Aloma 2009 | 25 | 161-178
Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport
ISSN: 1138-3194
Copyright © 2009
http://www.raco.cat/index.php/Aloma

Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce

Víctor Pavía
Universidad Nacional del Comahue, Patagonia, Argentina

Resumen

La vida cotidiana de los centros se desarrolla a partir de rutinas más o menos estructuradas. Aun en su peculiaridad, los juegos no escapan a esa lógica. Por lo tanto representan un campo tan fértil como atractivo para la investigación como para la acción pedagógica transformadora. El presente artículo resume la primera versión de dos categorías analíticas utilizadas en un programa de investigación-acción de larga data, centrado en propiciar desde la escuela el acceso a experiencias lúdicas que, en el marco del derecho al juego, sean principalmente eso: lúdicas. Actualmente, el programa abarca un universo restringido integrado por aquellos juegos propios de la enseñanza infantil básica, en los que prevalece la acción motriz, regulada por reglas que configuran una experiencia de sesgo autotélico. Lo que equivale a decir que la tarea de investigación-acción se centra en ciertas formas *de juego y* modos *de jugar en condiciones de realización específicas. Tarea que demanda dilatados periodos de observación en el patio, interrumpidos por la urgencia de formular propuestas de acción para la formación docente en este campo. De esa mixtura de intereses dispares, donde se entretejen los estudios críticos con las demandas instrumentales, surgieron las categorías analíticas que aquí se resumen.*

Autor de correspondencia
Víctor Pavía
Universidad Nacional del Comahue, Patagonia, Argentina
victorapavia@yahoo.com.ar

Introducción

Salvo experiencias aisladas, la vida cotidiana de los centros educativos marcha al ritmo acompasado de actividades reiterativas y rutinarias. Por razones que no vienen al caso explicitar acá, de ese universo singular sólo ciertos juegos producidos y reproducidos en los tiempos de recreo –tanto o más que en los formales de la clase– han sido y siguen siendo todavía hoy territorio de nuestras indagaciones. Recreo que, desde las expectativas de la mayoría de los y las docentes, no es tiempo de intensos aprendizajes sociales, sino tiempo rutinario de compensación. En sintonía con esa idea, las discusiones pedagógicas sólo se limitan a precisar cuánto tiempo se le puede destinar y con qué frecuencia; una preocupación de índole más bien cuantitativa destinada a reglamentar una pausa vacía de contenido propio.

No obstante, ya ha quedado suficientemente demostrado que no todo lo que la escuela enseña se encuentra en un estado de evidencia prístina, ni se incluye con claridad y transparencia en las páginas de la propuesta curricular vigente. El estado del arte recoge un considerable número de investigaciones relacionadas con el patio que dejan en evidencia conflictos sociales y educativos vinculados al curriculum oculto (discriminación, disciplina, género). Llama la atención los escasos estudios acerca de los tiempos y espacios del recreo según la perspectiva de un derecho: el derecho al juego. Un derecho que, al menos para nosotros, es antes que nada derecho a aprender a jugar de un *modo lúdico*.

En ese marco epistémico y político se desarrolla nuestra tarea. Los interrogantes que orientan nuestra búsqueda se resumen en tres primarios y primordiales tomados de la vieja idea de transposición didáctica: *¿Qué faceta del jugar humano es un saber enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado en la escuela? ¿Cómo y quién lo decide?* Preguntas nada inocentes en tanto provienen y a la vez anuncian una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y *modos* de jugar resultan de una muy acotada elección a partir de modelos aprendidos que, parafraseando a Bourdieu (1997), llevan a reconocer qué juego merece ser jugado y "cuál de los envites que se generan en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse".

Consecuentes con el supuesto anterior, el fin último de nuestra línea de investigación-acción apunta a la construcción de mejores espacios-tiempos para el juego y el desarrollo de propuestas que favorezcan un *modo lúdico* de jugar. Semejante interés –que algún purista objetará como «meramente» instrumental– está impregnado de un interés crítico. Desde una perspectiva socio histórica, nos interesa revisar el proceso de

construcción/consolidación de los espacios, tiempos, formas y modos de jugar en la escuela y las prescripciones que los regulan; intentando establecer algún tipo de co-relación entre éstos y una determinada formación de los y de las docentes en el campo de lo lúdico. Desde esa mezcla de intereses dispares que entreteje estudios críticos con demandas instrumentales, adquirieron sentido para nosotros las categorías *forma* y *modo* cuya revisión teórica exponemos a continuación.

