector a quien tu relato le va generando curiosidades (ése sería mi juego) y un narrador o narradora que va llenando huecos, puliendo detalles (ese sería tu juego) y viceversa. El proceso que compartiremos comprende tres fases: 'inicio', 'apogeo' y 'cierre', con momentos de 'invitación' (este), 'actividades preparatorias', 'actividades preliminares', 'actividad principal', 'desleimiento' y 'despedida' ¿Te suena?

La invitación llegó a muchas personas; algunas se sumaron, algunas se abstuvieron, algunas, comenzaron y abandonaron. Con quienes aceptaron el convite, comenzamos a intercambiar mensajes preparatorios que ayudaron a volver la mirada hacia el detalle y orientar el tono de los relatos hacia una expresión coral. Transitados los momentos de *'inicio'*, comenzó el *'apogeo'*. En esta fase fue decisiva la colaboración de Leonardo Díaz, un apasionado de la palabra, para revisar con cada narrante los textos procurando una expresión fluida y transparente; aunque para ello hubiera que sortear años de escritura formateada por instancias directivas y supervisiones, que deja en la mano huellas de un estilo informativo-administrativo inflexible. Pero de ese momento de actividades preliminares habla Leonardo más adelante. Felizmente, los relatos están aquí, disfrutados y disfrutables, refrescantes oasis en un libro con baldíos agobiantes.

Le ahorro los detalles de un proceso metódico que fue largo. Alcanza con que le diga que la actividad principal consistió en dejar que leude un relato sobre una situación de juego habitual, libre de presentar pruebas, aunque conservando el amor por la verisimilitud del dato. En pocas palabras: celo estético y compromiso ético, en el marco de un trabajo compartido. Es así que los relatos, considerados en su conjunto, pueden escucharse como un afinado canto coral, u observarse como una lograda sucesión de imágenes vividas, a manera de muestra fotográfica.

En una conocida compilación de cuentos sobre la escuela titulada *Del Aula y sus muros*, Alicia Molina (1985) cita a Cortázar para decir que el relato comparte con la fotografía la misteriosa contradicción *"de recortar un fragmento de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia"*. Sin ser cuentos, ni tener pretensiones -por el momento- de emprender un viaje de ida y vuelta hasta la literatura, las narrativas generadas poseen algo de esa cualidad misteriosa. Y de otra más, propia del buen reporte: después de leerlas uno siente "que estuvo ahí". En todo caso, una pudorosa invitación a que usted intente algo parecido, sabiendo que lo contado no es, no puede ser, exactamente lo que sucedió; que hay diferencia entre el momento de juego tal como fue vivido y el momento de juego narrado, que incluso las emociones difieren al traer del pasado ese episodio que de repente se "presentiza". Aquí lo opuesto a la verdad no es la mentira (entendida como engaño intencional) sino cierto margen de error producido por cuestiones de apreciación y perspectiva o el agregado de detalles que aunque no sucedieron, bien po-

drían haber sucedido. Contar historias no como modelo de verdad absoluta, sino como experiencias replicables.

Quien afine el oído y la vista, percibirá algo de las cualidades más inasibles de un modo de jugar que anhelamos. El espíritu de travesura, por ejemplo: *...la seño ingresa al aula casi en puntitas de pie y encuentra a sus niños y niñas dormidos, sonrientes y espiando... (Silvina); ...paso por la cocina y le recuerdo a Norita, nuestra portera, que apague todas las luces... (Cecilia)*. O, para seguir con los ejemplos, ese disfrutable sesgo autotético: *...sin saber cómo ni cuándo se empezaron a escuchar ruidos de motores y frenadas... (Adolfo); ...en este día tan frío y prontos a despedirnos por el receso de invierno, se escucha al unísono: -El barcooo, y rápidamente... (Jesica)*. O la presencia decisiva de un guion imaginativo: *...copa de cristal boca abajo y en su interior, una pequeña zapatilla de ballet expuesta como una joya entre lucecitas de un color violeta imposible. Esto no queda aquí, decidí, e inicié el juego de imaginar los hilos de una trama... (Geraldine)*

De la mano de estos relatos podemos palpar escenarios diversos, no como meros recortes de una geografía sino como, recuerdo aquí la tesis de Augé (1994), verdaderos lugares, esto es, espacios queridos identitarios: *...se cuele por las ventanas, la llanura respetada, el bosque autóctono, la hilera de olmos... (Ivana); ...la vista del gimnasio hacia la playa, nos emociona con un hermoso amanecer... (Julieta); ...una linda sombra, un poco alejada del playón (...) redondeada, de esas bien cerradas, en las que solo entra un poco de sol si el viento, al pasar entre las hojas... (Mariela); ...el SUM, nuestro lugar de encuentros, un espacio de posibles mundos imaginarios, un sitio tan versátil como las historias que allí suceden, fresco, liviano, limpio, con luz natural que se mezcla entre el adentro y afuera, aromas que llegan de la cocina... (María Mercedes)*. Precisamente, por esos escenarios van y vienen personas que son nombradas: *...veo a María de los Ángeles y Alejandro. Camino hacia su encuentro con una sonrisa ¡mirá donde nos vemos cumpa!... (Leonardo D.)*, para subrayar que el trabajo docente nunca es individual, aunque a veces lo sintamos así. Por último, contar historias de la propia práctica para redimir detalles que nos constituyen como personas y como docentes y que en nuestros textos habituales (planificaciones, informes, partes, etc.) quedarían descolocados: *...a la tardecita, tomo la valija negra con ruedas, a veces también nos acompaña el bolsón azul y comienzo a juntar algunos materiales, juguetes que voy recolectando cuando viajo; a veces cerca, otras más lejos, pero siempre me traigo algo... (Leonardo G.); ...regresamos a universidad (...) camino sola, observando, registrando... (Bruna); ...vale, vale, vale, vale ¡sum! (Que difícil coordinar a esta altura del partido) ... (Gabriela)*

Asumir el compromiso de narrar episodios discretos de nuestro trabajo cotidiano tiene un valor agregado: buscar la palabra adecuada y decirla para modular la propia voz. Y si, como en este caso, la palabra queda escrita, es posible que la voz viaje lejos. En un ensayo sobre relatos de experiencias en la investigación educativa y curriculum, Connelly y Clandinin destacan una cita de Brizman que dice: *“La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien (...) hablar por uno mismo y sentirse oído por otros”* y agrega: “una voz que se escuche y que expresa el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad.” (En AAVV. 1995). Escribir no sólo para que la voz llegue lejos, sino como una pausa para revisar, desde la escritura un hecho vivido que se considera significativo. En fin, déjeme que piense que es bueno, de tanto en tanto, contar por escrito un pedacito minúsculo de la propia práctica y escuchar cómo suena; recordar momentos de trabajo otorgándole sentido, identificando desvelos, construyendo nuevos interrogantes, descubriendo estilos personales de militar la palabra educación. Sin ser el único, ese fue el propósito principal de la invitación incluida en el adjunto de referencia y que derivó en un ensayo de escritura, artesanal, minucioso, imperfecto. Y esto es todo, en realidad ¡esto no es nada! sólo quien vivió la experiencia sabe lo que le significó. Guardo una buena cantidad de mail con testimonios emotivos que no viene al caso transcribir para no aumentar la cantidad de páginas; el precio del papel está por las nubes y usted celebrará que mantenga bajo control el costo final de este ‘no-manual’ de oficio.

Regalaron sus narrativas

Adolfo Ernesto Corbera - chatocorbera@gmail.com - Nací en Perito Moreno, Provincia de Santa Cruz el 26 de febrero de 1967. Mi infancia acompañó el trabajo de mis padres por toda la Patagonia. En 1989 me recibí de Profesor en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente vivo en Chos Malal, zona norte de la Provincia del Neuquén. Siempre trabajé en esta parte del mundo empezando en escuelas rurales de los parajes Naunauco y Colipilli, siguiendo en escuelas y colegios de la ciudad de Chos Malal. Mi lugar trabajo actual es en el Instituto Superior de Formación Docente Nº 2 de esa misma ciudad, en el Profesorado de Educación Física. El lugar de la Narrativa pertenece Escuela Primaria Nº 225 de Chos Malal. **### Bruna Liliana Campos** - camposbrunali@hotmail.com - Nací en Moreno, provincia de Buenos Aires, el 31 de julio de 1961 Transité mi infancia en la ruralidad, donde jugué de modo lúdico sin saberlo. Estudié, durante el gobierno militar, la carrera del Profesorado de Educación Física en el Instituto Superior d Viedma. Además soy Profesora en Danzas Nativas y en Educación

Especial. Cursé la especialización en Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades; Y participé en la Actualización y Perfeccionamiento docente "Sales a Jugar", en la Universidad Nacional del Comahue, entre otros. Trabajé en instituciones de nivel primario y medio tanto de Neuquén, como Río Negro y en la Formación Docente, hasta el 2017. También transité en espacios no formales como Colonias de Vacaciones junto a Víctor Pavía. Actualmente soy docente de Practicas Lúdicas en la Universidad de Flores, sede Comahue, de Cipolletti, lugar donde vivo. Además, soy abuela de Ignacio y sigo jugando con él en los espacios de la ruralidad. **### Cecilia Taladriz** - cecitala@yahoo.com.ar - Comenzó mi vida el 09 de junio del 1969, en un pueblito de la Provincia de Buenos Aires, llamado Benito Juárez, donde el jugar transcurría en la seguridad de la calle. A los 17 años, ingresé en la Universidad Nacional de La Plata como alumna de la carrera de Educación Física y aún sigo ahí, como Profesora Adjunta de una materia del profesorado en Educación Física y realizando tareas de investigación en temáticas relacionadas con el juego en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la misma Facultad (IdIHCS-Conicet). Me titulé como Especialista en Infancias y Juventudes (Universidad Nacional de La Plata) y me queda por terminar la Maestría en Educación Corporal .Doy clases en institutos terciarios en las carreras que tienen por objeto la formación de maestros de primaria e Inicial y en uno de esos institutos (el Instituto Fray Mamerto Esquiú) en el cual desarrollo la Secuencia Lúdica narrada en este libro. Aún, y digo aún con orgullo resistente, doy clases de Educación Física en el jardín de infantes y ya van 28 años de no querer irme de este nivel educativo, en donde he aprendido tanto y me queda por aprender un "tantazo" más. **### Gabriela Qüesta** - gabiqu@yahoo.com.ar - Nací el 14 de setiembre de 1965 en la ciudad de Santa Fe. Allí crecí, estudié y actualmente trabajo. Soy Profesora de Educación Física. Me recibí en el entonces Instituto Nacional de Educación Física de Santa Fe y soy Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Inicié mi carrera en los patios del jardín y los playones del CEF. Me desempeño como docente en las cátedras Recreación y Espacio de Definición Institucional "Educación para el Tiempo Libre. Un abordaje lúdico, expresivo y ambiental" área Recreación en el Instituto Superior de Educación Física de Santa Fe. Soy trabajadora de la educación. Integrante de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) y de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en las áreas de Cultura y Formación Docente. La secuencia lúdica narrada en este libro integró un ciclo de formación propuesto desde nuestro sindicato. Formo parte del Colectivo de Recreación Comunitaria "Abriendo el Juego" de Santa Fe, un espacio de militancia y aprendizaje acerca del juego y la recreación como derechos **##**

Geraldine Betemps - geraldinebetemps@hotmail.com - Nací en una familia de docentes de danza en Santa Fe en 1967. Rodeada de vivencias que se sienten y respiran, las artes del cuerpo en movimiento han dado forma a mi recorrido de vida. Los estudios y el hacer docente me regalaron muchos "porqués", unos cuantos "cómo" y un sinnúmero de fecundas preguntas... Desde Comunicación Social, transité categorías para pensar al ser humano inmerso en procesos antropológicos, políticos, económicos; incrustado de historia, cultura, ideología, significaciones sociales, rebeliones y hegemonías. Desde los estudios en Arte y Expresión Corporal, me fui contagiando de las emociones de un cuerpo perceptivo y multidimensional que sostiene y expresa identidad. En mi recorrido laboral en Institutos Superiores de Formación Docente de mi ciudad, intento sensibilizar en la dimensión expresiva y perceptiva, en el poder de un cuerpo disponible, sincero, sano en vínculos e integridad, genuino. Y en la Escuela de Danza, Arte y Movimiento vivo la alegría cotidiana de crear, apreciar, contar, cantar, descubrir, proteger, celebrar entre infancias y juventudes. En éste ámbito transcurre la vivencia de juego que relato.

