

Juego y Educación Física Escolar ¿Qué se enseña? ¿Qué se debería enseñar? (La perspectiva teórico-política del debate)

Aldo Román Cesaro*
Jorge Nella*
Nicolás Viñes*

Resumen

El juego parece mostrarse como un objeto inaprensible del cual no es fácil hablar, sin caer en la descripción de “los juegos”. Como contenido en la Educación Física escolar, ha sido abordado en general, desde las más diversas perspectivas excediendo el marco de nuestra disciplina. En este artículo intentamos hablar desde la Educación Física usando al juego como causa y pretexto. Es decir, a partir de lo que hemos escrito esperamos contribuir a realizar una mirada crítica que focalice en el juego perspectivas políticas de cambio, sobre todo a partir del concepto de autonomía. También es nuestra intención argumentar una propuesta, ya que, juntarse, dialogar y proponer, es una instancia de compromiso y responsabilidad que esperamos que no sea solo discursiva, instamos a quienes lean el artículo al debate.

Palabras clave: autonomía, juego, enseñanza, Educación Física

Abstract

The game seems to be like a cryptic object, it is very difficult to speak about it without thinking of the description of ‘the games’. As a concept in the Physical Education subject at school, the game has been broadly addressed from varied

viewpoints, exceeding our discipline framework. In this report we tried to address the game from the Physical Education using the game as a cause and a pretext. That is to say, we hope to contribute to critically observe the game, an observation that may focus in the game perspectives based on politics of change, mainly those related to the autonomy concept. Our intention is also to try to argue in favour of a proposal, since the opportunity of gathering together, reflecting upon something and arriving at some conclusions is an instance of commitment and responsibility. We hope that this opportunity will not be discursive only, we urge the readers to debate.

Keywords: autonomy, game, teaching, physical education

Entre la infancia y el hombre. Los modernos orígenes

En la modernidad, se dan dos hechos fundamentales: el surgimiento de la escuela como la institución encargada de formar a los ciudadanos y una nueva categoría de infancia¹. Esto significó que se pusiera en marcha un proceso pedagógico de características nunca vistas en otros tiempos. Infantilización y escolaridad aparecen como dos fenómenos complementarios. Tal vez algo similar esté sucediendo ahora que los niños tie-

* Profesores en Educación Física. Maestrands en Educación Corporal.
Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Provincia de Buenos Aires. Argentina.
nicolasv6@hotmail.com / nicojuglar74@yahoo.com

1. El término moderno siguiendo a Díaz, E. (1999: 12) es “un movimiento histórico-cultural que surge en Occidente a partir del siglo XVI y persiste hasta el siglo XX”.

nen acceso a formas de comunicación que hubiesen sido impensadas sólo algunos años atrás. La tecnología: celulares, *videogames* y los medios masivos, televisión satelital, internet, entre otros han puesto a los niños en un lugar privilegiado, puesto que muchas de estas formas de interacción son decodificadas fácilmente por ellos y no así por los adultos. La escuela, por este motivo, no es el único recinto en donde circula el conocimiento. Muchos aprendizajes, (quizá con una forma más vinculada a la información que al saber) han sido incorporados por afuera de las instituciones.

Siguiendo este razonamiento, se podría afirmar que la autonomía se produce de forma mucho más rápida que en otros momentos históricos, lo cual supondría un estado idealmente buscado por la educación formal. Sin embargo, esta relativa independencia encuentra algunos obstáculos. No lo es respecto al apego del consumo de la industria cultural, (en el caso de aquellos niños que tengan acceso a ella) es decir: en función de un tipo de subjetividad infantil que, padece las más básicas de las necesidades como falta de alimentación (y esto no significa que no accedan a internet, juegos en red, etc.) y espacios donde los niños se desarrollan sujetos a lo que el mercado les obliga a consumir para pertenecer². Por otra parte, ¿por qué este planteo inicial, debería ser una preocupación, para quienes trabajamos, en la —nunca antes tan denostada— escuela pública? Es que, entre tanto individualismo y propiedad privada, la condición política imperante alienta la heteronomía

al mercado, al consumo, y por ende a repetir tipos de comportamientos altamente valorados por una sociedad meritocrática, que alienta la supervivencia del más apto y por consiguiente los comportamientos lúdicos se muestran como emergentes de esa manera de entender el mundo. La supuesta autonomía de la niñez tal como se nos presenta es al menos, dudosa³. En estos nuevos tiempos denominados como posmodernos (Díaz, 1999) nos encontramos trabajando en los patios escolares con niños que han sido testigos de hechos históricos de una relevancia social y cultural inusitada⁴. Razón por la cual, nos surgen nuevos interrogantes: ¿Qué infancia se gestará a partir de estas nuevas representaciones? ¿Cómo nos preparamos los profesores de Educación Física para estos desafíos que vivimos a diario? ¿Qué posibilidades de intervención pedagógica se avecinan? Y más específicamente ¿Qué significará para esta infancia —también para nosotros— enseñar a “jugar” en los nuevos escenarios escolares?