Una aproximación a la idea de *forma* como categoría analítica

Apelamos al término *forma* en su acepción más elemental: «configuración» o «apariencia externa» de «cuerpos o cosas materiales». Somos conscientes de que la «cosificación» de una actividad humana como el juego puede arrastrarnos hacia un camino de cornisa. Considerar sólo la apariencia externa simplifica en grado superlativo el problema; sobre todo si obstaculiza cualquier otro tipo de análisis y convierte al objeto de estudio en un fetiche. Considerar sólo la configuración o apariencia externa supone arriesgarse a considerar cada juego un producto casi natural, estático, atemporal y no una construcción social histórica y cultural que «va siendo» mientras oculta (y refleja) expresiones de la ideología dominante. Es precisamente allí, en la naturalización de los fenómenos sociales, donde el poder hegemónico apuesta sus mejores fichas.

Con tales prevenciones y tomando debido registro de que un juego cualquiera muestra indicios de lo que es, pero también de lo que no es y podría ser, si las condiciones de realización fueran otras; a pesar de ello, echaríamos mano a la forma como categoría analítica. Una categoría arbitraria y contingente si se quiere ver así, pero con sentido para nosotros, en la medida que nos permite disponer de un esquema para el estudio comparativo constante entre juegos, no sólo para trabajos de observación interpretativa sino y, principalmente, para la discusión de su enseñanza y aprendizaje en la escuela, donde el dilema «conservación/transformación», «producción/reproducción» se tensiona al máximo y donde no siempre que se habla de juego se habla de la misma cosa. Otorgamos crédito a la idea de *forma,* además, con la ilusión de estabilidad que, parafraseando a Bourdieu(1997), "resulta de la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido, que permite reconocer un juego y reconocernos en el juego en un momento dado".

Queda dicho entonces que, con el término *forma* aludimos a la «configuración general» de un juego, a la «apariencia externa», que lo

expresa como totalidad singular. Aquello que, en palabras de la teoría gestáltica de la percepción, resulta de adjudicarle a las partes el sentido de un todo organizado reconocible. Así entendida, la *forma* posibilita diferenciar un juego de otro de apariencia distinta, a la vez que lo emparenta con otro de configuración semejante. Entendida así, la *forma,* a pesar de los cambios de épocas y geografía, permite a un jugador o jugadora «reconocer» en la inmediatez de la experiencia directa, un juego desconocido por analogía con otro conocido, relacionando elementos materiales y simbólicos según una lógica aprendida. Y por su *forma,* en un contexto determinado, podemos reconocer/diferenciar *prima facie* «Rayuela» y «Dígalo con mímica».

Ahora bien, demorándonos en el ejemplo de los juegos tradicionales mencionados, cabe preguntarse: ¿qué aspecto de ellos permanece más o menos inalterable para que, en determinado contexto y, a pesar de múltiples adaptaciones y variantes, a una actividad específica se la siga reconociendo como «un juego de la rayuela» o «un juego del dígalo con mímica»? Dicho de otra manera ¿Qué es lo que no tiene que cambiar para que en los patios de las escuelas se sigan jugando incontables variantes de rayuelas, pero rayuelas al fin? En un plano mucho más complejo –incluso cuando sabemos que ciertas sutilezas exceden las pretensiones de este ensayo–, uno puede sentir curiosidad por observar también qué cuerda pulsa quién en un «Dígalo con mímica», juega a que juega a la «Rayuela», esforzándose para que la acción tenga toda la apariencia de una auténtica «Rayuela», sin que deje de ser evidente que –y esto es lo importante– se está jugando a otra cosa. En otras palabras: además de las condiciones de realización, ¿qué peculiaridades domina la jugadora o el jugador experto para que, en la percepción global de la acción, prevalezca la emoción de un «Dígalo con mímica» (el juego que se está jugando) sobre la de la Rayuela (el juego que se finge jugar)?

La búsqueda de respuesta a esos interrogantes invita a ajustar la lente sobre ciertos rasgos variables de la forma que combinados, destilan una cualidad de conjunto, la que contribuye a mantener la tensión del juego, sobre todo si está en sintonía con lo que de acuerdo a experiencias anteriores, se espera que allí ocurra. El interés por comprender la «cualidad de conjunto» acusa influencias del arquitecto y urbanista Alexander (1981), quien refiere que hay una cualidad sin nombre que no se ve pero que está presente en el «modo intemporal de construir». También de Dewey (1938), que en ensayos sobre la experiencia artística habla de una cualidad que la «impregna» otorgándole unidad de sentido. En otro plano, la idea de «tensión» como oscilación entre abandono y éxtasis es tributaria de la tesis clásica de Huizinga (1968).

Mientras que la referencia expresa a lo que «se espera que allí ocurra», es una invitación a reflexionar sobre modelos dominantes en el mundo de lo lúdico. Invitación que tiene su razón de ser, habida cuenta de que cuando se discuten criterios para definir lo lúdico, suele haber acuerdo en que en ese territorio son los mismos jugadores y jugadoras quienes deciden el desarrollo de los acontecimientos, quedando para una instancia posterior –que rara vez llega– el análisis de las matrices de aprendizaje que condicionan esas decisiones.

