

Introducción

Por Jorge Gómez²

*Jugamos el juego de la vida y si no estamos
al tanto nos pasará de largo*

Alan Watts

Me han invitado a jugar, porque estaba mirando desde afuera, corrigiendo la “forma” del juego que jugaban todos/as los/as que han escrito este libro. Tenía la tarea de hacer la revisión literaria, ortográfica, lograr claridad y justeza en la redacción, tratando de no alterar en lo más mínimo el contenido y el sentido de lo que cada uno/a decía y estaba

² Profesor en Educación Física (INEF “Gral. Belgrano”). Licenciado en Actividad Física y Deporte (UFLO Universidad). Especialista en Docencia Universitaria (UCES). Decano Emérito de la Facultad de Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad. Profesor Titular de “Teoría de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte” en la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad. Profesor Titular de “Epistemología de la Actividad Física y el Deporte” en la Maestría en Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad. Es coautor de los Documentos Curriculares de Educación Física para el Nivel Primario, Medio y Orientación en Educación Física, en la Prov. de Bs. As. (2001-2011) y Núcleos de Aprendizaje Prioritario en Educación Física (NAP), en el Ministerio de Educación de la Nación (2006-2011). Es autor de los libros *La educación física en la primera infancia* (en colaboración con Lady Elba González) (Stadium, 1978), *La educación física en el nivel primario* (Stadium, 1986), *La educación física en el patio. Una nueva mirada* (Stadium, 2002), *La Educación Física cambia* (Capítulo I) (Noveduc, 2009) y *La formación docente en Educación Física* (Noveduc, 2010), estos dos últimos junto a un colectivo de autores, y de diversas publicaciones de artículos en revistas con referato, ponencias y presentaciones en congresos, cursos y talleres, en el país y el extranjero.

muy cómodo en ese quehacer, hasta que Manuel me dijo: “Jorge, no podés no escribir algo, sobre el tema que has trabajado siempre y enseñado siempre”, o algo así. Y acordamos, entonces, que escribiera esta introducción.

Se “abrió la puerta para jugar”, como dice Raquel en algún momento, porque para algunos soy un “jugador experto” (para mis adentros, un adulto mayor invitado a jugar, en un juego de jóvenes con renovados saberes y experiencias).

Y, en ese momento, todo cambió para mí. Pensé y sigo pensando, en este momento en que empiezo a jugar el juego que propone este libro, qué y cómo escribir una introducción, un inicio, luego de que todo ha sido escrito; pero es muy claro, cuando se juega no hay lógicas irreductibles. Chato dice que una manera de jugar puede ser un continuo recomenzar lo que se está disfrutando y que cuanto más se conocen los/as jugadores/as y van construyendo el juego, este va cambiando y siendo más juego.

Pero, bueno, no puedo tomar esta introducción solo como un juego, porque es un importante trabajo sobre el juego y el jugar, un análisis académico y una propuesta pedagógica para los/as que se ocupan de que el juego sea para otras personas un derecho y una posibilidad – cuestión explicitada por Leo y traída permanentemente por los/as demás autores/as como sustento indispensable– y de allí que decidiera presentar algunos pensamientos sobre el ser humano y esta dimensión del juego que le es propia.

Invité, entonces, a Erich Fromm y a Alan Watss para que me ayudaran, en especial el primero, desde su obra *El miedo a la libertad*, porque lo primero que se me impuso, luego de leer todos los trabajos que constituyen este libro, es la relación juego-libertad. Alan, desde su visión taoísta de la existencia humana, me alcanzó un concepto sobre la competencia que consideré necesario incluir porque aporta a esclarecer un aspecto del accionar humano constante y aludido, de algún modo, en casi todos los capítulos.

La primera pregunta que surgió, entonces, fue: ¿por qué jugamos?

Encontré muchas y diversas respuestas; fluyen teorías desde distintas perspectivas y consideraciones del ser humano que le dan sentidos a

este hacer, confluyendo algunas, contradiciéndose otras. Van apareciendo con claridad o subyaciendo en los discursos de cada presentación, porque el por qué se juega o no se juega no siempre es transparente; por el contrario, se podría decir que nunca es fácil de discernir. Manuel, en un momento, señala: “La dificultad de la generalidad, ante la multiplicidad de formas del juego y de jugar los juegos, propio de cada jugador y su mundo interior, su historia y circunstancia”.