No es nuestra intención realizar un relevamiento histórico sobre la relación curricular entre juego-infancia y Educación Física; sin embargo, el hecho de que el juego haya aparecido como un contenido en nuestra disciplina desde los comienzos de su aplicación como asignatura (Aisenstein, 2006) nos hace suponer la idea de que ha sido significado como socialmente relevante, en las propuestas aúlicas, en nuestro caso patios, (en el caso de las escuelas que aún gocen de este privilegio), como una posibilidad de apropiación y transmisión cultural.⁵ Sin embargo,

2. En nuestro país, internet es, comparativamente con el consumo de otros productos, muy accesible para toda la población. Nos referimos al uso del ciber en general.

3. Las sociedades meritocráticas encuentran altamente valorables el culto al mérito efímero y mediático, no discuten los medios, sino los fines, cuanto más fugaces y repetidas sean las apariciones de los ídolos de turno, mejor.

4. Para esta autora, la posmodernidad debe ser analizada desde diferentes perspectivas, por ejemplo: la ética, ciencia, el arte. “Algunos de sus términos son reconstrucción, alternativas, perspectivas, indeterminación, irreversibilidad, descentralización, disolución, diferencia”. La Pedagogía ya no pertenecería al proyecto posmoderno (Díaz 1999: 17).

5. Aisenstein (2006: 32) señala en el apartado “La polémica por los contenidos para modelar y regular los cuerpos” que... “desde los primeros años de 1900 hasta aproximadamente 1940, los saberes seleccionados para la enseñanza, *de la educación física*, son: juegos (libres, atléticos o clásicos), ejercicios gimnásticos metodizados, rondas escolares, y excursiones y actividades al aire libre”. La cursiva no pertenece a la autora.

observamos que el juego escolar en la actualidad aparece imbricado en todas las disciplinas escolares, de una u otra forma y en la Educación Física en particular, yuxtapuesto, en relación con los otros contenidos, en una hibridez lúdica, que no permite, si tomáramos por ejemplo una definición clásica como la de Huizinga (1957:43) —“el juego es una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañado de tensión y alegría y da la conciencia de ser ‘de otro modo’ que en la vida corriente”—, no es difícil sospechar que no es precisamente el tipo de juego al que hace referencia el citado autor el que hoy predomina.

Los condicionantes externos e internos en relación a la Educación Física que potencian y obstaculizan la dirección que han tomado las prácticas lúdicas escolares, responden a cuestiones históricas y multicausales. En virtud de esto, ¿qué deberíamos “saber” los docentes para poder enseñar a nuestros alumnos en pos de una reeducación lúdica que permita, por otra parte, allanar el camino de una actividad placentera, participativa, con un fin en sí mismo, para que los alumnos-jugadores comprendan, que es posible jugar de un modo que tienda hacia la autogestión y democratización? En definitiva ¿cómo podríamos, desde nuestra disciplina, gestionar nuevas formas de autonomía a través del juego?

El profesor de Educación Física en la escuela. Contradicciones lúdicas

De acuerdo a lo explicitado en la primera parte, podríamos caracterizar la infancia como un

“campo” (Bourdieu, 1995) social e histórico. Este concepto nos permite comprender cómo aparece y se redefine un espacio de lucha, en donde lo que está en juego es la posibilidad de acumular capital simbólico y económico, y en el cual la infancia surge fuertemente ligada a la producción y al consumo, promovido por las grandes cadenas del monopolio lúdico infantil, que van, desde juguetes, programas de entretenimiento, juegos interactivos, *videogames*, cine y teatro infantil, etc.⁶. Este tipo de actividades recreativas alienan y muchas veces alienan la subjetividad tanto de los niños como de los propios adultos, vivimos en una época de “gratuidad lúdica”.⁷ Asimismo, estos juegos, están fuertemente orientados a esta población etárea en el ámbito escolar, puesto que allí se reproducen —también es cierto que se resisten— muchos de los rasgos sociales que se generan fuera de las instituciones.

En el caso del juego escolar, éste ha sido usado como un medio fuertemente instrumentalizado, en búsqueda de conocimientos considerados más relevantes, y ha sido plenamente adaptado a la lógica del contexto en el que se desarrolló, es decir, como recurso pedagógico. Algo que también aparece como evidente, es que el juego como la infancia, nunca antes habían ocupado una posición de tanta relevancia en términos sociales y culturales. Ahí, en esta lucha simbólica, es donde aparece la figura del profesor de Educación Física, atravesado por —al menos— tres discursos fundantes, a la hora de disputar el campo del universo lúdico infantil escolar, ellos son 1) el de su formación profesional, 2) su propia historia lúdica (capital lúdico) y 3) el contexto institucional que le permite enmarcar sus prácticas dentro de un continuo que supone que si a la escuela se va a aprender, lo “lógico” es que las actividades desarrolladas siempre estén orientadas en este sentido.