Ivana Rivero - ivrivero13@gmail.com - Nací el 17 de mayo de 1977. Siempre viví en Río Cuarto. Amo mi casa. Usé flequillo y media cola. Siempre fui inquieta. Ex gimnasta de artística. Aprendí a ser perseverante. Profesora y Licenciada en Educación Física. Descubrí la curiosidad. Especialista en Prácticas Redaccionales. Siempre me gustó escribir. Me casé con Martín. Magíster en Educación y Universidad. Nace Juan Ignacio. Doctora en Ciencias de la Educación. Nace Salvador. Docente Investigadora Categoría 2 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Estoy aprendiendo a elegir. #### **Jesica Ivana Claro** - yesicaclaro@gmail.com - Nací en el norte de la ciudad de Santa Fe capital el 09 de Agosto de 1988. Jugué con amigas y amigos en las calles durante toda mi infancia y más. Estudié en una escuela de barrio de mi ciudad y me recibí de Técnica en Comunicación Multimedial. Soy Profesora de Educación Física. Actualmente trabajo en Nivel Inicial en el Jardín 1455 de la ciudad de Santa Fe, en el Instituto Superior de Educación Física 27 de Santa Fe en Recreación, Educación Física Infantil, y comparto el Espacio de Definición Institucional. También en el Instituto Superior Particular Incorporado 4023 de Santo Domingo, Santa Fe en el Área Estético Expresiva. Participo del Colectivo de Recreación Comunitaria "Abriendo el Juego"- Santa Fe y aprendo a jugar cada día con mi hijo Felipe de 3 años. #### **Leonardo Gómez** - leonardogomez16@yahoo.com.ar - Nací en Lomas de Zamora en 1977 (plena dictadura cívico militar en Argentina), pero me siento de Glew, partido de Almirante Brown (Provincia de Buenos Aires). Vivo la vida junto a mi compañera Daniela, mis amigxs Emi, Pablo, Sebas, Juancito, Ale, Viru y a mi querida familia (Mauri, Vale's, Sebas, Lía, Jorge, Juana, Julieta, Lucía, Magui). Comencé mis

estudios en la Universidad de Flores en el año 1996 donde finalicé el profesorado Universitario en Educación Física (1999) y la Licenciatura en Actividad Física y Deporte (2002). Luego de varios años trabajando en la educación física del nivel inicial y primario y formación superior entendí que debía ampliar mis horizontes. Por ello me fui a vivir a Barcelona donde cursé el Máster de Actividad Motriz y Educación y en el 2015 me recibí de Doctor por la Universidad de Barcelona (Didáctica de la Educación Física). Actualmente trabajo en la Universidad de Flores (UFLO) y en la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ) y participo en acciones de investigación en el campo del juego, el jugar y didáctica de la Educación Física bajo el Grupo RETEF (Revisión y Transformación de la Educación Física) y la RED REIPEFE (Red Internacional de Investigación en Pedagogía de la Educación Física Escolar). **### Leonardo Máximo Díaz** - leomaxi2004@yahoo.com.ar - Nací en Vicente López, Buenos Aires, en 1963. Mi infancia y adolescencia la transité entre Villa Ballester y Munro. Soy Profesor de Educación Física recibido en Gualeguay (Entre Ríos). Desde 1987 vivo en Centenario (Neuquén). En 2011 me recibí de Magister en Teorías y Políticas de la Recreación (Facultad de Turismo, Universidad Nacional del Comahue). Trabajé en Instituciones (públicas y privadas) de los distintos niveles de la educación formal, desde Inicial hasta Posgrado; el trayecto más extenso lo hice en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue, en la carrera de Profesorado en Nivel Inicial. Formé parte de diferentes equipos de investigación y de extensión. Además, trabajé en distintos proyectos de Vida en la Naturaleza y colonias de vacaciones. También participé en publicaciones colectivas. Actualmente estoy jubilado. Disfruto de la lectura, la escritura; de los días cerca del río con mis nietos, hijas, amigos y pareja.

María Eugenia Villa - qkvilla@gmail.com - Nací en la ciudad de La Plata el 5 de septiembre de 1966 y adoro mi ciudad, hice la escuela primaria en la Escuela N° 10 y la Secundaria en el Liceo Víctor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata. Luego estudié Educación Física en el Profesorado de la misma Universidad y me enamoré de la profesión. A fines de los 90 me fui a Chile e hice una Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago que me inspiró en el mundo de la investigación Educativa y en el 2006 me recibí de Magíster. Actualmente trabajo Docente Adjunta Ordinaria de la Cátedra Didáctica Especial 1 en el Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad y como Investigadora y directora de proyectos de Investigación en Juego en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la misma Facultad (IdIHCS-Conicet). **### María Julieta Díaz** - majudiaz78@gmail.com - Nací junto a Juan, mi

hermano mellizo, en la ciudad de Mar del Plata el 01 de marzo de 1978. En esta misma ciudad, la cual adoro, estudié el profesorado en Educación Física y egresé en el 2000. En 2002, nuestro Instituto articuló con la Universidad Nacional de La Plata para ser sede de la primera cohorte de Licenciatura en Educación Física. Personalmente, el hecho de haber podido cursar esta carrera, fue un quiebre entre aquella formación y lo que se venía gestando en el campo. Luego de haberme recibido en el año 2005, continué cursando la Maestría en Educación Corporal en la ciudad de La Plata, viajando todos los meses con mi compañero de vida. Aquí conocí a los que hoy son amigos del juego, juguetones, jugadores, saleros. Actualmente, me encuentro finalizando la tesis de la Maestría en Educación Corporal y trabajando en el Instituto Superior de Formación Docente N° 84 de mi ciudad natal, en donde llevé a cabo la Secuencia de Actividad Lúdica, escrita en este libro. **### María Mercedes Pasquini** - mechepasquini@gmail.com - Nací en Santa Fe el 24 de octubre de 1973 y estudié en el Instituto Superior de Educación Física N° 27 de la misma ciudad. Viví en Centenario, Neuquén durante 5 años donde comencé mis primeros pasos en la labor docente. Hoy elijo vivir en San José del Rincón a 10 km de Santa Fe, donde disfruto de sus calles de arena y del marco de naturaleza que me ofrece cada día. Soy Profesora de Educación Física, trabajé en todos los niveles y diversos espacios Educativos. Me enamoré del tiempo libre en la Especialización en Proyectos de Recreación Comunitaria. Disfrute acompañada de valiosos colegas en la Especialización en Formación Docente. Especialización en Vida en la Naturaleza. Se me ocurrió transitar el camino y titularme de Docente Facilitadora de la Convivencia. Mi historial deportivo en El voleibol me condujo a ser Técnica Nacional de Voleibol. En la actualidad enfrente el desafío de ser Docente en el Instituto Superior de Educación Física 27 de Santa Fe, en las cátedras Taller Docente II y III, Recreación, Vida en la Naturaleza. Soy integrante del Colectivo de Recreación Comunitaria "Abriendo el Juego" de Santa Fe. Soy Jugadora experta. Entre los títulos más honorables de la vida soy Mamá de María Paula, Agustín, y pareja de Daniel. Escribir me sostiene, me libera y me hace parte. **### Mariela Bertossi** - mariela_bertossi@hotmail.com - Nací en San Carlos Centro el 28 de febrero de 1972, y vivo allí desde entonces. Por mi realidad laboral recorro varios lugares de la provincia. Estudié Profesorado de Educación Física en la ciudad de Santa Fe y allí también cursé la Especialización en Recreación Comunitaria. Soy Docente en la Escuela de Educación Secundaria N° 213 y de Educación Técnica N° 631 en San Carlos Centro, en la Escuela de Educación Secundaria N° 530 en San Carlos Norte, en el Jardín de Infantes N° 124 de Franck y en el Instituto de Formación Docente N° 30 de la localidad de Esperanza, en la cátedra Área Estético Expresiva. **### Silvina Eva Qüesta** - silvinaeq@hotmail.com - Nací

en Santa Fe el 10 de septiembre de 1970. Soy profesora y licenciada de Educación Física y me he dedicado, sobre todo, a las gimnasias. Maestra de Educación Física en la escuela primaria N° 16 de San José de Rincón (pequeña ciudad a 10 km de Santa Fe) desde hace más de 20 años y docente del espacio Formación Motriz, en la cátedra Educación Física Infantil en el Instituto Superior de Educación Física N° 27. Soy integrante del Colectivo de Recreación Comunitaria "Abriendo el Juego" de Santa Fe. Mi mayor disfrute hoy, es ser abuela de Agustín (4 años) y Emilia (2 meses) que cada día me sorprenden amorosamente.

Diálogo imaginario (aunque no tanto) entre narrantes

Jesi. Este proceso es un desafío en lo personal, ya que nunca antes había escrito más que para mí... **Cecilia**...me generó una mezcla de alegría y ansiedad, dado que sabía que va a costar, pero consideras que es tu barco y no podes bajarte. **Julieta.** La mayor dificultad fue poder encontrar el momento tranquilo para escribir y responder (...) ajenas al "vértigo guasapero" ¡Me encantó esta frase! **María Mercedes.** Algunos párrafos no fluían (...) por ahí se estrellan entre las palabras repetidas o entre aquellas que quieren decir algo pero dicen otra cosa... **Cecilia.** Me encanta la imagen de sacar lustre [SE REFIERE AL PROLONGADO PROCESO DE IDAS Y VUELTAS PULIENDO LAS NARRATIVAS], la mezcla entre lustrar un zapato y lustrar un texto. **Silvina.** Soy defensora del "método" como forma de organización. **Ivana.** El ritmo y la armonía, que además de lo necesarias que puedan ser para la coherencia y cohesión de un texto... **Leo G.**...leer debajo del nogal... **Adolfo.** Un muy lindo desafío que (...) no solo me hace recordar mis días de primaria, sino que también, y sobre todo, me permite aprender a escribir. **Mariela.** Pensé en bajarme de la escritura, pero no acá estoy (...) ¡Fue fuerte el deseo! **Bruna.** Siento que el modo lúdico de jugar ha legitimado en los marcos académicos, el modo que jugaba con mis hermanas en los espacios de la ruralidad, antes del acercamiento a los parámetros de la actividad física escolarizada. **Adolfo** ¿Será que toda intención docente sentida y sincera sea la de hacer de la excepcionalidad la norma? **María Eugenia.** "Viajar" un poquito a mis clases y volver a estar ahí jugando con mis alumnos (...) me da un recreo, una deliciosa pausa para jugar una travesura novedosamente lírica, epistolar... **Leo D.** Una 's.a.l.' en un espacio en el cual no la experimenté y con seres queridos que invité sólo para darme el gusto de jugar con ellos entre los renglones de la imaginación. **Gaby.** Me reí mucho con la descripción de Víctor cuando recapitula acerca de cómo fue nuestra incorporación. **Geraldine.** Me agradó la invitación a salir del lugar común de la cosa mágica onda

Disneylandia –el estereotipo o la palabra más obvia- y buscar adjetivos más inquietantes.

Silvina. Me sorprendió lo difícil que me resultó describir detalladamente la felicidad...

NOTA DEL AUTOR: se trata de un juego imaginario (lúdico, se usted quiere llamarlo así) consistente en cortar y pegar frases del intenso intercambio de e-mail que mantuve por más de 10 meses con el grupo de narratistas.

Texto 2

Sentirnos cerca

Leonardo Díaz

Lo que hace un profesor es buscar amigos para los estudiantes

Jorge Luis Borges

Hace tiempo que estoy cerca de Víctor. Lo conocí iniciados los 90 cuando vino a Centenario a compartir sus preocupaciones sobre el juego con docentes. Resultó que sus palabras nos llevaron a nuestro mundo, al que nosotros vivenciábamos día a día en la escuela. Luego me convidó a recorrer caminos colectivos, solidarios, en pos de un conocimiento en ciernes (que luego resultaron: SAL, modo lúdico, etc.). Con rondas de amistad, trabajo horizontal y amor fuimos compartiendo la mirada y lo mirado; fuimos construyendo como una suerte de clave para continuar, hasta el presente proyecto (añejo anhelo de Víctor). Fui convocado, en principio para narrar; luego él, conociendo mi dedicación para leer y escribir, me pidió que prestara ojos y oídos a las demás narrativas. Tal como comenta Víctor en su artículo, superar los formalismos que impone la escolarización de la escritura no fue fácil. Desde el *'inicio'*, desmoldar ése formato fue una labor ardua, cuidada con cada narrante. Fueron idas y vueltas de miedos desafiantes para ponderar los detalles de momentos, los gestos, las complicidades. Además, lo singular de la tarea fue este contexto de pandemia mundial que, como muchos sentimos, alejó cuerpos, pero acercó sentimientos.

Considero que las palabras nos encuentran balbuceando el mundo; gatean, caminan con nosotros, luego nos prolongan. Las buscamos para nombrarnos, renombrarnos, para jugar con ellas. Luego, si nos impulsan de manera adecuada, podemos deslizarnos; claros o vacilantes, en un mar de decires o en un desierto de silencios; hasta que las comprendemos y nos vamos con ellas a otros mundos posibles. Esto es lo que me permitió la lectura entrometida que realicé en este proyecto. Trabajar junto a compañeras y compañeros me regaló la oportunidad de deslizarme palabra sobre palabra, mundo sobre mundo; cada uno con su sonoridad, con sus acentos y pulsos. Una musicalidad que sigue resonando en mí y agradezco.

