CONVERSACIONES SOBRE JUEGO Y JUGAR

Derecho, Enseñanza y Territorio Escolar

EDITORES

Manuel **Dupuy** y Leonardo **Gómez Smyth**

UFLO UNIVERSIDAD

CONVERSACIONES SOBRE JUEGO Y JUGAR

Derecho, Enseñanza y Territorio Escolar

EDITORES

Manuel **Dupuy** y Leonardo **Gómez Smyth**

AUTORES

Mg. Julieta **Díaz**
Lic. Adolfo **Corbera**
Lic. Raquel **Notari**
Lic. Cecilia **Rodríguez**
Lic. Pablo **Candia**
Lic. Emiliano **Segura**
Lic. Magalí **Larrondo**
Lic. Estefanía **Carabajal**

AUTORES

Dr. Leonardo **Gómez Smyth**
Mg. Manuel **Dupuy**

PRÓLOGO

Dra. Ivana **Rivero**

REVISOR DE ESTILO

Lic. Esp. Jorge **Gómez**

UFLO
UNIVERSIDAD

Universidad de Flores

Rectora
Arq. Ruth Fische

Facultad de Actividad Física y Deporte

Decano
Dr. Ricardo Río

Director de Ciclos de Licenciatura y de Maestría
Dr. Leonardo Gómez Smyth

2022. - 230 pág.; 15 x 23 cm.
ISBN:

Diseño de portada: María Cecilia Kowalewicz
Maquetación: María Cecilia Kowalewicz

© Editorial de la Universidad de Flores, 2022
Julio de 2022.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, no autorizada por los editores, viola derechos reservados; cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Conversaciones sobre juego y jugar : derecho, enseñanza y territorio escolar /
Leonardo Gómez Smyth ... [et al.] ; editado por Leonardo Gómez Smyth ;
Manuel Dupuy. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad
de Flores, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-710-115-7

1. Educación Física. I. Gómez Smyth, Leonardo, ed. II. Dupuy, Manuel, ed.
CDD 371.397

Índice

Prólogo
Jugar con amigos. Acerca de la familiaridad de la comunidad académica
Ivana Rivero 9

Introducción
Jorge Gómez 18

Primera Parte
PENSAMIENTOS ACERCA DEL DERECHO A JUGAR

Capítulo 1
Derecho a jugar: ¿cómo garantizarlo?
Leonardo Gómez Smyth 32

Capítulo 2
El derecho como juego: entre la igualdad y la equidad, dos caras de una misma moneda.
Julieta Díaz 50

Capítulo 3
Los motivos del juego:una clasificación contingente del juego y el jugar
Adolfo Corbera 60

Segunda Parte
LA LENTE PUESTA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR A JUGAR

Capítulo 4
Elementos para una didáctica del jugar en educación física: entre la concepción docente, invitación y saberes en clave de derecho
Manuel Dupuy 73

Capítulo 5
"Del pararse en la línea... a invitar a jugar". Un proceso transformador de la práctica docente
Raquel Notari 94

Capítulo 6
Siempre es tiempo de jugar: significaciones sobre juego y adultez
Cecilia Rodríguez 115

Tercera Parte
FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS. RELATOS Y EXPERIENCIAS DESDE EL TERRITORIO ESCOLAR

Capítulo 7
El/la docente como profesional de la enseñanza. Aportes desde las intervenciones en el juego y el jugar
Entrevista al Lic. Pablo Candia realizada por Manuel Dupuy 135

Capítulo 8
Un modo de vivir entre juego, arte y enseñanza
Entrevista al Lic. Emiliano Segura realizada por Manuel Dupuy 158

Capítulo 9
Los sentidos adjudicados del jugar desde la perspectiva de quienes juegan
Intercambio escrito entre Leonardo Gómez Smyth y Adolfo "Chato" Corbera 180

Capítulo 10
El juego y el jugar en contexto de ASPO: haciendo escuela en el hogar
Entrevista a Magalí Larrondo y Estefanía Carabajal realizada por Manuel Dupuy 202

Sobre los/as autores/as 225

Una producción pensada en quienes juego, juguetes, jugueteos, jugadores y jugadoras forman parte de su ser y hacer recurrente

Los editores

Prólogo

Jugar con amigos. Acerca de la familiaridad de la comunidad académica

Por Ivana Rivero[1]

Leer un libro antes de ser publicado es uno de los privilegios que arroga el desempeño profesional en la producción y democratización de conocimientos propios de la educación superior; en mi caso, de una universidad pública en el interior del interior del país. Un verdadero privilegio. Gracias por la invitación a los queridos profesores Leonardo Gómez Smyth y Manuel Dupuy.