6. Un campo es una “...red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura distribución de los diferentes tipos capital —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y de las demás relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)”. (Bourdieu 1995: 64)

7. Díaz. Op.Cit. Pág. 20.

Por otro lado, en ese laberinto de percepciones también justificamos nuestro hacer lúdico, en relación con su potencial legitimidad, a través del saber que legitiman otras disciplinas que hablan del juego, y de las que nos apropiamos para determinar qué tipo de juegos corresponde dar en tal o cual edad. Lo que se sigue discutiendo son las “formas” del juego escolar, en el sentido en que lo explica Pavía, pero nunca se cuestiona el modo en que se juega.⁸ Debate que parece instalarse por fuera de nuestro marco disciplinar, ya que nuestro estilo del juego parece estar fuertemente identificado con una forma y por ende un modo de jugar, nuestros juegos apuntan indefectiblemente al deporte, mientras los juegos, expresivos y de construcción, con juguetes, materiales alternativos, etc., aparecen sólo en las áreas estéticas.

Estas tomas de decisiones, del deber ser, no están libres de otras “formas” no menos bruscas de dominación y relaciones de poder que operan de manera naturalizada en nuestras propias prácticas docentes. Nos referimos a: falta de espacios adecuados, superpoblación de alumnos en los patios, situaciones constantes de riesgo de accidentes, falta de materiales adecuados, violencia simbólica y física entre los propios niños y adultos, búsqueda constante de la superación individual, competencia extrema, y un largo etcétera. Por lo tanto, si tenemos en cuenta lo que Bourdieu ha denominado como “autoso-cioanálisis”, es decir revisar lo que hacemos y los discursos que históricamente legitimaron y legitiman nuestras propias prácticas educativas, quizá comencemos a generar algunos cambios.⁹

La intención de escribir este artículo sugiere: no quedarnos en el lamento, si vivimos en un mundo de “sociedades de control” en el senti-

do de Deleuze, un cambio de pensamiento sobre lo que se considera como de posible transformación, puede empezar dejando caer pequeñas gotas de agua sobre la piedra...tal vez algún día se rompa. Es decir nos queda un valor por mantener, el de la *responsabilidad* como docentes. Si perdemos esto y si seguimos mirando para otro lado, corremos el riesgo de transformarnos en lo que Castoriadis denomina como “*cínicos*”, dejar la queja sistemática y encontrarse con “*otros*” para pensar nuevas maneras de acción es una posibilidad política de pensar y empezar una alternativa o bien desaparecer, puesto que, al ser meros reproductores de las ideologías imperantes (como los autómatas o los ordenadores), podremos ser suplantados fácilmente. El juego, en un sentido amplio, aparece siempre vinculado, según la perspectiva teórica con que se analice, como: satisfacción de necesidades, proceso de transmisión cultural, como posibilidad cognitiva, etc., dependiendo entonces de los enfoques disciplinarios con los que se aborde. Desde esta perspectiva quisiéramos plantear que no desconocemos las funciones del juego. Lo que en todo caso creemos es que el juego-función aparece como la consecuencia histórica de una naturalización de la lógica capitalista, en su forma de “*biopoder*”.¹⁰

Para poder ordenar la educación, la Pedagogía se observa fuertemente obsesionada por el método, apareciendo con éste dos conceptos de la modernidad, “orden y disciplina”, y la obsesión por la eficiencia, que al buscar su equivalencia con la industria, se descomponen las acciones pedagógicas en cuantos elementos mínimos fuera posible, para poder pautarla y evaluarla detalladamente. Por lo tanto, por la necesidad de operativizar los objetivos, llevó (por

8. Sostiene el autor: “...‘la forma’ pertenece al orden estricto de la actividad (el término ‘juego’ como sustantivo: el juego, los juegos), mientras que ‘modo’ pertenece al orden estricto del sujeto vinculado con el uso de la palabra juego como verbo conjugado: yo juego)” El encomillado corresponde al autor. (Pavía 2006: 40)

9. Gutiérrez, A. (1997: 77) Funcionaría como una posibilidad de autorreflexión para modificar las propias prácticas sociales, en nuestro caso las que nos legitiman como docentes.

10. El biopoder ha sido un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo. Ha servido para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos.(Castro 2004: 44)

lo menos en la tendencia), nos dice Bracht (1996) a la sustitución de lo lúdico a favor de tareas mecánicas.¹¹

Lo “significativo” en el juego. En busca de autonomía.