Siento que andamos recorriendo tiempos donde la palabra cuidada se convierte en un sustantivo (si me permiten: compuesto) de primera necesidad. Por eso intenté enfocar mi trabajo hacia un único efecto estético: su alcance máximo de sentido, de expresión transparente. Con una leve certeza: que, en general, lo escrito es lo que queda. Estas fueron las premisas con las que propuse el trabajo. Estuve atento a la intensidad de la

escritura, a la oportunidad de las pausas; en fin, al fluir narrativo. También advertí sobre reiteraciones, muletillas, vacíos o digresiones. Así fui revisitando los textos con las autoras y autores, tanto desde la escritura como desde la oralidad.

La escucha suele ser el corazón de la lectura, su clave. Entonces, introduje el envío de audios con las narraciones desde nuestras voces (la de mi compañera Adriana Juárez y la mía). Para las autoras y autores oír sus propios escritos les abrió otro mundo. Les permitió auto percibirse y trabajar con los textos desde su escucha atenta. Además, sugerimos que cada narrante (si me permiten el término) hiciera supervisar su borrador por compañeras o compañeros competentes en lectura y escritura. Asimismo, trabajamos con video llamadas; instancias donde la interacción fue cálida, respetuosa e ingeniosa. De esa manera fuimos afinando cada instrumento que conforma este ensamble lúdico; pensando en la sensibilidad de lectores y lectoras que escucharán el concierto. Como quien busca amigos para deslizarse por estos pentagramas (perdón... ¡renglones!).

NOTA DEL AUTOR: en la no siempre fácil tarea de hilvanar palabras, hubo personas versadas en el tema que acercaron su colaboración generosa. Adolfo e Ivana agradecen públicamente a María Teresa Corbera su aporte; Bruna a Susana Morán; Cecilia a María Corbetta; Gabriela a Marcelo Allende, Geraldine a Joselina Martínez; Jesica a Alejandra Vargas; Leonardo D. a Adriana Juárez Leonardo G. a María Laura Flores; María Eugenia a Gabriela Bravo; María Mercedes a Fany Quatrín.

INSTRUCCIONES PARA CRUZAR LA PLAZA ITALIA

María Eugenia Villa

Es temprano, muy temprano, tal vez demasiado temprano para jugar, sobre todo después de transitar el acelerado despertar de la mañana, desayuno mediante, apresurar los tiempos para que no se haga tarde, ir escuchando la radio camino a la facultad para reencontrarme con mis alumnos. Ufff, fue una mala idea recorrer el camino a la Facu escuchando las noticias de la radio; me han dejado un poco tensa y me va a llevar un ratito deshacerme de tanta realidad para poder tejer otro espacio. Sé que los pinos del pequeño bosquecito universitario me sumergirán en otros tiempos...

Estaciono, preparo mis cosas y me dispongo a recorrer el corto pero enérgico senderito entre los pinos, infalibles en su afán de hacerme sentir bien mediante su bienvenida, siempre firmes y dispuestos a acompañarme en ese recorrido. Me cruzo con la llegada del micro universitario, montones de estudiantes descienden; algunos avanzan deprisa, otros remolonean un poco y algunos grupitos van formándose inquietos para entrar en las aulas. Me cruzo con abrazos, palmadas, con varios *-Buenos días profe*, que completan los sentidos que necesitaba.

Voy hasta el aula B 216, pero esta vez no necesitamos la llave, el aula hoy es solo el punto de encuentro; el número del aula, ése que siempre olvido cuando voy a pedir la llave; es solamente la contraseña para encontrarnos; es la clave para que estemos todos y no falte ninguno a la cita, porque hoy algo especial nos convoca entre los pinos; hoy la clase es otra; no hay cañón, no hay sillas, ni apuntes; hoy nos toca jugar...

-¿Estamos todos?

-Esperemos profe, falta Carola

Entonces nos tomamos unos mates mientras tanto, esos mates que estaban empezando a rodar entre los alumnos, transforman el pasillo de entrada al aula en una ronda en donde ese mate circula de mano en mano junto con miradas atentas, comentarios acerca de los cursos que están atravesando y algún sofocón cuando hacemos mención a que se acerca el momento de los parciales; mientras tanto el mate continúa circulando, y arma ese momento de calidez, de compañerismo, de complicidad, de espera hasta que el grupo se complete.

Ahora sí, estamos todos, vamos para el bosquecito con nuestros mates y mochilas en la certeza y la ilusión de que algo distinto, inusual nos espera, porque

los pinos que rodean los edificios de las aulas hoy no serán el marco del cuadro de la cursada, hoy los pinos pasan al frente; esos pinos que siempre nos ven desde afuera de las ventanas del aula, hoy se sientan con nosotros y nos ayudan a armar nuestra escena de juego.

Nos sentamos en ronda en el pasto, seguimos compartiendo el mate mientras busco mi mochila y la coloco delante de mí y la abro; sin decir nada comienzo a buscar dentro de un sinfín de cosas, sin decir ni una palabra, aguardando una a una que todas las miradas se vayan concentrando en aquella búsqueda y la cubran de suspenso, y entonces saco el libro de Cortázar Historias de cronopios y de famas.

-Profe, ¿nos va a leer un cuento?

-En realidad les voy a dar unas instrucciones.

Y comienzo a buscar el cuento Instrucciones para subir una escalera, que oficiará de inspiración para armar nuestra historia. Mientras seguimos compartiendo el mate, les leo el insólito y mágico relato. Algunos se ríen al escuchar el cuento, otros parecen bastante sorprendidos, mientras el mate sigue su ronda, acompañándonos; finalizada la lectura les propongo hacer nuestras propias instrucciones y llevarlas a cabo.

A partir de allí, se suceden en el grupo una serie de propuestas; algunas referidas a sus vivencias universitarias, otras más ligadas a las burocracias cotidianas hasta que finalmente el grupo decide cuál será su desafío y cuáles las instrucciones para abordarlo. La propuesta Instrucciones para cruzar la Plaza Italia resulta ser la más desafiante; en cuanto se propuso, comenzaron a surgir situaciones que nos llevaron a imaginar escenas de suspenso, de vértigo y de humor; así que nos proponemos hacerlo.

Cruzar la Plaza Italia representaba una verdadera aventura para cualquier peatón, ya que hace relativamente poco se instalaron semáforos peatonales para poder cruzar la calle circular que la envuelve con un tráfico copioso y constante. La plaza llena de verde con enormes árboles y con un emblemático y añejo ombú, invita a los transeúntes a embarcarse en el reto de llegar hasta allí, como si se tratara de un oasis emplazado en medio de un caos de ruidos, vehículos, cemento y enormes edificios que la rodean. Las circunstancias que íbamos planteando nos resultaban una provocación, como si la plaza nos anunciara una invitación a transitar una aventura.

Tomamos unas sogas y empezamos a trazar la Plaza Italia con ellas, marcado su contorno circular y algo caprichoso; de a poco se va convirtiendo en un escenario

imponente, desafiante porque a su alrededor empezamos a vislumbrar la tremenda jungla de hierros que la circundan sin parar con ruidosos reclamos. Empezamos a contornear las amenazas y obstáculos constantes que harán frente en la contienda. Los más osados se convierten en colectivos atestados de gente que circulan bamboleantes; otros prefieren mayor velocidad y arman y montan veloces motocicletas que zigzaguean entre los autos y colectivos frenéticamente. Otros conducen sus autos, escuchan radio y cantan; y algún irresponsable va hablando por teléfono mientras conduce su auto, lo que lo obliga a frenadas bruscas y sobresaltos, en medio de insultos que vociferan los peatones.

Del otro lado de la plaza, cuatro asustadas personas intentamos analizar la situación para encontrar el momento oportuno de avanzar sin ser embestidos o hasta llegamos a pensar en hacerlo con el menor daño posible. Los cuatro valientes comenzamos a conversar entre nosotros, para intentar trazar una estrategia que nos permita llegar al verde de la plaza, conversamos un rato y debatimos si acaso era necesario transitar esa experiencia y si la invitación de aquellos árboles valía la pena para enfrentar el riesgo de tamaña hazaña. Volvimos nuestras miradas hacia el ombú que nos esperaba atento y paciente; sus enormes raíces se extendían en un abrazo que nos susurraba valor y no pudimos evitar sentir el deseo de arriesgarnos para poder montar esas ancianas ramas llenas de historias.

Comenzamos a elaborar un plan comunitario y coordinado. De pronto, dos de los automovilistas se transforman en una estremecedora ambulancia que nos asusta y sorprende a la vez con una sirena estridente y sostenida. Los cuatro quedamos perplejos, mudos y absortos esperando que no sea nada grave lo que estaba sucediendo dentro de la ambulancia. Pasado el susto, emprendemos el plan de acción para conseguir la anhelada meta de llegar a esos macizos abrazos y a los bancos blancos de la plaza que nos guiñaban un ojo. Los dos primeros valientes avanzan sobre la calle, sacando pecho como para intimidar a los vehículos que, sorprendidos, empiezan a disminuir la velocidad más por sorpresa que por convicción, lo que nos da el pie a los otros dos de avanzar en una alocada carrera hacia la otra vereda. Los dos valientes que iniciaron la aventura y nos abrieron camino nunca aceleraron su marcha; a paso lento, firme y con el brazo levantado y la palma apuntando al tráfico, fueron sorteando desafiantes a cada vehículo que les tocaba bocina, les agitaba los brazos y vociferaba alguna cosa para intimidarlos; pero ellos abrían la calle mágicamente, aunque luego nos confesaran que lo hicieron con el corazón agitado de nerviosismo. Los que salíamos detrás de ellos, teníamos

la respiración acelerada, no dejábamos de mirar hacia todos los puntos cardinales que pudiésemos visibilizar, sin dejar de admirar la prestancia de nuestros abridores de caminos que a paso firme e imponente sostenían el brazo como estandarte de protección. Con la respiración sobresaltada, logramos llegar todos a la plaza y necesitamos sentarnos en los bancos para recuperar la sensación de calma. Agitados y estremecidos por la emoción nos miramos, reímos y compartimos la satisfacción de haber superado el reto, las miradas se cruzaban en todas las direcciones observando y evaluando la tremenda aventura y la osadía con la que habíamos logrado superar tamaña desventura.

A través de un giro de 360 grados alrededor del paisaje que nos envolvía, aguzamos la mirada rotando la atención como si fuera una cámara de filmación que registrase toda la plaza, deteniéndose en aquellos detalles que nos pudieran señalar destellos de los episodios vividos, que nos volvieran a traer las emociones y nos mantuvieran latentes, aunque sea un instante más, las vibraciones sentidas en aquella experiencia. Fue en ese momento cuando nos cruzamos las miradas y quedamos unos minutos en silencio, escuchando el susurro del ombú que nos esperaba, cálido, preciso, imponente y presto a ofrecernos el reparo necesario a tamaña tensión, mientras a nuestro alrededor, los vehículos se alejaban alocadamente en otras direcciones, mutando en nuevos transportes y en nuevas historias.

DE MURMULLOS Y PISPEOS. LA QUERENCIA DEL JUGAR

Ivana Rivero

A Sergio Centurión. Profesor que hizo de la Universidad Pública su querencia. Siempre presente, con la puerta y el corazón abiertos, listo para escuchar. Manos grandes, fuertes, que siguen abrazando sin soltar.

Pertenecer

La sentí mía cuando la conocí. Me esperaba. Me recibió, me abrazó y nunca más me soltó.

No son los edificios nuevos, tampoco el acceso de pavimento. Es el verde maravilloso que se cuela por las ventanas, la llanura respetada, el bosque autóctono, la hilera de olmos que abre paso a la laguna, vestida de invierno con garzas. Esto hace de mi universidad, mi casa (o simplemente, la Uni, como suelo llamarla). Murmullos del río Cuarto a las espaldas.

Empecé dando clases de Pedagogía, pero elegí formarme para enseñar Juego a la par del mejor profe de todos que transita los primeros tiempos del jubileo. No sé si en la decisión influyó el tema, la calidez del responsable, la seducción de las lecturas sugeridas, la vigencia del tema en el club y en la escuela donde trabajaba, la vinculación con lo vivido, la simplicidad y honestidad de los momentos de clases, o todo junto. El jogging, los mates, los abrazos, el esperarse, la alegría de vernos, la ansiedad por discutir algún pasaje, una línea, una palabra. Discutirla, pensarla, regalarla, volver a pensarla, guardarla, olvidarla. Ésa es nuestra dinámica.

Entro al gimnasio Mayor. Es el nuevo, el que nunca duerme, el que recibe gente de enero a enero: estudiantes universitarios, niños, deportistas, discapacitados, adultos mayores; el que le roba protagonismo al de siempre, al viejito, al que nació en la década del '70. Veo a Finito (no docente a cargo del gimnasio) que se abre paso con el lampazo entre las pisadas de un grupo de trabajadores de la Uni que hacen su cuota de ejercicio diario antes de entrar a la rutina. La levantada de mano, un guiño y una seña bastan para que nos sepamos saludados y advertidos del uso del espacio que se viene. Saludo a los estudiantes que cursan Conocimiento y Juego y que llegaron temprano. Apenas me saludan, se esconden en el celular, sentados en la escalera. Cualquiera podría sospechar ensimismamiento, pero no: están esperando las 8 en punto para reservar el menú en el comedor (sino, se quedan sin almuerzo). Son las 8 de la mañana de un día lunes y aunque no lo crean, hoy JUGAMOS.