Sin contradecir otros aportes, como los que provienen de los análisis praxiológicos inspirados en los estudios de Parlebas, nuestro proyecto presta especial atención a los siguientes rasgos variables que contribuyen a dar *forma* a un juego: «sentido», «fuente de emoción», «tenor de las acciones», «carácter», sus combinaciones e interdependencias. La adjudicación de sentido a tales variables, habilita la discusión acerca del valor otorgado a cada una, un ejercicio crítico que a la postre no resulta un dato menor en cualquier proyecto de investigación-acción sobre los juegos en el contexto de la cotidianeidad escolar.

Antes de entrar en el detalle de las variables planteadas, cabe demorarse en algunas prevenciones más sobre la categoría analítica propuesta. Prevenciones de orden metodológico que rozan también lo epistemológico. La *forma* juego y la *forma* de un juego son, en tanto construcción humana, una producción colectiva, lo que puede llevar a pensar que en términos estrictos no habría juegos individuales. De todas maneras y a los fines de nuestro proyecto, ese axioma no debería obstaculizar las búsquedas empíricas de posibles diferencias/similitudes entre experiencias de juego individuales y colectivas. Una segunda prevención señala que, en tanto estructura, la *forma* regula las acciones de los jugadores empujándolos a observar ciertos requisitos –en rigor, «forma-lidades»– de cada juego en particular; de allí que hay quienes expresan que "el maestro del juego es juego mismo" (Parlebas. En Ruíz Omeñaca, 2008). Una metáfora que, por difundida, no debería cegar la búsqueda de indicios sobre la influencia de un otro significativo y el sentido que tiene la mediación de un jugador experto. Para finalizar, digamos también que somos conscientes de que hay quienes por analogía con el mundo del Derecho, contraponen el valor de la forma (o requisitos formales de presentación) al fondo (o el asunto verdaderamente en cuestión), lo que no deja de ser un despropósito si tal valoración se convierte en un obstáculo para la curiosidad de un investigador interesado en descubrir signos del mundo social y cultural encarnados en tales «formalidades».

El «*sentido*» como variable de «*forma*» en un juego

Recurrimos al término *sentido* en su acepción de «orientación en una dirección», «razón de ser». Lo que, en el caso de los juegos, incluye al guión o trama alrededor de la cual se organizan las acciones con cierta «lógica interna». Consideramos por lo menos cuatro niveles en el análisis del *sentido* como variable de la *forma* de un juego. El primero –aunque suene a verdad de Perogrullo– remite a que una actividad es percibida *prima facie* como juego cuando se realiza con *sentido* de juego –algo que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele hacerla aparecer como sin sentido alguno–. En ese nivel –supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja 1996), el *sentido* contribuye a diferenciar juego de otra actividad. Es decir, no opera aquí como rasgo constitutivo de la *forma* de un juego en particular, sino de la *forma* juego en general. En este nivel de análisis los estudios sobre *sentido* referido a la *forma* (juego) se relacionan más estrechamente con el *modo* (de jugar); una distinción clave sobre la que volveremos más adelante. En este nivel uno comienza a preguntarse por qué actividades como mover brazos o agitar sonajeros son identificadas como «juegos» ¿Tienen ese *sentido* para quien se mueve o es el que le atribuye un observador externo? Dado que jugar es una actividad ambigua –muchas veces ambivalente–es importante recordar que para evitar la producción de conocimiento falaz conviene siempre diferenciar el *sentido* adjudicado por los protagonistas del que pudiera adjudicarle un observador externo.

Si en un nivel, el análisis del *sentido* contribuye a diferenciar juego de no juego, en otro nivel ayuda a discutir acerca de las diferencias y similitudes entre juegos. Ése es, precisamente, el nivel de anclaje de nuestro proyecto (Samaja, *1996*). Aun cuando tal discusión se encuentra todavía en estado embrionario entre nosotros, podemos aventurar que el *sentido* (entendido como «orientación en una dirección», «razón de ser», «lógica interna») de los juegos que integran el restringido universo que nos ocupa, va desde crear/actuar/representar hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple emulación/prueba solitaria, con matices y combinaciones no siempre fáciles de aprehender en lo inmediato por un jugador (u observador) inexperto (Ambrosini, 2007).