Somos conscientes de que estamos analizando aquí la relación que se establece desde una perspectiva objetivante (como observadores externos que analizan una práctica que deciden llamar juego) Es decir, sosteniendo; esto es posible en todos los casos que *a priori* decidimos mirar como juegos. Como ejemplo: un grupo de niños jugando “matasapos” en la clase de Educación Física en la escuela, podría ser una actividad en la que todos coincidiéramos en que es un juego, aunque es cierto que las cosas cambiarían si le preguntáramos a los propios niños jugadores y específicamente alumnos, ¿Estaban jugando? ¿Quién decidió que jugaran a eso? ¿Qué es para ustedes jugar? Suponiendo que ellos estuviesen de acuerdo (que están jugando en una clase de Educación Física), es muy probable además que cada uno sostenga particulares maneras de contar qué cosas sintieron al realizar y elegir esa actividad, si ése fuese el acuerdo pautado con el docente.

Por otro lado, la libre elección de juegos no es condición necesaria de un “saber jugar” y el hecho de que una actividad sea altamente significativa por el nivel de motivación que despierta en los niños, tampoco es condición suficiente para que ello implique camino educativo. ¿Qué eligen jugar los varones promedio en las clases de Educación Física de nuestras escuelas argentinas? Sin lugar a dudas, jugar al fútbol. ¿Qué tendría eso de malo? Nada, excepto que ese juego se transforme en el único posible, que deje afuera por enmarcarse en la elección de “el juego que eligen” connotaciones de tipo sexista y de género, que reduzca la disponibilidad creativa, inventiva e imaginativa que otros tipos de juegos promueven, y que en nombre de lo más sig-

nificativo culturalmente, margine a las niñas al elástico y la sog a al costado de los despintados canteros, de los reducidos patios, mientras un griterío desahogado, por el triunfo o la derrota, reproduce incansablemente la lógica de los campeones y los perdedores, como si no hubiera demasiado de todo esto en la seriedad de nuestras mediatizadas vidas.

Podremos observar seguramente consecuencias importantes. Por un lado, existe una clara desventaja por parte del campo de nuestra disciplina para establecer cuáles deberían ser las justificaciones del juego escolar, no porque no haya una historicidad de esas prácticas que permitan encontrar claves, sino porque los profesores no estamos familiarizados con la estrategia política de la escritura para dar nuestro punto de vista. Alentamos a los colegas a manifestarse en este tipo de prácticas, que muestren una perspectiva en coincidencia o diferente a la que nosotros aquí exponemos, ya que la relación dialógica, como sostiene Freire, se promueve en el intercambio de opiniones, y la escritura de lo que se quiere transmitir supone una instancia de profunda reflexión. Por el otro, si lo que determina los debates disciplinares es la permeabilidad de las tradiciones, en principio uno debería rastrear cuáles son y de esa manera podríamos ubicarlos, también es cierto, no es mucho el tiempo que nos queda para hacerlo. El agotamiento laboral provocado por extenuantes jornadas nos sumerge en el más inerte de los letargos. Adecuadas remuneraciones de nuestro salario, de acuerdo a los costos de vida actuales, no permitiría ser profesores a la mañana, jugadores (de un modo lúdico) de tarde e intelectuales de la Educación Física de noche.

El juego en la estructura escolar

La paulatina incorporación de las reglas coincide con el ingreso al primer ciclo, los juegos motores cobran mayor relevancia y se comienza a debilitar paulatinamente el halo simbólico que

11. Bracht (1996:25) nos ilustra que lo lúdico es difícilmente reducible a objetivos operacionales: el alumno deberá, en el final de la clase, ser capaz de reír correctamente por lo menos 3 veces en 5 tentativas (sic)

lo caracterizaba en la etapa anterior¹². Difícilmente aparezca el disfraz, los juegos cooperativos, son cosas del pasado, no se construye, ni se arman casas, ni autos, ni aviones, no hay hadas, ni príncipes, sólo niños (cuando el espacio se lo permite) corriéndose unos contra otros. La preponderancia de la persecución y alguna pelota, (para jugar al fútbol) ¿constituirá, generalmente, los dos elementos centrales de las propuestas del primer ciclo? Por supuesto que adherimos a las propuestas de la práctica de los juegos motores, en todas las variables posibles, claro que para ello haya que sacrificar nuestra siempre valorada corrección política, y debemos exigir materiales, espacios, etc., en definitiva para auto legitimarnos. El problema es que siempre hagamos lo mismo, que repitamos hasta el cansancio la misma fórmula para todos y que sostengamos que el juego libre, autotélico, que genera placer, etc, etc. pero que siempre lo usemos para otra cosa que no sea jugar.

Los griegos tenían una palabra muy interesante respecto a la virtud de la coherencia entre el decir y hacer lo que se dice, la “*parresía*” (Castro, 2004).¹³ Ello es hablarle francamente al otro (el alumno) para que éste construya una relación consigo mismo que sea autónoma, independiente, plena y satisfactoria. El modelo hegemónico actual en las clases de Educación Física es sin dudas el modelo deportivo, reforzado por los medios de comunicación masivos —el principal formador de subjetividad actual—, por lo tanto no es extraño que los juegos en los primeros niveles de la Educación Física escolar estén orientados conscientemente o no a la preparación para la futura vida deportiva. Por lo tanto, desde el segundo ciclo las prácticas lúdicas están fuertemente orientadas hacia los juegos denominados pre-deportivos y de iniciación, reforzando el modelo descrito, que no tiene (insistimos) consecuencias irreparables para la subjetividad infantil, pero definitivamente es un modelo que se incorpora acriticamente en la escuela y a edades

innecesariamente tempranas, que logra imponerse en detrimento de otro tipo de prácticas lúdicas, y que anulan la posibilidad de jugar de otros modos posibles.