Todos coinciden en una particularidad del jugar: es “un hacer como sí”, algo raro porque es un en sí en el momento de su manifestación y, al mismo tiempo, al menos para los jugadores, no es la realidad tal cual es, es una búsqueda de “otra cosa”, que posibilite –y aquí vamos entrando en el meollo de la cuestión– la libertad de ser sin los condicionamientos de la vida prosaica, laboriosa, acuciante, agresiva, dura de sostener en lo cotidiano.

El gran drama del ser humano es su inicial y esencial falta de libertad –considerada en su concepto absoluto–; nace condicionado por su naturaleza biológica a ser atendido por otros/as y por un largo tiempo, si pretende sobrevivir; moriría sin atención. Paulatinamente, con el desarrollo de su potencial genético, según la calidad de esa atención que lo va ayudando a constituirse y su propia autoconstrucción, logrará una identidad, construirá un proyecto de vida y la vivirá con mayor o menor plenitud, sumido en el miedo y el encierro o en la apertura al desafío de hacer y hacerse. En todo este proceso, el poder jugar es indispensable y por esta razón, este libro dedica muchos de sus tratamientos a las infancias, a cómo debería ser ese jugar pensado y tratado desde el concepto de libertad, es decir, un jugar en el que se aprenda a ser libre, disponer, decidir por sí mismo.

Erich Fromm (1941) explica que

el hombre, cuanto más gana en libertad, en el sentido de su emergencia de la primitiva unidad indistinta con los demás y la naturaleza, y cuanto más se transforma en “individuo”, tanto más se ve en la disyuntiva de unirse al mundo en la espontaneidad del amor y del trabajo creador o bien de buscar alguna forma de seguridad que acuda a vínculos tales que destruirán su libertad y la integridad de su yo individual (Cap. 1, p. 48).

El proceso de individuación presenta, en la actualidad, matices de exacerbación producidos por el consumismo y la publicidad de productos que auguran la plena felicidad con su adquisición y en la asunción de modos de vida, estilos personales y acciones sugeridos como los ideales para ser blanco del poder mediático y de formas de vida controladas hasta el mínimo detalle. Y los juegos pueden ser parte de este modelo, con niños, adolescentes y adultos, que juegan los juegos que *deben* jugarse para pertenecer a la sociedad o, simple y dramáticamente, para encerrarse en sí mismos y en la aparente seguridad de este encierro.

En la propia escuela se sostiene el *juego pedagogizado* como medio de socialización y aprendizaje de contenidos, manteniéndose la dependencia de la autoridad que determina y se hace referente de seguridad y contención. Fromm sigue diciendo, al respecto:

(...) si bien en muchos aspectos el individuo ha crecido, se ha desarrollado mental y emocionalmente y participa de las conquistas culturales de una manera jamás experimentada antes, también ha aumentado el retraso (*lag*) entre el desarrollo de la “libertad *de*” y el de la “libertad *para*”. La consecuencia de esta desproporción entre la libertad de todos los vínculos y la carencia de posibilidades para la realización positiva de la libertad y de la individualidad, ha conducido (...) a la huida pánica de la libertad y a la adquisición, en su lugar, de nuevas cadenas o, por lo menos, a una actitud de completa indiferencia (Cap. 2, p. 63).

La libertad *de* implica liberarse de mandatos, ordenes, condiciones externas, límites prefijados, reglas establecidas por otros/as, modos de actuar, asumidos porque son y están, sin análisis reflexivo, y este es un esfuerzo muy grande porque demanda romper con estructuras y sistemas y eso puede pagarse muy caro socialmente. Cecilia nos dice al respecto: “Si el juego se asocia a la libertad, ¿de qué libertad se habla si, en definitiva, hay que seguir reglas, tiempos estipulados y ocupar lugares propuestos por otros?”.

En nuestro caso, esos/as otros/as somos los profesores/as de educación física. Ni más ni menos. Nosotros/as no tenemos, en la mayoría de los casos, cabal conciencia de nuestra incidencia en la constitución

de la identidad y la posibilidad de ser de los/as estudiantes, cuando les presentamos el juego como *contenido*, cuestión medular de la propuesta crítica de esta obra. Yo mismo, hace alrededor de veinte o treinta años, enseñaba “juegos” (ahora sé que eran pseudo-juegos) y hasta inventaba y escribía esos “juegos” en libros: juegos de correr, de saltar, de lanzar, etc., desde una perspectiva denominada desarrollista, pensando en la mejora de esas acciones motrices a través de propuestas emocionalmente atractivas para motivar a los/as niños/as. Mi intervención para lograrlo era intensa, alentando, explicando “cómo jugar” para una actuación exitosa, señalando las acciones motrices más adecuadas técnicamente. Pero no me daba cuenta de que esas buenas intenciones limitaban lo esencial del juego que plantea esta obra: la libertad *para*.