Mancha (las mil y una), sogá, el lobo y la cabra, la escondida, la sardina, tejo, payana, elástico, stop, pisotón, ninja slash, pelota manchada, gato y ratón, laberinto,

cuchillito, pajaritos a volar, yo con todos, farolera, martín pescador, picamano, blanco y negro, la brujita de los siete colores, anillito, pisa pizuela, ola, serenito, piedra-papel-tijera, ¿Cuál de todos será el elegido? El mío está decidido... pero... ¿Cómo engancharemos las propuestas hoy?, ¿Qué habrán preparado para hoy mis compañeros?, ¿Qué trajo Manu?, ¿Qué estará pensando hacer Jesús?, ¿Y Vero?, ¿Vendrá hoy Mateo?, si falta lo extraño, ¿Estará Vicky?, ¡Pueda ser que vengan!, ¿A quién pispeo⁴⁹ si ellos no llegan?

Subo las escaleras corriendo de a dos escalones, en el camino escucho las charlas que salen del cubículo. Manu carga agua en el termo mientras prepara un abrazo y me regala su mejor sonrisa. Vero corrige en la compu. Jesús revuelve juguetes, saca un dardo y le tira al blanco de la pared; acaba de desafiarnos. Se armó. Una tirada cada uno, festejamos los aciertos con risas ruidosas. El equipo docente está completo y preparado. No faltan los abrazos y los comentarios del fin de semana. Arrastres de una forma de estar aprendida que se respira.

Vamos bajando las escaleras a cuentagotas. Vamos con Manu charlando del fin de semana (estuvo en la montaña y mandó unas fotos imperdibles), Jesús se queda en el cubículo con Vero, preparan un parcial. Hay choque de manos, saludos, - *¿Vamos? ¡Adelaaaante!* Invitamos a los estudiantes a entrar al parquet. La clase está comenzando.

La mesa, a la que algunos le dicen escritorio, recibe mi cuaderno. En él anoto lo que me interesa, las tareas pendientes, recordatorios. Saco la lapicera, anoto la fecha, hoy la asistencia pide: gusto de helado preferido (y es que el documento y la firma no bastan para conocer a mis alumnos). Entre charlas, risas, y algún mate que ya empezó a circular, las mochilas quedan contra la pared y, como quien no quiere la cosa, nos vamos sentando en el centro del gimnasio.

Entre sentados y recostados vamos charlando del práctico que entregaron. Saltan algunas ideas sobre aquella discusión que comenzó en el aula. Ganas, gusto, motivación, energía, práctica, costumbre, distintas voces salpican palabras cargadas de sentido para terminar convenciéndonos en que algo podemos hacer para revertir el camino unilineal y sin retorno.

⁴⁹Pispear o relojear, es decir, miro de reojo, con disimulo qué hacen o dicen ellos, mis cómplices, los compañeros de juego con los que disfruto jugar porque siempre hacen o dicen algo que reanima el juego.

Mientras tanto estoy pensando: ¡Ay!, ¡caray! ¡Se viene lo más difícil de la clase! Invitar a jugar, un lunes a las 8 de la mañana, en la casa de 'altos estudios' a un grupo de jóvenes con plasticidad lúdica⁵⁰ en construcción.

Jugar

Meto la mano al bolsillo y saco mi dedo recargado. Miro con asombro a mis compañeros de juego, digo: *-Te paso la energía que tengo en mi dedo* y apoyo mi dedo índice en el de mi vecino. Espero muy ansiosa. De este entendimiento depende toda mi intervención. ¡Que, por favor Guille, te des cuenta que cuando te toco el dedo índice con el mío, no solo te paso mi energía sino la intención de que me compartas la tuya! Lo miro a Manu y le veo la misma intención cuando mira fijamente el dedo que toca. ¡Qué suerte que Manu juega! Miro hacia arriba, baja Jesús. ¡Biiieenn!, ¡Qué bueno! Un amigo más que juega.

Manu, Mateo, Vicky, Guille, Jesús, ya somos varios los que invitamos a jugar. En un ratito destellan chispazos en todas las direcciones. Cruces de miradas, alguna sonrisa, los ojos en los dedos, ya todos nos movemos. Me toca con Manu, me pasa su energía con el dedo meñique. Me toca la Vero. ¡Bajó y no me dí cuenta! ¡Qué suerte! ¡Jugamos todos! *-Choque los cinco* y ya se amplía el escenario, *-Vamos por los 10*. Las risas se multiplican. Elijo a quien chocar *-Yo con vos*. Voy mirando atenta lo que hacemos. No tarda en aparecer alguien que salta para chocar en el aire, y aviso: *-Yo arriba y salto para chocar*. Los golpes se multiplican, algunas erradas invitan a repetir el gesto entre risas, dos cuerpos se arquean en el aire las manos se encuentran volando antes de caer. De repente, con ese gesto todo se enlentece para mí, los sonidos se agravan... pasa; la invitación está pasando, el juego está llegando... la remada en dulce de leche con escarbadientes funcionó.

Miles de opciones se entrecruzan, podría construir un guión fantástico: lluvia de estrellas que chocan para iluminar la oscuridad de la noche, revolcón entre algodones suspendidos en el cielo; abrazos prolongados para soportar el peso de lágrimas gigantes que inundan sonrisas. Podría apelar a un escenario conocido: tu casa, la mía, el viento, las sierras, el sauce que se deja peinar por el río. Podría recurrir a sabores deliciosos: chocolate, frutilla y merengue, pastelitos de membrillo y colaciones de dulce de leche; y olores inolvidables: a tierra mojada, a asado. Sin embargo, ya estamos embalados, hay clima de juego⁵¹.

⁵⁰ Llamo plasticidad lúdica a la capacidad del grupo para aceptar de la invitación a jugar y apropiarse de los acontecimientos.

Agachados, *-Yo abajo*, y si digo *-Yo con todos*, a congeniar golpe de manos entre cuatro. La alternancia se sucede, *-Yo con todos, yo con vos, yo con vos, yo arriba, yo abajo*, el ritmo recuerda la sincronía en cuartetos, que no es lo mismo que la melodía de los cuartetos de la Banda XXI que solemos tararear por estos pagos.

Algunos grupos ganan velocidad, otros siguen esmerándose en coordinar, están los que cambiaron de pareja y hasta los que se animaron a rotar. Los que coordinaron y esperan una indicación que se demora. Cierro los ojos y escucho el dulce ronroneo del disfrute. Armonía, correspondencia, entendimiento; ahora todo fluye. Se escuchan otros cantos, alguien se acordó del mensú, otros se acordaron del choco-choco-la-la.

Mi tarea, como voz cantante, como docente a cargo, está cumplida. Sin decir agua va, Manu se encarga de aprovechar la apropiación del gesto para insertar otra forma de juego. Me acerco para recibir algún mate antes de seguir jugando, y leo: Mis favoritos siguen siendo los más populares, y a Vicky le gusta la frutilla. Ya me parecía ¡De algún lado le tenía que venir esa chispa⁵¹!

Marcar

Dispersos por el gimnasio, el fresco de la mañana se nos cuela para hinchar el pecho de satisfacción, y el sol resplandeciente anuncia que se ha hecho tarde. Las miradas curiosas de los chicos y chicas de tercer año que, con la risa grabada en la cara (evidencias de experiencias indelebles que recuerdo en el instante), dan cuenta que son más de las 10. Y así, sin estruendo ni pompas, nos despedimos rapidito deseándonos buena jornada. Una serie de rituales se suceden en un ratito: guardar la campera, buscar la mochila, sacar el mate, poner los anteojos. Mientras guardo mis cosas, veo de atrás el colorido desfile de futuros profesores que, entre charlas, abrazos y risas parten rumbo a otra clase.

Extraño ahora los mates de Centu (forma cariñosa de llamar al profesor Centurión), esos que compiten con los de Leo (profesor Leonardo Díaz). Imagino las miradas ocurrentes de Víctor (profesor Pavía) al pensar la próxima travesura. Estoy segura de que Dani (profesor Daniel Levita) está amasando alguna jugarreta para disfrutar de una rica torta de chocolate y dulce de leche. Ellos saben que los llevo a

⁵¹ Pienso que hay clima de juego cuando la sorpresa y/o el desafío hayan conseguido elevar la tensión, y el entendimiento hayan habilitado transgresiones a las reglas para mantener la intensidad lúdica.

⁵² La DRAE dice para chispa: partícula encendida que salta por el aire, y más adelante, casi al final: gran vivacidad, alegría, ingenio, agudeza. Así es Vicky, tiene mucha chispa, desparrama energía al pasar.

todos conmigo siempre, incluso al subir corriendo de a dos escalones a la vez, las mismas escaleras. Octubre traza, en mi vida, días para siempre.

EPÍLOGO 1

Sergio Centurión

No puedo menos que sentirme honrado y agradecido por lo que considero una distinción, que me excede, por dónde se la mire, que Víctor me haya solicitado un “epílogo” para su libro. Su reincidencia tampoco me sorprende porque su reconocida generosidad ya me ha colocado en similares circunstancias en otras oportunidades. Situación que me hace sentir como si estuviera sentado a la mesa, compartiendo una comida, con alguien que tiene bien claro que tanto la cama como la mesa son lugares tan íntimos y tan cargados de sentido que no se comparten con cualquiera, tampoco el juego.

Es decir, me siento alguien muy especial, un elegido, un selecto invitado, un compañero y en este caso de la comida imaginaria, contenido en la cabal acepción de la palabra compañero: los que comparten el pan; gesto humano cuya grandeza es difícil dimensionar.

Por estos días, se cumplen cincuenta años de cuando conocí a un muchachito delgado, de cabello oscuro y anteojos que por esta altura del año comenzaba allá por el año 1971, el camino de la formación en Educación Física. En esa época yo cursaba el segundo año de la carrera que sería el único que compartiríamos, ya que, al siguiente, la convocatoria al servicio militar obligatorio me alejó del IPEF de Córdoba y ya, con Víctor, no volvimos a vernos hasta principios de la década de los noventa en que un compromiso académico me llevó hasta Neuquén. Quiso la casualidad que en la institución donde me tocó colaborar con unas tareas curriculares vinculadas con la formación de colegas, el Profesor Víctor Pavía, era un referente insoslayable. Desde entonces y hasta la fecha, hemos compartido, entre otras cosas, comidas verdaderas, vinos buenos y de los otros; correspondencias en papel, congresos, jornadas, seminarios, encuentros, cursos, paneles, tribunales, publicaciones, e-mails, llamadas telefónicas, WhatsApp, video-llamadas y lo más jugoso, por lo menos para mí, conversaciones trasnochadas que siempre resultaron cortas.

Una digresión, en el lapso de más de veinte años sin vernos, tuve noticias de Víctor, primero referidas a un encuentro de estudiantes que se había realizado en Santa Fe allá por 1973, al que no pude asistir por debilidades económicas, en donde según versiones de un compañero que sí pudo ir, Víctor tuvo una participación muy activa, y la otra a mediados de los ochenta, creo, donde descubrí un artículo suyo en una publicación de CETERA y después nada más; ni siquiera sabía por dónde andaba.