Aquí no quisiéramos explayarnos, si la enseñanza del deporte es desde el punto de vista del aprendizaje motor más o menos beneficiosa para futuros deportistas, etc., si creemos que la función de la “escuela primaria” no es formar deportistas, y que es, al menos usando al juego como contenido, permitirles a los niños la participación segura, masiva (para todos), creativa, que les permita reconocer sus propias posibilidades de acción lúdicas y que sean por sobre todo divertidas, puesto que las relaciones de enseñanza y aprendizaje deben estar ligadas o mediadas por acciones de *justicia* y *afecto*, sin ellas la educación es mera instrucción y el conocimiento pura información.

Por otro lado, ya en el tercer ciclo, tampoco existe —al menos en las escuelas públicas es cada vez más difícil— la posibilidad de enseñar deportes. Por lo que el recorrido de los niños por el sistema educativo tiene características de hibrididad lúdica. Se piensa al juego infantil como funcional al deporte, pero éste nunca llega. Esto genera ciertamente un hiatus, tanto en la relación con la vivencia lúdica de los niños en la escuela, como en la relación que establecemos los profesores con este contenido escolar. Entonces, ¿cuáles son los proyectos de autonomía que como profesores de Educación Física podemos ayudar a agenciar con nuestros alumnos? Sostiene Castoriadis (1998:76) que el sujeto se autodefine como tal en la medida que puede generar la autorreflexión crítica de quién es, qué quiere, y sobre todo qué desea, y no qué necesita. De estas preguntas iniciales surgen algunas más específicas, ¿qué generamos en la escuela en relación al juego y al jugar? ¿Aquello que los niños desean o lo que necesitan? ¿Es posible escaparnos de la lógica de reproducción que ofre-

12. El sistema escolar argentino en la actualidad, luego de la reciente Ley de Educación, establece; el nivel inicial de los 2 a los 5 años. La Escuela Primaria Básica (EPB) de 1° a 6° y la Escuela Secundaria Básica (ESB) 1°, 2° y 3er año; y la Escuela Secundaria Superior (ESS) 4° y 5° año.

13. Castro. Op. Cit. Pág. 256.

cen los medios? ¿Cómo ayudamos en tanto maestros del cuerpo a que los niños decodifiquen mensajes alienantes que coaccionan la subjetividad infantil?

Ya decíamos que la opción que impera no parece ser contra-hegemónica. A juzgar por nuestras auto-observaciones y rápidas observaciones a otros, esta posibilidad de partir de los saberes previos (legado constructivista) nos puede llevar a pensar que estamos en una clara posición de privilegio de género y ése no es el camino de la autonomía. Es decir, proponiendo jugar juegos vinculados a la búsqueda racional de fines, sistematizándolos, clasificándolos según lo que decidamos, o reflejando en las prácticas escolares aquellos que los propios niños significan por fuera de ella, ya aclaramos hasta dónde llega. Las respuestas nunca aparecen como quisiéramos, puesto que, cualquier posibilidad contracultural supone un proceso de gestión política, que es por lo tanto, intencional.

El hecho de que la escuela ya no esté en el centro de la escena, como “la institución imaginada”, formadora de ciudadanos responsables, soberanos, críticos y algún otro principio moderno, quizás nos permita cierta experimentación, sobre todo en las instituciones educativas públicas, pues como dijimos, los mecanismos de control ya no son disciplinares, es decir; se puede llevar adelante casi cualquier acción con intencionalidad educativa. El hacer depende de cuestiones vinculadas a compromisos éticos y no a saberes adquiridos y demostrados en el manejo de algún conocimiento específico. La escuela pública es un lugar apropiado para establecer nuevas posibilidades educativas en términos políticos y económicos, dejó de ser la preocupación del Estado, de lo cual se podría inferir que o desaparece o se vuelve un espacio de

transformaciones y cambios.¹⁴ ¿Es posible entonces gestar un movimiento lúdico-revolucionario que le otorgue al juego el carácter de irracional, que pueda establecerse claramente un momento para el juego sujeto a fines, que comenzaríamos a llamar de otra forma, para finalmente establecer que el jugar (si bien no aparece libre del marco educativo, puesto que la intencionalidad está en que los niños comprendan esta diferencia) es un acto político en el que los niños despliegan todo su potencial lúdico libre de estereotipos, donde la intervención del docente estará puesta en orientar la solución de conflictos, si aparecieran, en la medida que estos supongan actos de discriminación, violencia o prácticas sexistas, que son en definitiva lo que los medios promulgan?