Deben distinguirse con claridad, entonces, estas dos posiciones pedagógicas: enseñar a jugar reproductivamente juegos definidos externamente, con su marco reglamentario, sus rituales culturales, su apropiación para sentirse perteneciente a un grupo, a un sector social, ser aceptado por los/as otros/as jugadores/as, en un tiempo libre de otras exigencias –propias del universo habitual- para un disfrute placentero, pero siempre condicionado y dependiente, sin liberarse *de*; o enseñar a jugar desde la búsqueda de autonomía, de la exploración de nuevas formas de expresión, de utilización creativa de los recursos materiales, del tiempo y del espacio disponibles para ello, en encuentros con los/as otros/as para construir cooperativa y solidariamente propuestas en un marco lúdico, desde la libertad *para*.

Grundy (1994), citando a Habermas, cuando presenta su teoría del interés humano por el conocimiento, presenta tres aspectos de esta búsqueda: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. La primera posición pedagógica descrita en el párrafo anterior responde a los dos primeros intereses, a su vez condicionada por las finalidades del sistema que propone los “juegos” a jugar, contando con el beneplácito de los participantes que no deben realizar ningún esfuerzo creativo, ni plantear discrepancias, solo disfrutar de lo que sucede, programado para que sea excitante, alegre, despreocupado, bajo un “descontrol controlado” al decir de Norbert Elías (1992). Y esta

versión tiene muchos adherentes, porque no hay que preocuparse por resolver el tema de la libertad.

La segunda alternativa está claramente vinculada con la asunción del problema de aprender a ser libre, desde un declamado interés emancipatorio. Existen espacios, tiempos, condiciones emocionales y vinculares para pensar, probar, elegir, decidir, disfrutar de la libertad de crear, construir, apoyados/as por docentes que preparan estas situaciones y están atentos/as a lo que se produce. Pero no es una cuestión sencilla porque “el primer obstáculo, cuando algún/a alumno/a no tiene objetivos claros, es no entender la situación de libertad, de la no imposición y les molesta que no haya mandatos, posturas firmes, los deja mal parados. Y buscan otra cosa, por lo general (...) algunos eligen ser excluidos, dejados fuera de un juego, porque es lo que conocen”, le comentaba Emiliano a Manuel en su entrevista. Y son muchos los/as profesionales docentes que no logran interpretar cabalmente que este jugar es el que debe ser enseñado. Leo, en su artículo sobre el derecho al juego, cita esta definición que tiene validez en todo el mundo y en toda situación: “IPA (2013, p. 97) lo define como ‘actividad, conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños y niñas que es una necesidad existencial para la niñez y que puede adoptar formas infinitas’”.

Pero es posible realizar un análisis más profundo de este tema de ser más o menos libre, de ser un individuo que acepta todas las condiciones del sistema social para no constituirse en un solitario cívico o en asumir una fachada de protesta contra toda ley o disposición, ser un “libertario” vociferante que se convierte, en definitiva, en un ser socialmente incomprensivo y agresivo con los/as otros/as, siendo ambas posiciones demostración de miedo y dificultad para ser responsablemente emancipados o, en un plano superador, ser un individuo con pensamiento autónomo, pero con la sabiduría de concertar con los/as otros/as reglas para poder convivir en un universo complicado y que puede llevar a la violencia si no media la búsqueda creativa de soluciones.

Julieta, en su esclarecedor escrito, aporta que la “equidad significa

repartir de forma proporcional lo que cada uno necesita, ni más ni menos. Este concepto engloba algo mucho más allá, pues considera que para alcanzar el estado de libertad se debe incluir a la justicia: conseguir que todos seamos iguales desde nuestras particularidades, teniendo en cuenta nuestras diferencias y respetando cada una de ellas”.

Y aquí ingresamos en otra faceta que hace al jugar y cómo se juega, desenvuelta en los distintos relatos que hacen a esta obra: ¿cómo piensan y actúan los/as jugadores/as y quiénes –en este caso los/as docentes de educación física– habilitan la posibilidad de jugar? ¿Desde dónde se establecen las relaciones de poder que se explicitan o influyen inconscientemente en el jugar?