---

[1] Maestra, Profesora y Licenciada en Educación Física, Especialista en Prácticas Redaccionales y Magister en Educación y Universidad (Universidad Nacional de Río Cuarto). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Becaria posdoctoral del CONICET con *El juego en contexto universitario*. Docente Investigadora (categoría 2) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). En la UNRC se desempeña como directora del Programa de Investigación *Juego y deporte en la sociedad* y del proyecto *El juego en la sociedad,* y directora de la Maestría en Juego (presentada a CONEAU). En UNIPE codirige el proyecto de investigación *Formación superior y Educación Física: prácticas, saberes y discursos*, junto a los profesores Eduardo Galak y Leonardo Gómez Smyth. Es autora del libro *El juego en las planificaciones de Educación Física* (Noveduc, 2011), compiladora de los libros *La Educación Física que viene siendo* (Unirío, 2009) y *El juego en la formación docente* (Unirío, 2017), y autora de publicaciones sobre juego en revistas especializadas dentro y fuera del campo de la educación física.

Leer un libro que anticipa *Conversaciones sobre juego y jugar* es un hecho que pone en valor el esfuerzo intelectual realizado por los autores y editores y que se han esmerado en diseñar y completar estudios, indagaciones y análisis para entender más y mejor el territorio laboral. También pone en valor y realza el esfuerzo de la comunidad académica de la educación física para colocar en el centro de la escena al juego, una actividad constante en las intervenciones profesionales de maestros, profesores y licenciados en los espacios de las escuelas en los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades (especial, rural) de la educación argentina. Acostumbrados a invitar a jugar, a estudiar, proponer, ver y vivenciar, ensayar, probar, inventar y compartir juegos y juguetes, los profesionales de la educación física que escriben en esta obra colocan el jugar en sus situadas y sentidas búsquedas, reflexiones y producciones. Y es que el jugar es una destreza especializada en la que se forman los profesionales que enseñan a ponerse (que reivindica la dimensión física del cuerpo, la presencialidad, el estar ahí) en situación para construir una situación intensa, circunstancial y gratuita.

De hecho, los autores de esta obra colocan el juego en la agenda de las instituciones u organizaciones en las que se desempeñan, en sus intervenciones profesionales, juegan con sus alumnos, leen, estudian, se preparan, se dedican al juego y nos comparten sus reflexiones.

El jugar, esa acción colectiva cotidiana, conocida, permisiva, desafiante, que irrumpe con ruidos y dinámicas que desentonan con la faceta rutinizante, eficientista y automática de la escuela, es un saber cultural, una práctica social anudada a la cultura de los pueblos, a sus usos y costumbres, a los gustos y preferencias, a los elementos naturales y escenarios disponibles, todo ello, fuertemente atravesado por la circunstancia, la territorialidad y también por las particularidades de los participantes.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) por COVID-19 puso a la vida entre paréntesis, cambió las condiciones materiales y simbólicas del juego, expuso las necesidades de recreación, distensión y movimiento de la gente. Niños, niñas, jóvenes, adultos, personas mayores, con discapacidad, deportistas, artistas, artesanos, docentes