El juego puede tener en este sentido un fin, el de la autorreflexión lúdica, proceso de introspección que deberá ser guiado por el docente para que de esa manera el niño pueda comenzar a comprender el mundo alienante de los medios de comunicación, entre otros. La autonomía lúdica sólo puede lograrse mediante la comprensión global del lugar que ocupamos en el mundo. Los alumnos están siendo “enseñados” no sólo para saber juegos, sino para usarlo como miembros de una comunidad cultural.

Sugerencias para el “buen juego”

Por lo expuesto hasta ahora, proponemos una intervención que, además de buscar la eliminación de la dominación, sin renunciar a la responsabilidad asumida como profesores, se pretenda llevar a cabo una práctica en donde los alumnos puedan comprometerse y ser los protagonistas de su juego, analizando críticamente el fenómeno, situándolo y relacionándolo con su realidad y no ser, solamente, partícipes de un juego.

14. El estado edilicio de muchas escuelas es deplorable, los funcionarios de turno tardan meses en solucionar cosas que tardarían días. Los padres (las posibles explicaciones de ello, exceden este trabajo) no se integran a la escuela, en sus diferentes posibilidades de acción; las cooperadoras, por ejemplo, deben renovar extensamente los mandatos de los integrantes de sus comisiones por falta de padres interesados. Los directivos se quejan por la falta de asistencia a reuniones, etc. Esto habla de una realidad que nos afecta a todos por igual.

· Claves para poder jugar

En las clases de Educación Física, será el profesor quien principalmente abrirá el *marco* lúdico (Sarlé, 2006) entendido como punto de partida para ingresar al territorio de juego donde las reglas, los modos de interacción, el uso de los materiales, entre otros, adquieran un significado diferente¹⁵. El profesor, lejos de enseñar un juego en que los alumnos son sometidos a él sin posibilidad de cuestionarlo, estará presente la intención de que los alumnos comprendan, entendiendo que toda decisión a jugar supone conocimiento del juego y nadie elige o recrea lo que no conoce. El presentar el juego no es sólo una suma de acciones reglamentadas, sino presentar un “problema” a resolver, que se halla en el objetivo del juego, en su estructura profunda. Se trata de comprender aquello que le da sentido. Si el niño no sabe jugar al juego que eligió, difícilmente descubrirá su problemática y probablemente aplicará sobre dicho contexto sus esquemas conocidos. Se requiere de otro jugador que enseñe la regla *jugando* y lo acompañe el tiempo que sea necesario. Los niños no aprenden las reglas porque el profesor las verbalice ante ellos, sino porque las juega junto con ellos. Es más, si el profesor no participa del marco situacional creado en el juego, le resultará difícil ayudarlos a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta. Es decir, los niños necesitarán de este “soporte”, en el sentido de “andamio” (Bruner, 1986:60) para poder resolver la situación de juego que desea dominar.

· Claves para saber jugar

Durante el juego es cuando se establecen alianzas entre los jugadores, se distribuyen los roles, se reinventan las reglas y se crean significados nuevos sobre los juegos conocidos. Una vez iniciado, al observar que transitan la situación de juego conviene (no demasiado pronto), abrir un paréntesis en el medio con la intención de objetivar lo que está pasando, determinar el estado de las cosas, diciendo lo que se ha visto, incentivando a que los alumnos expresen

sus ideas y someterlas a la apreciación del grupo. La comunicación entre los alumnos será una condición necesaria para superar cualquier conflicto, ya sea técnico, táctico o social. El argumento muchas veces utilizado, de que una buena clase de Educación Física se mide por el movimiento y por el sudor de los alumnos, puede ser rechazado con la contra argumentación de que, en este caso se verifica solamente cantidad de movimiento, sin que otros objetivos estén siendo alcanzados, como la percepción crítica de los juegos, de las reglas que rigen y de su significado social por parte de los alumnos. Cuando las reglas de un juego no son impuestas por el profesor, sino que se busca que sea el resultado de un acuerdo entre los alumnos, es necesario que haya conversaciones sobre la convivencia, las exigencias y la validez de esas reglas. Por lo tanto el profesor estará solicitando que discutan sobre la mejor manera de organizar un determinado juego, o de resolver determinado conflicto. La búsqueda de una solución conjunta satisfactoria del conflicto puede tener como resultado una mejora en las relaciones y/o en el funcionamiento del grupo, y por otra parte, la resolución de problemas prácticos (una situación no prevista, reglas que no se entienden, la imposibilidad de realizar algún gesto técnico, etc.) facilitaría a los niños la posibilidad de pensar alternativas diversas, las que espontáneamente probarían. Por lo tanto, la meta del profesor no será la de negar los conflictos o el resolverle desde afuera los problemas de los alumnos con una intervención técnica, sino orientarlo a reconocer, situar y valorar esas situaciones problemáticas para que puedan generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. Lo que hace que una práctica sea educativa, no es la producción de estados finales extrínsecos, observables, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en el momento de llevar a cabo la acción. Esta situación hace revertir la posición asimétrica que el profesor tiene en la situación de enseñanza y deja en mano de los alumnos el control de la misma. A veces, para asistir en la constitución del juego y poder que los niños lo sostengan, será necesario un consejo, una de-