Finalmente digamos que en un nivel subunitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja, *1996*.), ubicamos el *sentido* singular específico de cada juego que hace que los de, por ejemplo, huir/perseguir/atrapar, se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales (de hecho, los jugadores dicen que se trata de otro juego; tal es el caso de

las incontables «manchas»). En una escala aun más reducida es posible ajustar la lente sobre el *sentido* que cada jugador/a imprime a una acción en el contexto de un juego generalmente de proyección táctica o estratégica.Ésta es la «unidad de sentido» más pequeña desde la perspectiva de nuestro proyecto.

Nos apresuramos a precisar que ni lo dicho hasta aquí ni lo que diremos de aquí en adelante, tiene pretensiones taxonómicas. Lejos de nuestro interés está prohijar clasificaciones que congelan la dinámica lúdica. De lo que se trata es de otorgarle significado a determinados rasgos variables de una actividad lúdica, en el marco de un proceso de investigación-acción que se propone afinar la observación interpretativa sobre algunos juegos locales, tanto como profundizar la discusión sobre su enseñanza en la escuela, propiciando la experimentación de nuevas propuestas. Discutir, por ejemplo, si hay un *sentido* dominante en los juegos jugados en clase. Y si así fuera, ¿a qué se debe? ¿Cuál es el *sentido* predominante de los juegos reproducidos cotidianamente en los recreos de la escuela? ¿Y en los sugeridos por las propuestas curriculares de cada nivel y asignatura? ¿Y en la bibliografía comercial sobre el tema? Indagación que vale también para otros rasgos variables de la *forma* como, por ejemplo, el «tenor de las acciones motrices», la «fuente de emoción» o el «carácter».

El *tenor de las acciones* como variable de *forma* en un juego

En estrecha interrelación con el *sentido*, ubicamos al «tenor de las acciones» como rasgo variable de la *forma* de un juego. Acciones que, atento al recorte particular de nuestro universo empírico, se entiende que son motrices. En ese universo acotado hay juegos que, *prima facie*, son percibidos como DE (de correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etcétera; o de equilibrio, fuerza, velocidad, coordinación, resistencia). No es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero con la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto. En otros, en cambio, la acción pasa más por jugar CON el gesto expresivo. No es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero más temprano que tarde registran que tal experiencia les demanda cierto dominio sobre la «calidad del movimiento». Calidad que en este caso no se remite a un juicio de valor, sino a la carga expresiva enunciada tanto en la energía del gesto (para expresar de forma simulada la idea de fuerte/débil, tenso/relajado, etcétera); en su tiempo de ejecución (para expresar de forma simulada la idea de velocidad: rápido/lento, apurado/tranquilo o secuencia: antes/

durante/después, etcétera); como en el espacio que ocupa (para expresar de forma simulada la idea de amplio/reducido, grande/pequeño, constreñido/liberado, abierto/cerrado, etcétera). También es posible variar la carga expresiva modificando la dirección del movimiento, los niveles y la relación (por ejemplo cerca-lejos, arriba/abajo) de los cuerpos entre sí y con los objetos en el espacio social, personal o íntimo.

Quizás alguien refute esa diferenciación aduciendo que todo juego, como tal, es esencialmente expresivo. Aunque algo de razón hay en esa impugnación, no deja de ser interesante indagar los matices que se esconden entre los pliegues de experiencias que, en principio, acusan una diferencia primordial: en unas, lo emocionante se relaciona con la posibilidad de poner a prueba –incluso en la ficción del juego– la capacidad de correr verdaderamente, saltar verdaderamente, hacer equilibrio o fuerza verdaderamente –aun en el tiempo/espacio ilusorio de un juego–; en otras, lo emocionante se relaciona con la posibilidad de simular que se corre, que se salta, que se hace fuerza, etcétera; con la posibilidad, incluso, de simular una emoción no sentida verdaderamente –ira, amor, tristeza, miedo– en el marco de la genuina emoción que genera el juego que se está jugando.

Nuevamente nos apresuramos a remarcar que lo expresado hasta aquí no sólo no tiene intenciones taxonómicas, sino que una lectura apresurada no debería relacionarlo con la representación hegemónica de lo lúdico en la escuela: la de «los juegos para…». Muy por el contrario. La idea de pensar el *tenor de la acciones* como rasgo variable de la *forma* de determinados juegos, viene a quebrar el postulado excluyente de que en la escuela hay que «jugar para aprender», para avanzar en la comprensión de lo que hay que «aprender para jugar», ya que hay juegos que por su propia *forma,* demandan poner en juego (nunca una redundancia sonó tan bien) cierto bagaje de habilidades (inherentes, complementarias, sustitutas) y que los jugadores y jugadoras tienen plena conciencia de ello. Conjetura que opera como una invitación más a revisar críticamente qué se entiende por enseñar a jugar en la escuela desde la perspectiva del derecho al juego y las nuevas demandas de intervención docente en ese sentido. Revisar críticamente, por ejemplo, cuál es el *tenor de las acciones* que predomina en los juegos del recreo y en los propuestos en clase, en las propuestas curriculares por nivel y asignatura y en la bibliografía más difundida. El tenor de tales acciones ¿configura un universo variado y rico o restringido y reiterativo? ¿Hay correlación con otras variables de la *forma*? ¿En la división del trabajo docente, la potestad sobre los juegos según el *tenor de las acciones* ha recaído históricamente en diferentes actores? ¿Cómo se dio ese proceso?