Después de aquel reencuentro en Neuquén, no volvimos a perder el vínculo, el que cada vez se fue solidificando más, sobre todo por los aportes que al esclarecimiento del

tema *juego*, permanentemente ha subsidiado Víctor. Insumos invalorable para las asignaturas responsables de aportar conocimientos específicos y frescos sobre el particular, en las carreras de Profesorado en Educación Física y Profesorado en Nivel Inicial, de las cuales fui responsable hasta mi jubilación en 2018, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. La academia exige demasiados justificativos de legitimación a la hora de honrar la existencia y permanencia en su seno de carreras como Educación Física o Educación Inicial con su consecuente correlato sobre las asignaturas vinculadas al *juego* que son centrales, según mi parecer, en su currículum de formación docente. En el ejercicio de esa doble responsabilidad: intentar aportar a la EF fundamentos sólidos que la justifiquen como disciplina académica, por un lado, y seleccionar contenidos apropiados para las asignaturas vinculadas al *juego*, de acuerdo a cada perfil profesional, por el otro; los aportes inagotables de la usina *Pavía*, me allanaron e iluminaron el camino en mi tarea pedagógica cotidiana. Lo dicho no obedece a una innecesaria adulación ni a un sobreactuado amiguismo, al Víctor no le hace falta, pero en el abordaje temático de mi responsabilidad docente, diseñé un dispositivo teórico (adaptado de un tratamiento de la educación hecho por Gustavo Cirigliano), que me sirvió para ordenar el estudio del *juego*. Ese dispositivo proponía (hablo en tiempo pasado y de manera autorreferencial, porque al haberme jubilado, quienes asumieron la responsabilidad del dictado de esas asignaturas, pueden apelar honestamente a otras estrategias más efectivas) estudiar el *juego* como *concepto*, como *fenómeno* y como *recurso*, que si bien de la usina se obtenían suministros de calidad para cualquiera de esos tres aspectos (no es oportuno entrar detalles sobre las particularidades de cada uno, pero que en pocas palabras trataban de explicar: qué es el juego, como acontece y cómo se lo utiliza), el referido al juego *como concepto*, tuvo siempre como principales referentes teóricos a Huizinga y Caillois a través de sus obras *Homo Ludens* y *Los juegos y los hombres* respectivamente; por analogía con otras disciplinas académicas, como la Sociología, por ejemplo, que tiene en Marx, Weber y Durkheim a sus clásicos y en Giddens y Bourdieu, a algunos de sus teóricos de actualidad; Víctor siempre estuvo en nuestra bibliografía como el referente de actualidad y para nosotros, en lo nuestro, a la altura de Bourdieu y Giddens. Sus producciones teóricas desde “Juegos que vienen de antes”, “Adolescencia grupo y tiempo libre” (libro que presentó en nuestra UNRC en los primeros años de los 90), semblanzas de investigaciones; su participación en nuestras Primeras Jornadas de Investigación allá por 1994, su preocupación por lo lúdico puesta de manifiesto en el Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia con el tema “Sobre el juego y el jugar, elementos para la comprensión del contenido lúdico” (que

hasta la actualidad organiza bienalmente el Departamento de Educación Física de la UNLP), que sin ser exhaustivo, unos cuantos títulos más que van dándole consistencia histórica, teórica y pedagógica a un tema tan difícil de abordar, como decía él en los primeros tramos de su trajinar como investigador, algo tan lábil, tan escurridizo, tan semejante a un ovillo de lana que a medida que vas tirando de ella te quedas sólo con eso, con la lana. Puedo citar entrevistas, diálogos con Alfredo, viajes internacionales a dictar cursos, que sólo de los que memorizo en este momento puedo ubicarlo en Brasil, Colombia, México, Cuba, España, Australia y vaya a saber qué otros rumbos lo esperan todavía. Todo ese cúmulo de experiencias diversas tuvieron siempre el horizonte lúdico en su mirada, que hablando de mirada pienso en su obsesiva meticulosidad a la hora de mirar juegos, patios, lugares, jugadores y su capacidad exhaustiva para el análisis y la reflexión que le sucedían (le suceden) a esas observaciones. Me imagino que esas tareas de investigación, esas reflexiones y esos análisis que propusieron nuevas miradas y éstas a su vez nuevas reflexiones y así la rueda, son similares a aquellas aventuras o desafíos que representaba, cuando recién empezábamos a intentar nadar) la pileta grande del club. Empezábamos por meter los pies en la parte menos profunda, introducir la cabeza, abrir los ojos, hasta que un día glorioso nos zambullimos de cabeza desde el trampolín en la parte más profunda. Hasta esos escenarios nos ha hecho conocer el Víctor y sin ningún tipo de ambigüedades. Suelo ser reiterativo apelando a una frase que leí en un libro de Ely Chinoy que decía *lo último que descubriría un pez sería el agua*, pero la traigo porque me parece que viene a cuento, ya que no debe haber ningún adulto sano que pueda decir que nunca jugó, muchos recordarán nombres de juegos, juegos preferidos, algunas reglas, códigos, lugares, compañeros, etc. Pero de ahí a construir un universo de conceptos que le asignan consistencia y razón de ser a cada uno de ellos en ese contexto lúdico, existe una distancia que sólo pueden superar quienes pueden mirar la cosa desde adentro, los que se sumergen porque conocen y conocen porque se han sumergido y lo seguirán haciendo. Estructura superficial, estructura profunda, permiso, confianza, forma, modo, sal, desleimiento, jugar de verdad, jugar de mentira, son algunos de los conceptos que sin duda alguna ayudan a comprender el contenido lúdico; tal como lo proponía en el congreso de la UNLP en 1995 y que, por lo menos a mí, me ha posibilitado entender y explicar (seguro que no, acabadamente) de qué juego hablamos cuando hablamos de juego en Educación Física. Los libros de su autoría, *Jugar de un modo lúdico* y *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*; a los que hay que agregar este manual son una huella indeleble e inconfundible para aquellos que se identifiquen con la temática. Y en este punto final recuerdo a un profesor del IPEF Córdoba de

Educación Física Infantil, que cuando nos devolvía los trabajos prácticos, debajo de la calificación colocaba un sello con una frase que la iba renovando periódicamente, de las cuales sólo recuerdo dos: *El secreto del éxito está en la constancia del propósito*. Y la otra *Si paso y no dejo huella, ¿para qué paso?* Creo que ambas le vienen como sombrero a la cabeza al autor de este manual. Río IV, Córdoba. Marzo de 2021

EL CURADOR DE PATIOS

Leonardo Díaz

Alberto subía temprano la loma, en su terruño cordobés. A veces, la luna, realizaba su guardapolvo almidonado. Los demás, que vivían del otro lado del río, llegaban más tarde. En la tranquera de la escuela los recibía el aroma a cascarilla y los pancitos con chicharrón, amasados por Emiliana y por él.

El patio nunca demoraba los encuentros y la pelota de trapo rodaba entre los pies descalzos. Mientras los alazanes descansaban a la sombra de los sauces, la campana llamaba a destiempo. A poco de entrar al aula él ya se encaminaba hacia el muro de laja; otra vez confinado en el patio, de cara a las vetas. Allí era cuando su imaginación leudaba. Las líneas de la sierra eran la excusa ideal para que, lejos del pizarrón, guardara horizontes lúdicos. Así pasaron mañanas en que él protegía, en aparente penitencia, cada filón de piedra, cada sombra, cada redondel dibujado en la tierra.

Con los años, ya en la estepa patagónica, esparció harina, cubrió bollitos de pan. Miró los recreos de los jarillales, vistió de sonrisas las escuelas, amasó rayuelas en los patios rurales.

Hoy busca un claro en el río para despertar con piedritas a la mañana. En el atardecer se aparta de todo, disimula sus miedos, acaricia silencios. Es tiempo de contemplar, junto a su compañera, la puesta de sol.

Alberto, ya sin penitencias, es aquel panadero de mano abierta, que convida recetas en los patios. Luego de hornear, se acomoda en la hamaca y disfruta, junto a nosotros, de sus pancitos con chicharrón. Centenario. Neuquén. Marzo 2021

EPILOGO 2

Fernando Auciello

*“Hasta me pregunto cómo y dónde
el que no se ha apartado de los espacios domesticados
puede aprender semejante lección”
Roger Caillois, Vuelta a la Patagonia*

No vamos a resumir las enseñanzas que podría dejarnos la lectura de este libro, ahí están servidas, sólo hace falta acercarse a la mesa, al lado de sus nietas, de su nieto. Nos interesa el sentido de esas enseñanzas, que también están en este libro, y que Víctor imaginamos no las ha callado cuando pudo, cuando no pudo decirlas las ha escrito, y hoy una vez más pudiendo decirlas y escribirlas las publica.

Se trata de la justicia, retomando la metáfora de la mesa, sería aquella a la que todos estamos invitados, y estamos porque decidimos estar por el simple y muchas veces negado hecho de ser. El “modo lúdico” ha sido la manera aparentemente humilde, hasta marginal, de presentar este hecho, que vuelve una y otra vez en *las consecuencias éticas, estéticas, políticas, emocionales...si es que la escuela decide entrar en el juego*. Imaginamos al niño en Rio Ceballos, al joven mirando esos recreos al borde de esas cordilleras, al inquieto investigar encontrando claves en infinidad de autores, al maestro de tantos y tantos que se han arriesgado en prácticas y han osado pensarlas. Los diálogos con Zamora, que nos recuerda a Magrassi y Martínez Crovetto, y esa mesa podríamos seguir ampliándola porque está hecha a la medida de todos. La lúdica que inauguró Staccioli, la lúdica que podemos ver en el magisterio de Roma de la mano de Volpicelli, y que llega hasta nosotros gracias a Roberto Neri, la lúdica que tanto preocupa a Ricardo Lema, a Josepa y a Martín, a Julieta, a Ivana. Y claro que Cecilia, Jorge, y Lilia, y el Chato, y los que siguen preguntándose por el juego apuntando a un derecho.

Al releer estas páginas uno podría tener la impresión de cierto antintelectualismo, una desconfianza diría a todo lo que sea un concepto, una definición. Ahí vemos cómo el autor aclara que no se tratará de *El Juego*, en el sentido de decir qué es. Pero entonces vale la pena volver sobre el intelectual, mejor dicho el acto intelectual. Hace ya más de un siglo que venimos discutiendo sobre la relación entre el intelectual y la política, se recordará a Emile Zola. Tanto el novelista como el profesor han escrito, han hablado, han dicho. Cuando ese decir, ese escribir, se da como tema la defensa de un inocente, o devela una injusticia perpetrada, el literato, el sabio, el artista, el especialista,

el que escribe, convierte ese acto en intelectual. Para muchos es ante una injusticia la única razón de la participación de alguien en relación a la sociedad.

Quienes tenemos la gracia de conocer a Víctor hemos comprobado estar ante un intelectual en el sentido antedicho; con grandes confianzas en la creación de usos y términos que le han servido no solo a él para reflexionar e inventar sus prácticas, con gran desconfianza por definiciones que originadas en otros contextos se importan por un puerto plagado de vanidad y contrabando. Y ahí está Víctor no solo escribiendo sobre la enmienda lúdica, el derecho al juego, está invitando a una mesa a los que no sabíamos siquiera que tal reunión era una realidad. Somos generaciones hechas a golpes, imaginen entonces la importancia de hablar de una reunión en la que estamos todos. Eso mismo es lo que ha sucedido a lo largo de este libro, de esas experiencias, todos nos hemos preguntado por el otro, por el jugante, por la convivencia, por el derecho, por la justicia.

Hay virtudes y virtudes, la fortaleza seguramente nuestro autor la dispone, esa geografía invita a desarrollarla. Un pobre ciudadano incapaz de salir con un paraguas ante una lluvia débil no imagina esas inclemencias, aunque claro está que son otras las que también han sido soportadas. Y ahí estará Víctor acompañando al que aguanta y aguanta. La Justicia es una de las virtudes más complicadas, y ahí está Víctor alojando al estimado Valter Bracht, y al chiquito que no sabía dónde quedaba su casa parado en el croquis de cenizas en esas bardas de las que no se habla.

Vivificante la autoridad de una persona que nos muestra cómo ejercer autoridad en convivencia, entre docentes que apenas saltan un rango se golpean la imaginaria gineeta para detentar la imagen bestial e inhumana.

Sostener esta enmienda lúdica, esta ética de lo efímero, este modo lúdico, es el acto intelectual, que ha sido llevado adelante por pocos, pienso en Ramón Alcalde⁵³, en aquella otra casa de cenizas de Semana Santa. Esos pocos han dicho lo que había que decir y escribir ante un hecho inhumano, injusto.

Por estas razones pienso que nuestros nombres de pila sin grandes alquimias podríamos apellidarlos como Pavía, un modo Pavía cuando de juego y educación se trata, alguien que ante una encrucijada se decide a hablar, a escribir, a no callar y a publicar. Esa encrucijada no es más que la práctica de un profesor de educación física que tuvo la osadía de pensar, en un medio en el que aquellos golpes además de cuerpos

⁵³ Ramón Alcalde, *Crimen y Perdón*, un olvidado, aunque sus ensayos sobre filosofía política que citamos y sus clases sobre retórica merecen especial atención. Por otra parte Julia Gerlero ha llevado al máximo entre nosotros el desarrollo del tema, *Juego y Dictadura*; sería irrisorio lo que podríamos decir sobre una relación que se ha cimentado desde los trabajos de constituciones comparadas, tiempo libre y recreación, y derechos, que aportan a este libro una contundencia en áreas incluso de gobierno.

han decapitado ideas, afectos, confianzas, y esas mesas que una vez más el noble profesor nos acerca. Este libro es testimonio de eso. CABA, Buenos Aires, febrero 2021.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1995). *Déjame que te Cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- AA.VV. (2000). *Ocio y Desarrollo Humano*. 6° Congreso Mundial de Ocio. Universidad Deusto. Bilbao.
- AA.VV. (2003). *La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Alexander, C. (1981). *El Modo Intemporal de Construir*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Ambrosini, C. (2007). *Del Monstruo al Estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando.
- Auciello, F. (1997). *Juegos, Jugadores, Juguetes...*. Córdoba: Alción Editora.
- Auge, M. (1994). *Los "No Lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle.
- Berger, J. (2016). *Confabulaciones*. Buenos Aires: InterZona.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Byung-Chul Han (2017). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Buenos Aires: Herder
- Byung-Chul Han (2019). *El Buen Entretenimiento*. Buenos Aires: Herder.
- Caillois, R (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Castorina, J. y Dubrovsky, S. (comp.) (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coll, L. (1993). *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aique
- Corbera, A. (2011). Indicios de modo más lúdico... En *Actas. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz*. Universidad Nacional de La Plata.
- David, J., Blasco, M., Machado, L. y Conde, L. (2006). *Abriendo el juego*. Buenos Aires: Lumen
- Devita, D. (2014). Buscando "lo lúdico": otra lectura de Huizinga y Caillois. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.
- Dupuy, M. (2020). Didáctica para enseñar a jugar... Tesis de Maestría. Buenos Aires Universidad de Flores.
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: CEAL.
- Fornari, E. N. *Lo Lúdico. Señalización de lo Humano*. www1.uprh.edu/zjimenez/ludico.htm
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires Noveduc
- Furlán, A. (1996). *Currículum e Institución*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Furlán, A. (2016). La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas. Ponencia en: Jornadas académicas. Escuela Normal Superior Garzón Agulla. Córdoba. Sep/16.
- Gerlero, J. (2011). La Recreación como derecho constitucional en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Recreación*. Volumen 1. N° 1. 2011.
- Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas... Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.