15. Para ampliar el concepto de *marco lúdico*, dado por la autora, remitirse al capítulo 4 de su libro.

mostración, una modificación de su estructura superficial, o una pequeña pregunta o comentario, un tipo de diálogo dirigido, para la comprensión de las tácticas, técnicas, reglamentos, organización, comportamientos, actitudes, valores, etc., lo que supone para el alumno un elemento nuevo, una aportación que no posea al inicio, con la intención de suscitar una actividad de análisis, una atención orientada a la forma de actuar, intentando favorecer aquellos comportamientos que les parecen ir en el sentido de una respuesta más elaborada y mejor adaptada a la situación. Supone un proceso de análisis/síntesis en espiral, que se expresa en acción creadora, transformadora, productiva y gratificante cuya intención es que los alumnos lleguen a comprender el qué, el cómo, el porqué y para qué hacen algo. La riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo. En este momento aparece la estrategia, las formas negociadas de saltar la regla o la posibilidad de combinarlas y crear nuevos juegos. Esto supone que “jugar una vez” no nos lleva a “saber jugar”. El carácter recursivo del juego y el tiempo que demanda “saber jugar”, como expresión de autonomía y libertad/decisión de jugar, requiere que cada vez que se incorpora un juego nuevo en la escuela el profesor prevea que se juegue más de una vez. Esto no significa necesariamente que se juegue de la misma manera. A lo largo de la secuencia propuesta, conservando su sentido o estructura profunda, los juegos pueden enriquecerse a partir de la inclusión de nuevas reglas o condiciones de ejecución. En este sentido pareciera ser necesario que tanto ampliar el repertorio lúdico como profundizar el dominio de la estrategia del jugador, para poder jugar, empiecen a formar parte de la intencionalidad educativa del profesor. De esta manera, los alumnos con su participación comprenderán que les fue posibilitada la participación en las clases no solamente como meros cumplidores de tareas determinadas por el profesor, sino también como sujetos de ac-

ción para poder reconocer que quien se recrea no es un objeto dentro de la actividad sino un sujeto que la lleva a cabo, con un propósito específico, que ha surgido de sus deseos. Esta introspección o búsqueda de sí mismo es ciertamente cada vez mas difícil, tal vez por ello el desafío de los educadores, sea un desafío — una batalla— con fuerzas mal distribuidas, respecto a las posibilidades de cambio...aunque la renuncia sería, la mas cómoda de las posiciones políticas.

Darse permiso, para dar permiso

Sostenemos que para poder comprender cabalmente el significado del juego, para analizar y decodificar, se requiere de la instancia que otorga la experiencia. Pensar en el juego, reflexionar sobre sus cualidades, observarlo, discutir y discurrir sobre él, indagar y recabar información erudita, etc. son algunos de los aspectos que integran un proceso de formación profesional, pero estaría incompleta si en los espacios que han sido abiertos para construir, resignificar, complementar saberes acerca de la problemática del juego y su enseñanza, se prescindiera de la práctica lúdica para obtener realmente resultados significativos y profundos, esclarecedores y de transformación. Práctica entendida cuando un jugador está entregado a esa sensación tan especial y diferente, absolutamente implicada e inmersa en ese “otro mundo”, en donde no se reflexiona sobre ello hasta haber concluido.¹⁶ Nosotros seremos constructores de andamios cuyos edificios se construirán sobre la base del permiso y la confianza, por lo tanto debemos ser los primeros que nos tenemos que permitir y significar que lo que está ocurriendo se trata de un juego. Para que después poder hablar de lo jugado, de reconstruir las propuestas, de analizar los procedimientos, la finalidad de cada actividad, de sus posibles adaptaciones y de pensar en sus propias estrategias de intervención.

16. Siguiendo a Bourdieu (1995:64), las prácticas son entendidas como prácticas sociales incorporadas como *habitus*, dentro de un *campo* de relaciones y disposiciones, donde lo que prevalece —desde la mirada de los observadores— en los grupos, es un sentido lúdico que los nuclea. Pero que a la vez pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y pueden ser objetivamente reglados y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas.

Pidiendo gancho. Para volver a jugar...