Recurrimos nuevamente a Erik Fromm (1941), quien analiza con crudeza el tema del poder en relación con la posibilidad del desarrollo de la libertad, y hemos extractado una de sus consideraciones definitorias porque nos ayudará a responder las preguntas anteriores:

La palabra poder tiene un doble sentido. El primero de ellos se refiere a la posesión de poder sobre alguien, a la capacidad de dominarlo; el otro significado se refiere al poder de hacer algo, de ser potente. Este último sentido no tiene nada que ver con el hecho de la dominación; expresa dominio en el sentido de capacidad. Cuando hablamos de impotencia nos referimos a este significado; no queremos indicar al que no puede dominar a los demás, sino a la persona que es impotente para hacer lo que quiere (...) en la medida en que un individuo es potente, es decir, capaz de actualizar sus potencialidades sobre la base de la libertad y la integridad del yo, no necesita dominar y se halla exento del apetito de poder.

Quando los/as profesores/as presentan un “juego”, explicando su estructura de acciones, las reglas que deben respetarse, las penalidades cuando se producen errores o faltas técnicas o reglamentarias, utilizando su silbato para marcarlos y adjudicar las penalizaciones, está actuando desde el poder de dominación –puede resultarle muy grato, además, sentir el dominio inapelable de sus interpretaciones y decisiones–, este planteo tiene una larga historia de relación con

el disciplinamiento y el control de los/as otros/as, desde la ideología supremacista por un lado y desde el perfil autoritario que define Fromm, por otro. Nuestros/as escritores/as, que se han ocupado del tema de las intervenciones docentes concretas en relación al juego y el jugar, son meridianamente claros/as al describir el rol del profesor de educación física para *empoderar* a los/as estudiantes, abrir espacios lúdicos que les ayude a construir creativamente un hacer lúdico emancipado, incluso en los juegos de oposición –donde reina el fantasma de la competición– en que la libertad *para* constituye el sustento pedagógico.

Sin embargo, el sustrato psicológico que explicita Fromm –por lo general no tratado porque de algún modo rompe con el imaginario algo mágico del juego y el jugar– señala las relaciones sadomasoquistas que están latentes en cualquier práctica humana compartida, con mayor o menor grado de manifestación y que, al no conocerse o negarse, generan situaciones de difícil resolución. Por ejemplo, Emilia no explica que sus intervenciones se dan especialmente “cuando hay violencia y cuando hay pulsión de muerte en la clase”, a lo que Pablo agrega: “Donde percibo que hay algún tipo de violencia, no dudo en hacerlo y no me genera ningún ruido; otra razón me moviliza, cuando veo desde afuera que están jugando, pero en realidad lo están haciendo de tal manera que se encuentran perjudicando a un/a tercero/a o el modo de jugar no es el genuino”.

Estas acciones se observan nítidamente en los “juegos de eliminación”, como “el quemado” (eliminar a pelotazos a los jugadores), un ícono en la escuela primaria, donde las víctimas tempranas son los/as niños/as menos veloces o hábiles, a manos de los/las más potentes y con mejor puntería, con el aval y el aplauso del/de la docente a cargo para estos o para los que “sobreviven” más tiempo. El *bullying* normalizado y oficializado.

La diversidad de la que hablamos constantemente implica, también, a estos tipos de personalidad que encontramos en el jugar, simplemente por ser seres humanos: los que disfrutan de los infortunios, las imposibilidades, el perder siempre de los otros y el hacer notar su superioridad de algún modo, directa o indirectamente: “Yo te mando

porque sé qué es lo que más te conviene, y en tu propio interés deberías obedecerme sin ofrecer resistencia'. O bien: 'Yo soy tan maravilloso y único, que tengo con razón el derecho de esperar obediencia de parte de los demás'" (Fromm, 1941) o, en un nivel menos dramático, Pablo señala que "no siempre debe haber alguien que tenga que decidir por los/as demás y, muchas veces, estas cuestiones suelen estar naturalizadas en los grupos. ¿Por qué siempre tiene que existir ese alguien que determine cómo se juega? ¿Por qué siempre el mismo? ¿Por qué debe haberlo? ¿Por qué no nos podemos poner de acuerdo? Y pasa a ser ese el punto de la charla y la discusión", porque, en el otro extremo, se encuentran los/as dependientes, los/as que se sienten en inferioridad y no pueden desplegar su potencialidad, requiriendo constantemente de un referente y casi "siempre exhiben una dependencia muy marcada con respecto a poderes que les son exteriores, hacia otras personas, instituciones o hacia la naturaleza misma. Tienen a rehuir la autoafirmación, a no hacer lo que quisieran, y a someterse, en cambio, a las órdenes de esas fuerzas exteriores, reales o imaginarias" (Fromm, 1941). Emiliano, en un momento, describe un claro ejemplo de niños/as que presentan este rasgo de dependencia y es meridianamente preciso en la crítica a su intervención: "Otras veces, algunos eligen ser excluidos, dejados fuera de un juego, porque es lo que conocen. Y si yo digo: '¡Lo dejan jugar a fulanito!' (lo he hecho), a veces me pasa que me convierto en la muleta del pibe: él ganaba su espacio si yo gritaba, y no debe ser así, porque él se tiene que ganar su espacio propio, sino hoy soy yo su salvación y refugio, afuera sus padres o un amigo, pasado su pareja, sus hijos y no está nada bueno que esto suceda, que se instale en su ser".