La «*fuente de emoción*» como variable de «*forma*» en un juego

Elías y Dunning (1992) sostienen que la emoción es "lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego". Tanto es así, subrayan, "que muchas veces estamos dispuestos a pagar para sentirla". La búsqueda de un estado afectivo breve e intenso –que en el caso del juego suele estar relacionado con la alegría pero también, por qué no, con la tristeza o el miedo– representa un componente importante del interés de ser parte de un juego. Por lo tanto corresponde indagar en el rasgo variable de la *forma* de un juego vinculado con el mismo; rasgo variable que llamaremos «fuente de emoción». Al igual que en los análisis de *sentido*, en los referidos a «fuente de emoción» reconocemos niveles. En un nivel supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio –relacionado más con la *forma* juego en general que con la *forma* de un juego en particular–, lo emocionante puede estar relacionado, lisa y llanamente, con la posibilidad de encontrase con otros interactuando de un *modo* diferente. Participar juntos de una experiencia voluntariamente aceptada a pesar de, o precisamente por, la incertidumbre de un resultado ligado, en términos de Caillois (1958) al enfrentamiento agónico, la suerte, la actuación, el vértigo, la fantasía, o el descubrimiento y sus combinaciones posibles. En el nivel de anclaje de nuestro estudio, el análisis de la *fuente de emoción* ayuda a discutir diferencias y similitudes entre juegos. En ese sentido nos preguntamos si el azar, el vértigo, la simulación, la competencia aludidos –que según nuestra interpretación incluye al subgrupo emulación o desafío individual en términos de «sensación de poder hacerlo»– pueden ser interpretados como el núcleo generador de la emoción buscada. Si esto fuera así, uno puede comenzar a indagar cuál es la *fuente de emoción* que predomina en los juegos propuestos en clase o cómo se llegó a considerar a la competencia fuente de emoción lúdica por antonomasia.

El «*carácter*» como variable de «*forma*» en un juego

Corominas (1990) comenta que los romanos llamaban «carácter» tanto al hierro de marcar el ganado como a la marca que ese mismo hierro dejaba en cada animal; de manera similar, los griegos llamaban 'kharakter' tanto al distintivo particular grabado en un instrumento grabador, como a la marca o figura que ese instrumento dejaba. Por analogía, cuando en la actualidad se habla del «carácter» de algo o de alguien, es para referirse a una característica o peculiaridad que lo distingue. En lo que respecta al tema que aquí interesa, si bien el conjunto de variables analizado contribuye a identificar diferenciando la *forma* de juego, hay

una que, por su singularidad, remite a su «*carácter*» propiamente dicho. Es cuando decimos, *prima facie*, ése es un juego violento o suave, bullicioso o tranquilo, cooperativo o competitivo, racional (medido, meditado, arbitrado) o irracional (transgresor, arbitrario). Obviamente se trata del rasgo más lábil y el más sensible a la idiosincrasia de los involucrados; por lo tanto, el más discutible y, de hecho, el más discutido. No obstante, como todas las variables presentadas, se abre hacia indicios que alimentan la curiosidad indagadora. ¿Qué pasa cuando los juegos de una misma asignatura tienen más o menos un mismo «carácter»? ¿Cómo se da ese proceso? ¿Es posible pensar en proyectos institucionales que den prioridad a juegos con un determinado *carácter*? ¿Qué grado de incidencia tienen las vivencias personales ricas y variadas?

Interrogarse sobre ciertos rasgos variables de la *forma* juego en general y de la *forma* de un juego en particular –como puede ser el *sentido*, la *fuente de emoción*, el *tenor de las acciones,* el *carácter*– constituye una búsqueda de alto impacto pedagógico, no sólo para la investigación académica, sino para la revisión crítica de algunas propuestas escolares, donde la reproducción blindada de algunas *formas* o la producción de *formas* híbridas aunque no inocuas, constituyen actos más frecuentes de lo que se podría suponer.