En este sentido volvemos a citar a Castoriadis que en palabras de Franco el proyecto de autonomía es central como instancia de construcción de una subjetividad más libre, es la posibilidad de que los individuos puedan darse sus propias leyes (tal la etimología de la palabra autonomía) y por lo tanto constituirse como sujetos (2007:257). Los niños pueden entonces a través de una actividad altamente motivante encontrar la manera de lograrlo, pero esa conciencia se aprende, y dependerá del nivel de posibilidad que los educadores le otorguen. La Educación Física es al mismo tiempo determinada y determinante de la estructura social. Los profesores debemos entender que somos unos de los tantos actores sociales que determinarán los usos que nuestros alumnos harán de su cuerpo, ya sea en forma de juego o de otras prácticas corporales. De ahí que no es posible negar el carácter político de la educación, que los problemas básicos de la Pedagogía no sean estrictamente didácticos, sino también ideológicos. Así, al identificar el carácter reproductivista de la Educación Física, cabe al profesor tomar una posición que no puede ser neutral: o hacemos una Pedagogía del oprimido o hacemos una Pedagogía contra él. El juego, en su estructura y modo, no es ni burgués ni proletario, sino, que serán nuestras intervenciones, cuyas determinaciones sociales darán las características para dotarlo de significaciones. No podemos ignorar la existencia de una clase dominante, por lo tanto debemos permitir que la clase dominante, dominando la cultura, pueda reconstruirla a partir de sus intereses.

Debe quedar claro que en esta propuesta el que se recrea de hecho se divierte pero no sólo eso, sino que desarrolla su libertad en su práctica. Es decir que el juego puede resolver la compensación del aburrimiento para solamente anularlo, o pretender que a partir de haber logrado esa anulación genere el pleno protagonismo, en donde el alumno se compromete con la actividad, asumiendo el desarrollo y los resultados de la misma. Bajo la óptica del docente técnico que sólo divierte presentando diferentes formatos de

juegos, como participante, siempre necesitaré de él, puesto que es quien sabe y conoce. Desde nuestra propuesta el jugador-alumno deberá separarse porque puede solo, porque desarrolló su capacidad para jugar y hacer jugar, ya que ésta fue la propia intencionalidad del profesor. Participar en la educación de la práctica como actor y aprender a desarrollar en ausencia del profesor su propio protagonismo. El primero es un aprendizaje del juego. El segundo (que supone al primero), es un aprendizaje de vida (Waichman,1993:151).

Si los alumnos pueden sentir que el juego es de ellos, no sólo jugarán en presencia del docente, sino también, cuando tengan cualquier momento libre, cuando se encuentren con sus amigos, en el recreo o en la plaza. Por lo tanto podemos hacer juegos para ratificar la dependencia o para que contribuyan al desarrollo de la autonomía. La estrategia para llevar adelante esto no es una receta, puesto que cada profesor, grupo de alumnos y cada escuela supone una dinámica diferente, ese arte dependerá indefectiblemente de cada profesor y el deseo de cambio y hasta cierta capacidad de leer el contexto en el que se encuentra. Pero ¿cómo hablar de autonomía del alumno sin pensar en la del propio profesor? En este modelo no alcanzará con que el maestro maneje infinitos recursos, sino que se requiere que ellos les pertenezcan. La autonomía del juego genera la posibilidad de: crear, resolver, soñar y pensar caminos alternativos, que no sean las alienantes vías que siempre presenta la industria cultural, los medios de comunicación, el entretenimiento seriado, la diversión encapsulada. Por eso es importante la figura del profesor crítico y hasta en términos de Nietzsche “angustiado” con la realidad, para que pueda transformarla, sino, de esto estaremos hablando por mucho tiempo más. Esto supone un deseo de renovar, un deseo de hacer de su enseñanza no una reproducción, sino una obra personal, que haya sido protagonista de su creación y selección, que sepa por qué y para qué los implementará.

Para finalizar quizá valga este ejemplo: cierta vez le preguntaron al poeta irlandés William B. Yeats por qué reescribía sus poemas una y otra

vez, y él respondió: “No estoy rehaciendo los poemas, es a mí mismo a quien estoy reconstruyendo”. El pintor no corrige una pintura sino que se repara a sí mismo como pintor. La pianista no perfecciona la ejecución de una obra sino que se mejora a sí misma como pianista.¹⁷ En síntesis,

los profesores de Educación Física debemos repensarnos y reeditarnos de acuerdo a los nuevos tiempos y nuestros contextos de acción. Eso implica estar comprometidos con nuestro rol social, porque ello nos representa como sujetos políticos.

Referencias

- Aisenstein & Sharagrodsky (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu & Wacquant (1995): *Respuestas para una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bracht, V. (1996): *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarfield.
- Bruner, J. (1986): *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1998): De la nómada a la autonomía. En: *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castro, E. (2004): *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal. UNQUI.
- Díaz, E. (1999): *La posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Franco, Y. (2007): *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires: Biblos.
- Gutiérrez, A. (1997): *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Posadas. UNdM.
- Huizinga, J. (1957): *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- Pavía, V. (2006): *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Waichman, P. (1993): *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Edición del autor.

17. Diario *Clarín*. Domingo 20 de julio de 1997 – Opinión – pág. 21.