El planteo del jugar y del enseñar a jugar en la clase presentado por los diferentes autores que hacen su aporte en este libro, a la luz de estas someras acotaciones y citas, se fortalece no solo como una versión crítica del jugar convencional, sino como un importante aporte pedagógico para ayudar a superar estos rasgos conductuales, con impacto en una mejor forma de vivir las relaciones humanas y la vida misma.

Finalmente, se acerca Alan Watss (1994), con su particular perspectiva filosófica, para decirnos:

(...) El estudioso es un hombre que gana algo cada día, un taoísta es alguien que pierde algo cada día. Un estudioso está interesado en adquirir y acumular conocimiento, un taoísta está interesado en deshacerse del saber. No es que literalmente desee convertirse en un tarugo, sino en liberarse de los puntos de vista fijos sobre el mundo. Ello a menudo conduce a una especie de competición. (...) Todo esto no es sino la imagen refleja de alguien que juega al juego de la adquisición. Estén siempre atentos a ese tipo de juegos. Existen los tipos más increíblemente sutiles de competición. Como: soy más tolerante que tú (ese es un gran juego), o soy más consciente que tú de lo malo que soy, o soy más consciente que tú de la cantidad de juegos que juego. Podemos seguir así y de repente encontrarnos en una situación enloquecida porque nos percatamos de que no hay manera de dejar de jugar a juegos competitivos. Hagamos lo que hagamos, estamos en uno de ellos. Cuando lo entendemos así, dejamos de jugar al más horrible de todos, que es: 'Tu juegas, pero yo no'. Cuando sabemos que no hay nada más que juegos de competición, de repente comprendemos que no estamos en la trampa, sino que somos la trampa. Tan pronto como somos la trampa, ésta deja de existir, porque hace falta algo que atrapar para que haya una trampa (p. 72).

No es sencillo comprender la profundidad de esta aseveración, "no hay nada más que juegos de competición", cuando estamos tratando de eliminar la competición –sacralizada por el sistema capitalista y, en nuestro caso, por el deporte y los "juegos" relacionados con él-. Para ello, es necesario complejizar el análisis del competir, tratar de comprender por qué "somos la trampa", y hacerla desaparecer pareciera que es la solución a nuestra constante preocupación por la competición y sus malos efectos.

Emiliano expresa concretamente una postura al respecto: "(...) no es algo para tomar a otro ser humano como patrón de comparación, de si corre, de si juega mejor, hace más goles, si salta. Me parece que el

proceso de existencia es súper individual y particular, así como el proceso de juego”.

Y Alan nos dice que la falsedad reside en su negación, cuando estamos inmersos en una trama vital de permanentes competiciones. El problema es cómo la asumimos y la tratamos en la vida cotidiana y en los momentos en que jugamos, incluso en el jugar menos competitivo, cooperativo, constructivo, afectivamente vinculante.

La “trampa” está en la comparación meritocrática, explícita como en el caso del “deporte de competición”, implícita en la mirada del docente o del compañero más hábil –en términos de resolución del problema que plantea un juego– que, sin necesidad de hablar, valoran distintamente al “individuo” más rápido, mejor estrategia, depreciando a los demás. Y aparecen los otros sustratos competitivos, sobre los que esta propuesta del jugar actúa: “soy el que si no me gusta el juego, sabe destruirlo”; “el profe no lo dice, pero cuando gano me mira y sonrío”; “no sé jugar bien ni me gusta jugar estos juegos, pero soy el que mejor lo disimula y pierde rápido para no seguir jugando”; “me hago el bueno para que no se enojen, pero soy el que mejor hace trampas sin que se den cuenta”, e infinitas “competitividadades” más.