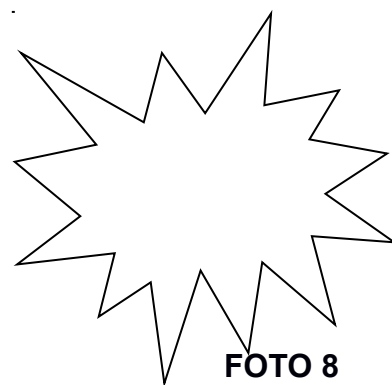
- Gómez, V. (2010). La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases... En *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ene/Dic.2010.
- Guisburg, C. (2016). *El Queso y los Gusanos*. Barcelona. Península.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Huizinga, J. (2020). *Homo Ludens*. Buenos Aires. Espíritu Guerrero.
- McEwan, H., y Egan, K. (1998): *La Relato en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, K. (ed.) (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan
- Molina, A. (1985). *Del aula y sus muros*. México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Publicaciones
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: FCE.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas
- Nella, J. (2011). ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata.
- Nella, J. (2018). Lo útil de hacer cosas inútiles. Ponencia. 2º Congreso de Juego, Recreación y Tiempo Libre. Buenos Aires. May/18.
- Pavía, V., Russo, F. (2000). *¡Señores... entren al patio!* Neuquén: Educo
- Pavía, V., Gerlero, J., Apendino, J. (1992). *Adolescencia, Grupo y Tiempo Libre*. Humánitas. Buenos Aires.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar! En *Revista Educación Física y Deportes*. V. 27. N° 1. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. En *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*. Sep/00. También en: *Lecturas: Educación Física Y Deportes*. Revista Digital. Feb/00. <http://www.efdeportes.com>. EF&C. Revista de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Año 1. N° 0. Sep/95. *CD&Books*. Periódico de difusión sobre temas de Educación Física y Deportes. Ago/95.
- Pavía, V. (2009). El jugar como derecho... En Chaverra Fernández, B. E. (coordinadora). *Juego y deporte...* Medellín: Funámbulos. Universidad de Antioquia.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. En *Aloma*. Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad Ramón LLul. Barcelona.
- Pavía, V. (2011). *Formas del Juego y Modos de Jugar*. Santa Fe: AMSAFE. 1º Ed. Neuquén: Educo/Fundación Arcor. 2010.
- Pavía, V. (2012). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. 1º ed. 2006.
- Pavía, V. (2018). *Relatos en Juego*. Neuquén. Educo

- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J., Trpin, M. (2007). *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Lumen. 1º edición, Buenos Aires: Humánitas. 1994.
- Pavlovsky, E. (1980). Historia de un espacio lúdico. En *Revista Clínica y Análisis Grupal*. Buenos Aires. Julio/Agosto 1980.
- Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010). *Prácticas Educativas y Procesos de Innovación*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (1961). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: FCE.
- Puiggrós, A. (2015). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires. Coihue.
- Rivero, I. (2008). Juego y Jugar, en la educación física que viene siendo. Tesis de Maestría. UNRC.
- Rivero, I. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores... Tesis de doctorado. Universidad Nacional de la Plata.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o Conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: FDE.
- Saleme, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Samaja, J. (1993). Etimología y Metodología de la Investigación. Buenos Aires: Eudeba.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Schultz, U. (1993). *La fiesta, una historia cultural desde la antigüedad hasta nuestros días*. Madrid: Alianza.
- Senett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona. Anagrama
- Simons, M. y J. Masschelein. (2017). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sutton-Smith, B. (1977). Juego y ambigüedad, Harvard University Press, Cambridge.
- Trilla Bernet, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. En *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*.
- Varea, V. (2010). Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores....Tesis de Maestría. Universidad Nacional de la Plata.
- Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2019). *Una teoría del juego en la educación*. La Plata: UNLP.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.

RESCATES

De pronto sentí la tentación de incluir antiguos escritos -cuya rusticidad prematura conozco y en la que me reconozco- y no hice nada para vencerla. Decidí hacerlo manteniendo la versión original, sin intentar traducción alguna. Esto es, sin explicar el contexto en el que fueron escritas, ni las necesidades, ni las fantasías de aquellos años, en fin, sin justificar el sedimento pre-verbal que le otorgó un sentido y la cargó de significados específicos. (pido disculpas a Berger, por la libre utilización de sus cavilaciones de traductor.

En *Confabulaciones*)



Introducción

La manía de estudiar los juegos más comunes y corrientes, los juegos "grises" de todos los días, es una idea que crece alentada por el entusiasmo solidario de muchos. En sus comienzos, la propuesta no iba mucho más allá de un trabajo práctico utilizado reiterativamente para potenciar el aprendizaje de los maestros que asistían a mis cursos de juego para graduados. Esos trabajos prácticos incluían dos requisitos que intuía básicos para una mejor comprensión de la problemática del juego infantil. Primero, que las preguntas que orientaran la búsqueda del conocimiento surgieran de observaciones en terreno. Segundo, que las observaciones incluyeran la reflexión crítica "en acto" a cerca de la propia mirada del observador y sus resultados respecto del juego de los niños y niñas. La finalidad de tales esfuerzos apunta a satisfacer el deseo de saber algo más sobre los juegos infantiles cotidianos en el contexto en el que estos ocurren, conformando algunos aportes que sirvan a la formación de los docentes de nivel inicial y primario. Consecuente con tal finalidad comenzamos a trabajar, primero, con maestros de escuelas rurales. El paso de los años y la persistencia en la tarea produjo nuevas incorporaciones. Más maestros rurales pero también docentes que trabajan tanto en otras realidades socio-culturales, como en otros niveles del sistema educativo. Hubo incluso un proyecto entrañable con abuelos inmigrantes que a través de una metodología especial, nos permitió acceder a su memoria lúdica. En este caso, las entrevistadoras, estudiantes del profesorado de Nivel Inicial, se benefician con la posibilidad de "jugar" con lo parecido y lo diferente de distintas infancias (la de los libros, la de los jardines y la que quedó atrapada en la memoria de los abuelos).

Algunos antecedentes

No hay idea que surja de la nada y la que aquí se expone no es una excepción. El lector informado encontrará aquí resonancias del "TRADICIONAL GAMES PROJECT" el que, administrado por Instituto de Psicología de la Universidad de Belgrado, fue lanzado a escala mundial con el auspicio de la UNESCO y la OMEP. Con sus inspiradores mantuve una fugaz pero provechosa comunicación inicial; ellos sostienen que: "cada grupo nacional, étnico y cultural posee un patrimonio de juegos infantiles que representan en la actualidad un gran valor cultural y educativo" y recomendaban con entusiasmo aunar esfuerzos con el fin de "realizar un análisis de los juegos infantiles tradicionales de los diferentes países con arreglo a una metodología única" (Ivan Ivic en: *Traditional Games And Children Of Today*, Belgrade-OMEP. 1986). Quién se interese por bucear en el pasado encontrará también más antecedentes directos de este proyecto en los trabajos prácticos que coordiné para la cátedra Actividades Expresivas de la Universidad Nacional del Comahue. Aunque el verdadero origen, la verdadera pregunta problematizadora que predispone a la acción surgió en el transcurso de las jornadas sobre juegos organizados por los sindicatos docentes de las provincias de Río Negro y Neuquén para maestros rurales. En ellas los colegas mostraban inusitado interés por aprender nuevos juegos, por incorporar nuevos conocimientos sobre el jugar, por saber algo a más referido al comportamiento lúdico infantil. Sin embargo, cuando se le pedía cierta información a cerca de los juegos que sus alumnos jugaban en sus propias escuelas, las respuestas ponían en evidencia cierta dosis de desconocimiento y prejuicios. Esa falta de información detallada y confiable fue el disparador del deseo de invitar a mirar el patio con más atención y curiosidad intentando superar obstáculos ya que, desde la práctica, comprobamos que no se trata simplemente de ir y mirar, sino de analizar también lo que impide "ver" con nitidez).

Objetivos de esta tarea de observación y registro

⁵⁴ Una primera versión se publicó en EF.Deportes. Revista Digital. N° 5. Abr/97.

- ♦ En **primer lugar**: *"ensayar nuevos modos de observación de los juegos infantiles en los patios escolares, mediando un cambio de actitud en el docente que incorpore el punto de vista del jugador"*. Para alcanzarlo se trabaja en una propuesta de capacitación con talleres sobre: "Estudio de los juegos en el patio escolar". Estos talleres incluyen no sólo información específica sobre los juegos en el recreo, sino también – y principalmente - el análisis de las dificultades que surgen de la práctica del registro en terreno. La aprobación del curso implica, obvio es decirlo, la realización de un plan de observaciones sistemáticas en los recreos de sus propias escuelas.
- ♦ En **segundo lugar**: *"rescatar desde la perspectiva del jugador, aspectos particulares de la vida cotidiana escolar, disimulados bajo la aparente intrascendencia de lo lúdico"*. Consecuencia y continuidad lógica del primero, este segundo objetivo apunta a la realización de descripciones de casos y su exposición relato que permitan, por un lado, una mirada crítica sobre el supuesto "naturalismo" del juego; por el otro, el desarrollo de nuevas formas relatos que den cuenta de lo cotidiano escolar de una manera rigurosa pero a la vez ágil y amena, iluminando la anécdota.
- ♦ El **tercer objetivo** es más bien estratégico y se relaciona con la necesidad de: *"intentar el intercambio y la difusión entre docentes, a los efectos de extender progresivamente los alcances de la propuesta"*. Cumpliendo con este objetivo se han publicado recopilaciones, editado videos documentales, organizado programas de radio, encuentros y seminarios con docentes, entre otras actividades más o menos sistemáticas.

Importancia de los talleres

En el proyecto para el estudio de los juegos infantiles que aquí se informa, los talleres en los que participan maestros ocupan un lugar privilegiado. Con esta "idea" de trabajo cooperativo se persigue el desarrollo de la actitud y la habilidad para acercarse comprensivamente a los 'sucesos del patio'. Se apoya en tres pilares:

- ✓ Un plan de observaciones sistemáticas en los patios escolares durante los recreos (heredero de influencias etnometodológicas).
- ✓ El análisis y los obstáculos que emergen durante el trabajo de observación.
- ✓ La reconstrucción relato de juegos en contextos determinados.

¿Por qué en un proyecto sobre juegos infantiles, ocupan un espacio estratégico tan determinante los talleres con docentes? La respuesta no se encontrará sólo por el lado de la necesidad de desarrollar prácticamente algunas técnicas de observación más o menos eficaces. Hay que pensar también en lo importante que es que los docentes se reúnan para revisar juntos los estereotipos internalizados del discurso dominante, en este caso en particular, sobre el juego en los recreos.⁵⁵ Un taller permite a los participantes el análisis horizontal de alguna de sus creencias y la puesta en duda del "sentido común" con el que se explica muchas veces los acontecimientos próximos y cotidianos. Esto tiene una importancia decisiva atento a que muchos de los obstáculos para comprender los juegos infantiles del patio se relacionan con formas de entender el "ser maestro"; derivada a su vez de una representación "la escuela". Agreguemos que durante el desarrollo del taller, "el grupo aparece como un medio eficaz de reducción del egocentrismo"; y que "el clima afectivo representa para cada uno de los participantes un factor motivacional suplementario" (Ginet: El grupo en pedagogía. En Avanzini. 1982); en los tiempos que corren, estas

⁵⁵ Estrategia tributaria de experiencias como la de Vera Godoy en Chile y Batallán en Argentina y de los postulados E. Pichón Riviére sobre los "grupos operativos", entre otras igualmente emblemáticas.

posibilidades no constituyen una ventaja menor. En ese sentido, para nosotros resultó muy provechoso coordinar distintos talleres en los que convergían maestros diversos, que caminaron patios distintos, con distintas historias que sostenían actitudes diferentes. Infinidad de miradas (incluida la de los especialistas) con connotaciones diversas que permitieron recuperar la palabra de muchos para superar la idea de una sola voz explicándolo todo a cerca de los juegos de los niños hoy.