Acerca del «*modo*» como categoría analítica

Así como la categoría «*forma*» orienta el análisis comparativo de similitudes y diferencias en el proceso de producción/reproducción de juegos en la escuela, la de *modo* hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. Atreverse a pensar provisionalmente que hay un *modo* de participar de una actividad signada como juego y que éste puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner entre paréntesis la sempiterna discusión acerca de si, vista desde afuera, tal actividad amerita llamarse juego o no, para focalizar la energía en un ejercicio de interpretación respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. Ese ejercicio de doble hermenéutica abre un rumbo a la investigación-acción sobre lo lúdico en la escuela, donde, según lo observado en estudios precedentes, la relación *forma-modo* origina enunciados «transparentes», «paradójicos» y «ambiguos», a partir de los cuales la invitación a jugar adquiere sentidos diferentes (Pavía, 2008).

A diferencia de la *forma*, el *modo* es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término *modo* remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí); también a la

categoría verbal que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado; es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo. Por analogía con la gramática, en nuestro proyecto denominamos *modo* a la manera particular de acoplarse a una actividad lúdica propuesta (Pavía, 2006). Esta caracterización genera los siguientes supuestos de trabajo:

- Si bien el *modo* es la manera de participar de un juego, de estar en un juego, no se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa intencionalidad (lúdica o no lúdica) por parte del jugador o jugadora. En este punto el *modo* se emparenta con la actitud porque supone cierto grado de hiperespecificidad conductual, donde confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu (1997), por el *habitus* de los sujetos según el contexto social que los configura. Así entendida, la decisión de jugar de determinado *modo* no es un proceso sólo de adentro hacia afuera; reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido, corporizado.

- Si el *modo* expresa una determinación actitudinal, el *modo lúdico* de jugar –el objeto específico de estudio que se plantea aquí– no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en éstas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera. Si se la entiende así, es lícito suponer por qué cuando se juega con un otro real, el *modo* de hacerlo requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, construidos sobre la base de saberes prácticos; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas (Pavía, Russo, Santanera & Trpin, 1994).

- Cuando se juega de un *modo lúdico* esos micro acuerdos se relacionan con la posibilidad de mantener cierto nivel de «actuación auténtica», en una situación «aparente», organizada alrededor de un «guión», aceptado libremente sobre la base de «permiso» y «confianza» con un alto grado de «empatía» y «complicidad» respecto de una experiencia de «sesgo autotélico».

Atribuirle sentido a la presencia, o no, de indicios de un *modo lúdico de jugar* –precisamente el nivel de anclaje de nuestro proyecto– alienta la formulación de interrogantes sobre ciertas asignaturas de la escuela, donde jugar «en serio» (para nosotros de un «*modo no lúdico*) constituye un hecho más que frecuente.

«Actuación auténtica», «apariencia», «guión» como atributos variables del *modo lúdico* de jugar un juego

Cuando se juega un juego de *modo lúdico*, el tiempo, el espacio, los personajes se dan en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. Llamamos *guión* a esa línea, que en nuestro caso no representa un argumento en sentido estricto dado que, por el recorte ya explicitado, no integra por el momento nuestro universo empírico ni la delicada especificidad del juego dramático con todas sus variantes, ni los hoy muy difundidos cuentos motrices. En nuestra perspectiva de análisis, el *guión* no es más, ni menos, que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que decimos: «estamos en una panadería» o «estamos en un bosque», aunque sea el mismo patio de todos los días. Por ese guión-hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots… sin dejar de ser nosotros mismos nunca.

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar los signos clave de un salvoconducto comunicacional. El tono, el ritmo, la intensidad del gesto y de la palabra, adquieren aquí un protagonismo decisivo. En *Una teoría del juego y de la fantasía*, Bateson señala que incluso entre los animales el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes advirtiendo que se trata de una situación ficticia, donde las acciones 'no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están' (Bateson 1985. Cada jugador y cada jugadora necesitan «darse cuenta», en el sentido gestáltico de «percatarse» a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta), pero ficticio en el sentido de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados de forma literal. Un ejercicio de discernimiento que configura un verdadero núcleo de aprendizajes prioritarios para poder jugar de un modo *transparente*, vale decir, de un *modo lúdico*.

Jugar un juego de un *modo lúdico* es, entre otras cosas, jugar más con las *apariencias* que con la fantasía; apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro que, por más que se finja –y ésta es una variable del *modo lúdico* digna de destacar– esa «*actuación auténtica*» no llega nunca a ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad real, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del *guión*. Como cuando nos miramos en un espejo. Los detalles de la imagen devuelta, aunque acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la presencia imprescindible del mueble; al

contrario, la destacan; es decir, uno siempre es consciente de que se trata sólo de eso, de una imagen en un espejo.