La cuestión está en la transparencia y en que aparezcan a la luz, reconociéndolas en los momentos de reflexión que la observación atenta e intencionada del docente, provoca para que todos/as y cada uno/a de los jugadores/as puedan *liberarse de* los disimulos, de los autoritarismos, de los sometimientos, de las angustias o las euforias desmedidas, de los mandatos externos destructivos del otro/a –que nos legaron los romanos y su imperialismo, replicado en el Occidente moderno con énfasis y mejoras superlativas–.

Enfaticemos un jugar profundo y comprometido con el ser en sí de cada uno/a, con la comprensión alcanzada para que, aun en el juego de oposición más intenso, el/la otro/a que juegan conmigo es yo mismo/a, que puedo vivir este momento de plenitud humana gracias a nuestra mutua comprensión de quienes somos, en la comprensión final de que la *libertad para* se logra solo con esta forma de vinculación en que todos/as jugamos un único juego, el *agonístico*, heredado y mal interpretado de la Grecia virtuosa, para ser más humanos en la

confrontación cálida y pacífica de ideas y acciones creativas, sintiendo, pensando y haciendo juntos.

De esta manera, el fantasma de la competición se puede presentar con sus múltiples sábanas, pero elegimos al jugar desde esta perspectiva, al que se viste con la sábana transparente, la que nos permite ver las virtudes y los defectos amablemente y elegir, entonces, cómo usar nuestro poder para emanciparnos de la trampa de la emulación y el deber ser superior al otro/a.

El debate sobre el juego y el jugar que estamos presentando entre todos/as los que nos animamos a jugar el juego de escribir sobre ellos, está claramente tensionado entre el jugar los juegos sistemáticamente establecidos por la cultura, entre ellos los virtuales, los generados por la industria de la recreación reclusora a las pantallas, donde la libertad –cuando a veces se da la posibilidad– es elegir cuál de ellos jugar, en una cómoda dependencia, contenedora y segura o en jugar abriéndonos a la incertidumbre y el riesgo, al probar y equivocarnos, a confiar en los/as otros/as con los/as que recorreremos caminos aventureros, de emociones y acciones motrices intensas, que deberían estar en la base de una educación física de hoy. Es muy clara la descripción de Estefanía y Magalí en sus relatos de la pandemia, cómo fue jaqueada en sus prácticas rutinarias y convencionales, llevando a los docentes dispuestos a buscar nuevas opciones, a redescubrir el juego en todo su valor, porque los contextos de vida de cada estudiante aislado se convirtieron en condicionantes definitorios.

Llegado a este punto, percibo que mi participación en el juego al que Manuel me invitó se está cerrando. Todo juego tiene un final, más o menos establecido o que termina cuando los jugadores dicen “Ya está... ¿jugamos a otra cosa?”.

No me resultó fácil, porque este juego me llevó a pensar en cómo lo debía jugar: si en solitario, como casi siempre escribí –compitiendo para demostrar lo bien que puedo hacerlo, mejor que los noveles escritores–, obligado por la historia personal a demostrar mi “erudición”, o participar descubriendo la “forma” y el “modo” de expresión de cada uno y cada una que se atrevió a jugar en este libro, exponiéndose a la mirada de quienes los leerán para, desde “la puerta que me abrieron”,

ayudar a *empoderar* sus hermosas miradas sobre el jugar. Y me sentí realmente libre, feliz, cuando me di cuenta de la oportunidad que tenía para *liberarme de* mi mandato y jugar de otro modo, trayendo pensamientos de ellos, integrándolos en mi forma de jugar el juego para intentar potenciar su decir. En este sentido, les tengo que agradecer particularmente a Erich y Alan que, sin saberlo, también se insertaron en esta trama de decires porque su profunda filosofía de vida los hacía “jugadores expertos”, casi imprescindibles.

Leyendo y releendo los textos de todas y todos, el juego apareció en toda su magnitud, se me reveló –finalmente– como el único hacer humano en que lo mejor de nuestro ser puede aparecer, cuando no se lo simplifica o bastardea, convirtiéndose en un lugar a preservar y por el que luchar, como lo hacen cotidianamente quienes aquí escriben.

Estimado lector, la puerta está abierta. Vale la pena seguir jugando por la libertad de ser.

Referencias bibliográficas

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

Fromm, E. y Germani, G. (1977). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Watts, A. (1994). *La vida como juego*. Barcelona: Editorial Kairós.