Pero lo que se observa hay que contarlos, transmitirlos, informarlos, en suma, reportarlos. Esto no se puede conseguir si no se cuenta, además, con la complicidad de los propios niños/jugadores. Un acercamiento a partir del convencimiento de que se está participando de una narración cooperativa. Esto supone la aceptación de "sentimientos de conexión que se desarrollan en situaciones de igualdad, atención mutua y propósito e intención compartidos" (Connelly. 1995). Así el proyecto sobre las formas cotidianas del juego infantil se plantea como un espacio de encuentro para compartir "lo mirado", pero también "la mirada". Un espacio para que converjan historias de patios diversos atravesados por la mirada curiosa de sujetos dispares. Historias, incluso, que pueden ser leídas de muchas maneras diferentes.

Los riesgos

Siempre hay algo muy difícil de resolver cuando uno llega hasta una escuela con una propuesta que invita a observar los juegos del recreo. Si la propuesta se escucha con expectativas gobernadas por el discurso "psico-motriz", una formación eficientista urgida por lo praxiológico, nos dirá que sí, siempre y cuando sirva para medir, evaluar y confeccionar tablas para comparar – y mejorar - la habilidad de cada jugador. Si la propuesta se escucha con expectativas "educativas", una formación axiológica urgida por exigencias morales, nos dirá que sí, siempre y cuando sirva para detectar comportamientos indebidos y ensayar actividades que eduquen a los jugadores en la dirección correcta. Pero como la idea no pretende más – ni menos – que mirar las "movidas del patio" sólo por la primitiva curiosidad de saber con más detalle lo que allí "se juega", nadie dice nada. Es más, muchos prefieren que no incluyamos a su escuela en actividades que distraen y hacen perder el tiempo. Lo cierto es que, como advierte Furlán (1995) "siempre cuesta legitimar investigaciones educativas que se abstengan de formular propuestas para la acción"; y agrega: "también es difícil pensarlas".

¿Qué hacemos entonces los que nos interesamos por los detalles de hechos connotados como menores en el marco de la vida cotidiana de la escuela? ; por profundizar el "conocimiento local" (Rockwell: La etnografía como conocimiento local. En Rueda Beltrán. 1994) sobre sucesos particulares, protagonizados por niños particulares, en condiciones sociales concretas. Saber, por ejemplo, cómo en cada escuela comienza un juego y como verdaderamente termina; por qué en algunos juegos de persecución se dan tres palmadas en la espalda (y no dos o cinco); qué significa en determinadas comunidades que cada juego tenga su "dueño"; qué circunstancias llevan al jugador a refugiarse en la "casa" y cuáles a abandonarla; cómo se negocian las reglas; cómo se determina el nivel de dificultad en cada juego; y.. la lista sigue. Bien pude decirse que la idea de nuestro proyecto no es solamente la de avanzar sobre lo desconocido. También incluye la posibilidad de volver sobre lo que creíamos conocer muy bien... y revisarlo. ¿Llamaremos a esto investigación? Queda Ud. invitado a construir la respuesta.

BIBLIOGRAFÍA. Connelly Et. Alt. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre relato y educación*. Barcelona: Laertes. Furlán, A. (1995): Universidad, nostalgia y esperanza. En *Estudios*. N°40. Instituto Tecnológico Autónomo. UNAM. Avanzini, G. (comp) (1982). *La Pedagogía del Siglo XX*. Madrid: Narcea. Rueda Beltrán Et. Alt. (comp) (1994). *La Etnografía en la Educación: panorama, prácticas y problemas*. UNAM/Cise.

XXXX

CONSTRUIR EL LUGAR⁵⁶

(...) agradezco a María Saleme, su amoroso (y sorpresivo para mí) gesto de invitarme a este encuentro y sumarme a este panel con XXX y Eduardo ¡nada menos! (...) No voy a leer, no tengo un texto previamente preparado. Quiero intentar el placer de una conversación más o menos libre, más o menos lúdica, más o menos anecdótica y autoreferencial. Soy consciente del riesgo que esto implica en una reunión de investigadores (...)

Espero contar en el auditorio comprensión para con mi estado emocional, mezcla de agradecimiento y sorpresa. Agradecimiento, porque siempre es un honor estar en la Universidad de Córdoba. Sorpresa porque, si bien hace muchos años que indago en educación, mi principal tarea investigativa es realizada fuera -literalmente- de la escuela; más precisamente desde el patio de recreo; vale decir, el arrabal del sistema educativo. Lo mío, sabe ustedes, es el esparcimiento, el jugar y sus emociones. ¡Si hasta tengo en mi poder un equívoco certificado especialista en ocio. No tengo dudas que en algunos oídos sonará contradictoria que un entusiasta de las virtudes del ocio haya sido invitado al cierre de un evento dedicado a la investigación en educación; aun cuando 'escuela' y 'ocio' tienen un misterioso parentesco etimológico que, por demasiado conocido, les ahorro la referencia.

La invitación a participar de estas Jornadas en la Universidad de Córdoba, me traído cerca de escenarios cardinales de mi infancia. Si bien yo desarrollo mi tarea profesional en el norte de esa especie de ilusión llamada Patagonia, una parte de mi vida (la que va desde el nacimiento hasta la obtención del primer título profesional) transcurrió aquí cerca, entre las sierras chicas que desde aquí intuyo. Hice la primaria en la escuela suburbana de La Quebrada, en Río Ceballos, razón por la cual mi percepción de lo que se entiende por 'escuela' y por 'educación' tiene una impronta agreste. En su libro *El Campo y la ciudad*, Williams comenta que la palabra campo genera imágenes encontradas: paz, inocencia, virtud, pero también atraso, ignorancia, limitación; pre-juicios que también me alcanzaron en su momento. Casualmente, lo mismo ocurre con la palabra juego. Campo y juego, periferia y extramuros, son las coordenadas que guían mis búsquedas, también ambivalentes por cierto, en educación. Ése es mi lugar, para penetrar ya sin más preámbulos, en el tema de este panel de cierre.

Delimitado mi lugar en el campo de la educación, para seguir la lógica que impone el título de este espacio, debo decir algo sobre el lugar de la investigación en mi tarea profesional. Como estoy en Córdoba, voy a valerme de una anécdota cordobesa: me cuentan (no tengo ninguna prueba de que sea cierto) que cierta vez un periodista le preguntó a la Mona Giménez: *¿Cuánto hace que se dedica a la música?* Sorprendido, el emblemático "cuartetero" contesto: *¿A la música? Yo nunca me dediqué a la música.* Más allá de la ironía y el desplante, debo pensar que el reconocido cantante popular respondió siguiendo su propio orden de valores. Quizá él sienta con honestidad que lo suyo es la fiesta, el baile, la alegría y que, en ese sentido, la música -eso a lo que se dedican sus músicos- ocupa un valioso segundo plano de sostén. Que él está allí para dar el tono, para marcar el ritmo y animar la fiesta. En un sentido bastante parecido siento que si alguien me hiciera sorpresivamente una pregunta similar (esto es: cuánto hace que me dedico a la investigación) contestaría de manera análoga: *¿A la investigación? Yo no me dedico a la investigación.* Lo mío es el ritual cotidiano de la clase, el acostumbrado ejercicio de pasional alrededor de algún tema, la práctica de intercambio que algunos llaman enseñanza. La investigación me sirve para renovar el clima de

⁵⁶Versión aproximada de la intervención en el Panel: El lugar de la investigación y de los investigadores en educación. II Jornadas de Investigación en Educación. La educación como espacio público, historia, políticas y escenarios cotidianos. Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Nov/01.

la fiesta con la actualización de algunos de esos contenidos, para disponer de nuevos resultados (en el sentido peirceano del término resultado). La investigación representa en la vida cotidiana de un docente que, como yo a veces investigo, un lugar feliz, por cierto, de placentera 'seguridad'.

Salto ahora a otra cuestión (el verbo saltar se me ocurre muy acorde con esta conferencia rayuela). Según el trazado que marca el título del panel, digamos algo acerca del lugar del que investiga. La palabra lugar es portadora de por lo menos dos imágenes. Desde una perspectiva estrictamente relacional el término lugar evoca la idea de una posición determinada; de, como precisa Bourdieu (1999), "rango en un orden". Por analogía... de posicionamiento. Sospecho que a esa idea se refiere el título de este panel: al posicionamiento del investigador frente a los problemas de la sociedad. Sobre el particular volveré más adelante.

Hay una segunda imagen que a mí particularmente me gusta más y que quiero compartir con Uds. Además de posición la palabra lugar evoca ideas de posesión. "Lugar", así entendido, remite a los espacios queridos. Sobre el término lugar como epítome de los sentimientos de un investigador que se siente "local" (que se siente de allí) vamos a demorarnos un poco más. La idea un tanto bacheriana de "lugar" como el "espacios querido", me permite pensar en ese sentido, que un lugar primitivo y primordial del investigador es, al menos como metáfora, el problema de investigación que lo apasiona. Esto lo sabe bien cualquier persona (un tesista por ejemplo) que se ve obligado a pensar un proyecto de investigación sin tener a mano un problema sentido como propio. Paria se siente hasta que lo logra construir y recortar, vale decir, hasta que encuentra su lugar. Y esa localización, qué duda cabe, lo identifica. Cuando tocan su tema se siente local, se localiza. Habría por lo menos dos lugares más (uno el lugar desde donde hace su investigación, la Universidad o un Instituto por ejemplo; otro el lugar en donde hace su investigación) pero su tratamiento nos llevaría muy lejos del tiempo y los objetivos fijados para esta exposición.

Les propongo que intentemos un nuevo salto. La educación como espacio público: historia, políticas y escenarios cotidianos es el eje convocante de estas jornadas 2001. Los estudios cualitativos (a los que tan bien se refirió ayer Elena Achilli) pretenden hacer visibles procesos y tensiones no siempre fácilmente observables. Curiosamente pienso ahora que esa es también la función que algunos atribuyen al juego. En el juego, dicen los viejos manuales educativos, los alumnos se muestran tal como son; el jugar pone afuera procesos y tensiones. Este comentario no tiene otra intención que la de cerrar mi intervención con un paralelismo entre dos actividades que de vez en cuando practico: investigar y jugar. Investigar se parece mucho a jugar. En ambas uno tiene la posibilidad de ejercer plenamente la imaginación, la creatividad, la libertad, el reto; en ambas uno se emociona con un resultado que, generalmente, se muestra esquivo. Hay hermosas similitudes, pero también hay decisivas desigualdades. El que investiga, a diferencia del que juega, debe renunciar a la tentación de fantasear, de distorsionar la realidad. Mientras jugar autoriza a proponer transitorias mentiras, investigar autoriza a proponer transitorias verdades. A diferencia del jugar, investigar obliga a dar cuenta no sólo del "cómo" sino también del "para qué" y el "para quién" se investiga; al servicio de qué causa (por mínima que ésta sea). Regresamos a la idea del lugar del investigador pero como imagen de posicionamiento. Una imagen que habíamos dejado pendiente.

Un viejo dicho popular -que recuerdo repetido con inusual insistencia en mi escuelita rural de las sierras de Córdoba- es: si hay miseria que no se note. Como otras de las expresiones a las que aludí aquí (juego y campo, por ejemplo) esta es también portadora de un mensaje ambivalente. Por un lado connota dignidad, orgullo, resistencia y, por qué no, esperanza (si hay miseria, ésta será transitoria, mientras tanto que no se note). Por otro lado habla de los intereses de los poderosos (la miseria es definitiva por lo tanto

que no se note; acostúmbrense). Si lo que vinimos a discutir en estas jornadas es el lugar que les corresponde a la investigación y a los investigadores en educación - no ya en términos de posesión sino de posicionamiento - uno posible bien podría ser éste: el de exhumar algunas miserias del sistema, para que no se instalen, para que no nos acostumbremos a ellas y, si fuera posible, denunciar a algunos miserables. Muchas gracias.

XXXXXX

LOS PATIOS DE RECREO, EL ESPACIO MÁS PÚBLICO DE LA ESCUELA PÚBLICA.⁵⁷

Alineado entre tantos, en el estante de la librería descubro un libro de Werner Blaser: *Patios, 5000 años de evolución* (Editorial Gustavo Gili. Barcelona. 1997). El contenido me resulta fascinante y la fascinación, en mi caso, hoy se parece mucho a la melancolía. Es que los patios, sobre todo los patios de juego generosos, han evolucionado tanto que cuesta trabajo encontrar alguno. Hace muchos años ya, en un ocasional escrito sobre educación física infantil, expresaba mi preocupación por la incipiente indiferencia con la que se comenzaba a tratar el problema de los patios de juego en el diseño de nuevas escuelas (Sección: Realidad en Educación, Revista del Domingo, Diario Río Negro, 28/08/83); veinte años después, la indiferencia y el abandono se han agravado a tal punto que los patios escolares de juego, amplios y seguros constituyen hoy, como el huemul, una especie en vías de extinción. En ese lento proceso de disolución de los patios de juego exhibe hitos paradigmáticos. Hasta principio de los ochenta un patio pequeño y mal equipado denunciaba el alejamiento de un modelo de escuela deseable (el patio representaba, si bien no el reconocimiento pleno del derecho del niño/a al juego, por lo menos una expectativa sobre la necesidad de su pronto cumplimiento). Hoy, en cambio, el abandono de los "antieconómicos" patios de juego, responde a un nuevo modelo de escuela que algunos se esfuerzan por imponer.