En aras de una reflexión superior, Fink (1996) comenta lo que él llama «apariencia óntica». En un texto citado con frecuencia entre los teóricos del juego, este controvertido filósofo, discípulo de Husserl y seguidor de Hegel y Nietzsche, dice que:

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

Como nota de color agreguemos que según Etxebeste (2002), en euskara existen dos palabras que expresan «juego»: «*jolasa*» y «*jokoa*». El «*jokoa*» es competitivo, bipolar. Se juega en serio; en euskara lo resume la frase: «*bata ala bestea*», vale decir, «lo uno o lo otro». El término «*jolasa*», en cambio, rompe la bipolaridad que impone el «*ala*» al reemplazarla por «*eta*»: «*bata eta bestea*», vale decir, lo uno y lo otro. Se juega para divertirse; se gana *y* se pierde al mismo tiempo; la acción es ambigua; se comparte una gran mentira llena de verdad.

«Permiso», «confianza», «empatía», «sesgo autotélico», como variables del *modo lúdico* de jugar un juego

Jugar de *un modo lúdico* requiere contar con por lo menos un crédulo. Sujetos que se adhieran escrupulosamente a la realidad aparente que los convoca, lo que requiere de una buena dosis de *permiso y confianza*. *Confianza* en que nada malo va a pasar ya que se trata, precisa e indudablemente, de un juego (diferente a ciertas actividades llamadas también juego, donde *creemos y nos hacen creer* que no va en serio, hasta que el resultado muestra que había un fin perseguido no lúdico, una utilidad, por lo que más nos hubiera convenido tomarlo en serio); *confianza* en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. *Permiso* entendido como la autorización para zambullirse en una «irrealidad real», disfrutando de la legalidad singularísima del juego. Es que aun cuando se encuentre atado a las reglas, al guión, a los rasgos específico de la forma, el jugador necesita sentirse libre en el juego. Necesita darse *permiso* para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida de que pueda decir, de manera transparente, precisa, sin dudar: ¡pero si estoy jugando! En este punto coincidimos con Ambrosini (2007) en que 'la ley lúdica instaura un régimen de libertades que no existía antes de ella'. El *permiso* podría ser entendido como un acto interno (yo me doy *permiso* echando mano de experiencias anteriores de recibir *permiso*); la *confianza*, en cambio, podría ser entendida como un acto de adentro hacia afuera, hacia el otro integrante de la relación. Esto sería válido también para la autoconfianza, donde yo (una parte de mí) tengo confianza en mí (otra parte de mí).

Para que jugar de un *modo lúdico* pase de la decisión personal al acuerdo compartido en el contexto de lo que aquí llamamos la «legalidad singularísima del juego», las expresiones de *permiso* y *confianza* –y ésta es otra variable del *modo lúdico* digna de destacar– no sólo deben ser recíprocas, sino que tal reciprocidad debe percibirse en esa relación *empática*. *Permiso*, *confianza*, *empatía* son consideradas aquí experiencias de relación fundamentales en el juego jugado de un modo *transparente*; es decir, de *modo lúdico*. Mal que nos pese a los educadores, esto demanda cierto grado de complicidad con actividades de *sesgo autotélico*.

Si Thelos remite a fin o finalidad, autotélico significaría algo así como: con un fin en sí mismo. El placer que se plantea autotélicamente, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno –tal la postura genuinamente hedonista– tiene sus detractores en la tradición educativa en general. No obstante, sostenemos que jugar

un juego de un *modo lúdico* requiere de cierto sesgo «autotélico», de cierta sensación hedonista. Lo hacemos, precisamente, para tensionar la exagerada visión utilitarista del juego que se reproduce en la escuela tal como se la conoce hoy. Incluso cuando, para preservarnos de los dilemas que tal tensión acarrea, subrayemos que hablamos de cierto sesgo y no de un acto autotélico en sí, tal como lo presenta la tradición aristotélica. Profundizando el camino seguido en nuestro proyecto, decimos *sesgo autotélico* en el sentido de que si bien jugar de ese *modo* no constituye un acto gratuito (en la medida en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello. Considerar lo autotélico como rasgo variable de un *modo lúdico* de jugar los juegos contribuye, entre otras discusiones no menores, a interpelar la idea de juego que el sistema de enseñanza formal considera válido y excluyente: aquel que se muestre ayuno de todo hedonismo efímero.

Comentarios de cierre

Se ha dicho que, a diferencia de la *forma,* el *modo* es más subjetivo, circunstancial y lábil. De esa condición hablamos cuando decimos que no es fácil de atrapar desde la ortodoxia de la ciencia positiva; una dificultad que ha hecho que ciertos puristas proclamen, tan taxativa como apresuradamente, que se pueden investigar los juegos pero no el jugar. Una segunda condición interesa especialmente al mundo de los educadores: el *modo* (en términos de «apariencia», «permiso», «confianza», «empatía» y «complicidad») no se puede enseñar; por lo menos no con una concepción tradicional, bancaria, mecánica, individual de la enseñanza. En rigor los modos de jugar, sean estos lúdico o no lúdico, se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana, en el contexto de experiencias compartidas.

Lo expuesto plantea la necesidad de revisar críticamente la formación y práctica docente, en sintonía con esa necesidad emergente. En regiones poco desarrolladas como la nuestra, la escuela es valorada no sólo por el estudio, sino como espacio público protegido (de los pocos disponibles) para el juego con un otro real. Ante este panorama no alcanza con disponer mejor sólo escenarios y tiempos. Los jugadores y jugadoras demandan, además, que ese otro real sea un otro significativo. Son pocos los que dudan de que en los primeros años de la educación infantil básica, entre esos «otros significativos» se encuentran maestras y maestros que, sin disputar el papel principal, se asumen jugadores expertos en los secretos de, parafraseando a Caillois (1958) el *ludus* y la *paidia*. Un mediador más interviniendo en la zona de

desarrollo próximo donde se aprehenden no sólo nuevas *formas* de juegos, sino *modos* determinados de jugar. En la práctica esto no significa más que propiciar un ligero cambio de perspectiva en las líneas de formación magisterial: de un/a docente que enseña a través del juego, a un/a docente que también enseña a jugar.

Estamos convencidos de que los jugadores y jugadoras tienen derecho a que alguien los acompañe a conocer los secretos de distintas *formas* de juego y *modos* de jugar, para recrear los propios con independencia de modelos dominantes, muchas veces hegemónicos. Esto, además de un desafío, es también una invitación a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para poder jugar de un modo transparente. Interrogante cuya respuestas dependen de un diálogo fértil con la pedagogía tanto como con la psicología, pasando por la antropología, la filosofía, la política, en la construcción crítica de una ética y una estética de la experiencia lúdica que viene siendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, C. (1981). *El modo intemporal de construir*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Ambrosini, C. (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando.

Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohle.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.

Corominas, J. (1990). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Dewey, J (1938). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Etxebeste, J. (2002, octube). *Jokoa y jolasa, dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física*. En 5º Congrés de Ciències de l´Esport, l´Educació Física i la Recreació, Lleida.

Fink, E. (1996). El oasis de felicidad. Pensamientos para una ontología del juego. *Cuaderno,* 23. Centro de Estudios Filosóficos. México**:** UNAM.

Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!, *Revista Educación Física y Deporte*, 27(1).

Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. & Trpin, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Lúmen-Humánitas.

Ruiz, J. V. (2008). El juego motor cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?.. Cuando la educación física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte, 27*(1), 97-112.

Samaja, J. (1996). *Epistemología y metodología. elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Resum

La vida quotidiana dels centres es desenvolupa a partir de rutines més o menys estructurades. Tot i la seva peculiaritat, els jocs no escapen d'aquesta lògica. Per tant, representen un camp fèrtil i atractiu tant per a la investigació com per a l'acció pedagògica transformadora. Aquest article resumeix la primera versió de dues categories analítiques utilitzades en un programa d'investigació-acció de llarga durada, centrat a propiciar des de l'escola l'accés a experiències lúdiques que, en el marc del dret al joc, siguin principalment això: lúdiques. Actualment, el programa abraça un univers restringit integrat por aquells jocs propis de l'ensenyament infantil bàsic, en els quals preval l'acció motriu, regulada per regles que configuren una experiència de caire autotèlica; és a dir, que la tasca d'investigació-acció se centra en certes *formes* de joc i *maneres* de jugar en condicions de realització específiques. Una tasca que demana períodes dilatats d'observació al pati, interromputs per la urgència de formular propostes d'acció per a la formació docent en aquest camp. D'aquesta

amalgama d'interessos, en la qual s'enllacen els estudis crítics amb les demandes instrumentals, van sorgir les categories analítiques que es resumeixen en aquest escrit.

Abstract

Daily life in educational centres develops through some more or less structured routines. Despite its peculiarities, play does not escape this logic. Therefore, it represents both a fertile and attractive field for research and transforming pedagogical action. This article summarizes the first version of two analytical categories used in a long-term research-action programme, focused on promoting access to play experiences from the school, which within the framework of the right to play are mainly this: playful. In the current stage, the programme encompasses a restricted universe made up of those games particular to early childhood education, with prevalence of motor action, regulated by rules that shape an experience of an autotelic nature. This means that the research-action task focuses on certain forms of play and ways of playing in specific performance conditions. This task implies long periods of observation during play time, while at the same time being urged to come up with action proposals to train teachers in this field. From this mixture of diverse interests, with critical studies and instrumental demands, did the analytical categories we summarize in this article emerge.