No hace falta ser un observador muy avisado para darse cuenta que la mengua en los patios escolares de juego es tanto de cantidad (cantidad de metros cuadrados por alumno) como de calidad (en el diseño, equipamiento y mantenimiento). Para constatar el grado de retroceso cuantitativo alcanza con una fugaz visita a algunas escuelas. En primer lugar, veremos que en muchas de las escuelas más antiguas se han construido nuevas aulas invadiendo las, hasta ayer, generosas dimensiones del patio; esta manera de solucionar el aumento de la matrícula "normaliza" una relación cotidiana contradictoria: ingresan más y más niños y niñas para ser contenidos en un patio cada vez más reducido. En segundo lugar, veremos que en las escuelas nuevas, el tamaño del patio ha sido reducido de entrada, desde el momento mismo del diseño; ajustados por las exigencias de terrenos generalmente exigüos, las superficies dejadas para el juego, el descanso, el esparcimiento y la recreación al aire libre se muestran muy mezquinas en comparación con las de otros tiempos. A principio de los setenta, por ejemplo, se decía que para lograr un muy buen patio de Jardín de Infantes *"La proporción ideal sería de 6 a 10 metros cuadrados por niño"* aunque podrían reducirse a *"400 metros cuadrados cada cien niños"* (Capalbo: *Arquitectura Preescolar*. En González Canda Et. Alt./75:19). Estas proporciones parecen desmesuradas hoy cuando en algunos documentos oficiales se habla de sólo dos metros cuadrados por alumno de *"espacios exteriores"*, al tiempo que se recomienda la *"maximización del uso del recurso físico"* y el ajuste del número y el tamaño de los locales necesarios *"a los requerimientos estrictamente imprescindibles..."* (CNBAE. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

⁵⁷ Una primera versión similar se publicó en Diario Río Negro (General Roca. 18/04/02) y en las revistas especializadas: *"Novedades Educativas"* (Buenos Aires. Ago/03) y *"Magisterio"* (Bogotá. Ene/04)

1996), abriendo el debate acerca de lo que cada uno pueda llegar a interpretar como lo estrictamente imprescindible para una escuela.

Mermas en el espacio construido.

Muchos son los proyectos educativos "transformadores" que pregonan a los cuatro vientos su pulsión por el aumento del tiempo de educación (más horas de clase, durante más días al año), sin mostrar un entusiasmo equivalente por el aumento del espacio en los edificios dedicados a ese fin. Por el contrario, muchas veces el aumento del tiempo formal de permanencia institucional se logra a costa de la sobreocupación del espacio disponible. En países como España (un caso que cito aquí ex profeso ya que su transformación educativa fue modelo de referencia para muchos técnicos argentinos), ese equívoco sólo se corrigió *"cuando el descenso vertiginoso de la natalidad de la población tuvo como consecuencia un descenso progresivo de la matrícula."* (Domenech & Viñas/97:47). En nuestra región no hay indicios de que algo similar vaya a ocurrir en el corto plazo; muy por el contrario, da la impresión que cada vez son más los niños y niñas que nacen con la incertidumbre de no saber si conseguirán fácilmente "un banco" en el sistema educativo estatal. De todas maneras, los mismos especialistas del primer mundo que con tanto entusiasmo se citan por estos lares dicen que es un fraude a la sociedad considerar que un niño/a esta bien atendido sólo porque se le asegura un banco en un aula cerrada (Ver, por ejemplo: Visedo Godínez: *Espacio escolar y reforma de la enseñanza. Revista Española Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Heras Montoya: Comprender el Espacio Educativo*).

Esperar del sistema organizado de educación pública algo más que un banco en un aula, es pensar en términos de calidad; calidad de enseñanza, pero también calidad de vida al interior de la escuela. Sé que "calidad de vida" es una noción controvertida en algunos cenáculos; de todas maneras sirve, aún en su imprecisión, para invocar niveles de bienestar, seguridad, confort, salubridad, higiene, muchas veces ignorados; sirve también para constatar que la calidad sature todos los espacios que constituyen el soporte material de la vida escolar. Como mencioné anteriormente, es común observar como, aún en escuelas excepcionalmente beneficiadas con una construcción espléndida, los parámetros de bienestar, seguridad, confort, salubridad, higiene, no son honrados en los patios. Hay en esta omisión cierta lógica naturalizada de resignación que se puede expresar de la siguiente manera. Si desde la misma normativa oficial se recomienda *"ajustar y definir el número y el tamaño de locales necesarios a los requerimientos estrictamente imprescindibles, verificando que el uso de los mismos resulte intensivo, estableciendo que ello comienza a verificarse cuando su utilización supera el 70% y se optimiza cuando supera el 80% del tiempo disponible, de acuerdo a la programación horaria educativa."* (Ibídem), es naturalmente ilógico gastar en espacios exteriores cuyo uso se reduce sólo a unos escasos minutos de recreo. Consecuentemente, tanto el diseño como el equipamiento de patios de juego, amplios, seguros y confortables, ha sido borrado (en sentido literal) de las cotizaciones oficiales. Esta falta de previsión en el diseño y equipamiento de patios de juegos, deja al desnudo algo de las dificultades económicas actuales y mucho de una nueva forma de entender la vida en la escuela y la escuela misma.

El derecho al juego

En patios pobres de diseño y equipamiento, inseguros y poco confortables, se desarrolla el mayor porcentaje de horas de Educación Física, actividades recreativas co-programáticas y las cotidianas pausas de los recreos que, aún en su fugacidad, constituyen para muchos niños y niñas el tiempo diario de juego compartido más intenso y por lo tanto del mayor interés atento a las recomendaciones de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Organización Mundial de la Salud. En la vieja Enciclopedia

para el Preescolar, Vicinguerra, un urbanista preocupado por la relación entre el espacio construido y el desarrollo infanto-juvenil, se lamentaba ya en los años sesenta y setenta que no se viera con claridad que el "ordenamiento escolar, el organismo arquitectónico llamado escuela, la organización del tiempo libre, de las actividades deportivas y la urbanística no son problemas diferentes que se tengan que resolver individualmente, sino aspectos concatenados de un mismo problema." (En González Canda y otros. Editorial Latina. Bs. As. 1975).

Pero las miradas disociadoras siguen viendo al patio escolar de juegos como un problema autónomo del sistema educativo, a las plazas y espacios verdes como un problema autónomo de los planificadores urbanos, y a la actividad recreativa diaria como un problema autónomo del sistema de salud. La parte de la realidad, fantásticamente primaria y primordial, que a falta de una denominación mejor identificamos como la "vida cotidiana", integra estas necesidades. Una mirada más integradora termina por demostrar: a) que el diseño de los patios escolares de juego es también un problema de planificación urbana en la medida en que, para muchos niños y niñas, es el primer espacio al que acceden diariamente animados por el espíritu de la plaza pública; b) que la actividad recreativa es también un problema educativo ya que en los fugaces encuentros de descanso y esparcimiento se aprende acerca del juego y el entretenimiento socialmente compartidos; c) que el equipamiento y mantenimiento de espacios adecuados para la actividad física al aire libre en todas las escuelas, es también un problema de salud atento a los incipientes trastornos por sedentarismo que ya se observan.

La muerte del recreo

Pero la construcción y mantenimiento de patios de juego amplios, seguros y confortables para todas las escuelas públicas no entran hoy en las preocupaciones de la sanidad, la educación o el urbanismo. Reducidos y abandonados ponen cada día a los docentes entre la espada y la pared (en rigor entre la pared y una peligrosa alambrada como la que, en la ciudad de Neuquén, mató a la profesora de Educación Física Silvia Roggetti). Ante esta situación de riesgo los docentes terminan por caer en la contradicción de tener que enseñar que jugar no es conveniente para la salud, que correr es peligroso, que moverse atenta contra la integridad de cualquiera y que lo mejor sería quedarse adentro, quieto en el banco durante las cuatro horas. Especialistas "transformadores" hubo, incluso, que en lugar de bregar por un adecuado equipamiento de los patios de las escuelas, contribuyeron a generar una corriente de opinión que sostiene la eliminación, lisa y llana, de los recreos y, por consiguiente, del espacio destinado a contenerlo. Muerto el perro, piensan, se acaba la rabia.

Según un informe elaborado por The New York Times, en EE.UU. algunas escuelas estatales ya están siendo construidas sin el tradicional "espacio para juegos infantiles". El discurso técnico oficial justifica "la muerte del recreo", con la creciente presión para mejorar el rendimiento académico. Pero la eliminación produce ventajas menos manifiestas como la eliminación de gastos de equipamiento y mantenimiento de "espacios exteriores" y la reducción del peligro de costosos juicios por accidentes.

El peso de la racionalidad economicista es en este caso tan evidente, que el informe del diario neoyorquino fue reproducido en nuestro país por el diario Ambito Financiero (Abr/98). Desde esa racionalidad, alguien podrá decir que los problemas de la educación son tantos y tan urgentes que gastar en una cuestión menor como el diseño, equipamiento y mantenimiento de patios de juego, no acredita hoy ni siquiera para distraerse pensándolo. Es posible que así sea. Pero es posible también que, como a veces sucede, una cuestión menor sea reveladora y nos haga tomar conciencia de cómo en los últimos años, el achique y abandono - en este caso en sentido literal - de la educación pública comenzó a manifestarse por

donde menos lo esperábamos, por los patios de recreo, el espacio más público de la escuela pública. Tal vez en la próxima edición de su libro, Blaser, tenga que dedicarle un capítulo a este aspecto de la realidad educativa regional titulado: *Patios, veinte años de involución*.

BIBLIOGRAFÍA. Blaser, W. (1997): *Patios, 5000 años de evolución*. Barcelona: Gustavo Gilli. Domench y Viñas (1997): *La Organización del Espacio y del Tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Grao. Gonzalez Canda, Capalbo y Mas Velez (1975): *Enciclopedia Práctica Pre-escolar*. Buenos Aires: Latina. Heras Montoya, L. (1997): *Comprender el Espacio Educativo*. Málaga: Aljibe. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. Anteproyecto. Versión 1. Muntanyola Thornemberg, J. (1988): Espacio y Cultura, una revolución educativa pendiente. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 159. Madrid: Fontalba. Mayo 1988.

LA RIQUEZA DE UN BARRILETE POBRE⁵⁸

Juan se ve con 6-7 años, en un patio embaldosado largo y angosto, de un lado la casa, del otro, la medianera, altísima, que clausura toda comunicación con el apartamento vecino. Está de pie, junto a su abuela paterna Elvira, que está sentada. Tanto la silla como su ocupante muestran señales del paso de los años, que son muchos. Juan no recuerda más detalles de la silla, ni de las baldosas del pasillo, ni de la ropa. Si recuerda con absoluta nitidez la construcción de un diminuto barrilete. El barrilete es pobre, pobrísimo: dos pajitas robadas a la escoba, un trozo de papel de diario y la paciente sabiduría (disculpe la redundancia) de Elvira.

Al barrilete pobre lo enriquece la concentración minuciosa de la abuela que ha entrelazado las pajitas en cruz y las han fijado al papel cortado con la forma y el tamaño precisos. El nieto mira embelesado. La obra se sella con una minúscula cola de género ultraliviano sacado no sabe de dónde. Para remontarlo, un hilo de coser apenas visible en su delgadez pero que se muestra suficientemente fuerte aún en su aparente debilidad. Como la abuela. Fuertes ambos para remontar, aunque sea por un instante, la pobreza del barrilete, el entusiasmo del nieto, la confianza esquivada. Tras una breve inspección el aparato se da por concluido y el niño curioso recibe el título de piloto de pruebas. Juan se ve a sí mismo, emocionado, caminando tembloroso hacia los confines del largo y angosto patio de baldosas cuyos detalles no recuerda. Si recuerda nítidamente a la abuela, sentada en la torre de control, esperando la llegada de una brisa para autorizar la carrera y el despegue. Y ya no recuerda, sabe (porque lo sabe) que corrió hacia ella y que la riqueza de ese barrilete pobre se elevó, sobrepasó la altura de la medianera y descubrió el mundo.

El programa de radio termina. Entre semana Juan se comunica para agradecer el relato que imaginé a partir de su llamado. Me comenta que en la adolescencia fue un habilidoso constructor de barriletes. Pero no hace especulaciones, pura coincidencia dice.

⁵⁸ 2016. Domingo a la mañana. Conduzco el programa *Los espacios del Juego*, por Radio Universidad Nacional del Comahue. Tema del día: recuerdos de juego con abuelas y abuelos. Llama un oyente, Juan, para compartir su recuerdo más vivo. De ese llamado nació este relato.

FIN

No de nuestro diálogo, que recién comienza.

Sí de este libro y de horas de trabajo con-vividas con colegas entrañables.

También de muchas mañanas de escritura solitaria.

"El libro puede hablar de soledad o compañía, pero siempre es un producto de la soledad."

(Auster *La invención de la soledad*)

Aunque, en mi caso, en esa soledad siempre me sentí acompañado.

En algunos pasajes... de un modo lúdico.

Víctor Pavía

Plottier, Neuquén. Marzo de 2021