y comerciantes, gerentes empresariales, coordinadores barriales, responsables de organismos gubernamentales, directivos escolares, todos y todas reprogramando sus tareas desde sus casas. Cambió el sentido de la relación entre la vida cotidiana y la escuela. El juego entró a los domicilios particulares por las pantallas; y a los juegos de la *play*, *e-box*, se sumaron diferentes estrategias didácticas basadas en juegos para enseñar, desde matemática hasta ciencias sociales. Muchas de ellas con formato de plantillas que requieren la carga de información y regularmente al completarlas se obtiene una nota de acuerdo al porcentaje de aciertos y errores de los alumnos. Otras concentraron el esfuerzo en *invitar a jugar* por la pantalla pero, efectivamente, hacerlo fuera de ella; a veces, cada cual en su casa al mismo tiempo y mientras duraba la conexión; otras veces, la invitación a jugar quedaba flotando en el aire como una promesa de acción esperando ser cumplida en el momento más oportuno. A esto, se dio de llamar propuestas sincrónicas (todos coincidiendo en la conexión, haciendo lo mismo al mismo tiempo) y asincrónicas (cada uno elige el momento de hacerlo), dos nociones familiares en el universo de palabras que forman la sonoridad de la educación física. Quien pone el cuerpo en situación para crear junto a otros un juego, una coreografía, una expresión artística, una jugada deportiva, requiere sincronizar con los demás: ritmo y armonía se hacen evidentes allí (en este momento puedo escuchar las palmas de mis profesores marcando el ritmo a seguir con el desplazamiento: caminata, trote, salticado).

La escuela virtual reforzó la presencia del juego como estrategia didáctica, pero en más de un hogar fallaron *las ganas de jugar*, condición que, por simbólica y obvia, pasa inadvertida. El trato distanciado propuesto por las pantallas y la multiplicación de tareas asincrónicas puso al descubierto la falta de educación para jugar, la falta de plasticidad para hacer de cualquier cosa un juguete, para despegar de una lata, una caja, un palo, una bolsa, la convención que regula su uso. He visto propuestas muy ingeniosas montadas en videos breves para invitar a jugar en casa en los que las y los profesores apelan a los más variados recursos para contagiar ganas de jugar, para sacudir el manto de monotonía del mundo ordinario, el peso de las responsabilidades a asumir y las tareas

por cumplir. Profesores que al momento de elaborar el informe personalizado de sus alumnos relatan las escasas evidencias recibidas de un juego acontecido, probado (ni siquiera disfrutado) en casa. La payana, el elástico, el tejo, las cartas, los dados, los hilos, las pelotas, paletas de cartón, sogas y tarros montados a los pies como zancos, verticales y medialunas en un colchón, la *tumbacarnera* (me encanta como suena: ¡qué apropiado modo de llamar al rol adelante en una pampa llena de vacas!), cuartetos bailados en familia, puntería, embocar corchos en tápers de distintos tamaños y a distintas distancias, trencitos por toda la casa, expediciones nocturnas sigilosas con linternas a la pieza del hermano mayor, solo por nombrar algunas de las que recuerdo.

La escuela virtual dejó en evidencia la falta de educación para la recreación, la invisibilizada desatención del derecho de los niños y niñas al juego, extensible a los sujetos de derecho (adultos, personas mayores, personas con discapacidad, inmigrantes). La escuela virtual mostró la necesidad de contar con un/a profesional formado/a para las infancias, las adolescencias y adulteces con base en la inclusión y la atención a la diversidad, para cubrir las demandas de los niveles inicial, primario, secundario y modalidades especiales del sistema educativo y distintas organizaciones en atención a las particularidades de las personas, grupos involucrados y a los contextos de actuación.

Confieso que entre los autores de este libro encontré a colegas expertos en el estudio del juego, profesionales comprometidos con la profesión y la construcción de la autonomía del campo disciplinar. Más allá de su formación y móviles personales, son amigos con los que he compartido momentos, de los que atesoro más de un buen recuerdo, con los que disfruto encontrarme. Para jugar con otros es necesario *entenderse*, no pensar o hacer lo mismo sino sincronizar las diferencias.

-5 de la regla la que permite a los jugadores acordar en estar jugando, o también interviene el cuerpo, o solo el cuerpo?, ¿cómo funciona ese contagio de ganas de jugar?, ¿cómo reconocemos una invitación a jugar? El segundo uso que Wittgenstein reconoce al entendimiento es aquel en el que alguien entiende lo que otro dijo si no puede sustituir lo que dijo por ninguna otra expresión. Y es este el sentido más profundo del entendimiento para reconocer y aceptar una invitación,

puesto que jugar es una experiencia intransferible (nadie puede hacerlo por mí) que excede toda manifestación que pueda hacerse de ella (no alcanzan las palabras para describirla). Si no estás ahí, participando, poniendo el cuerpo en situación, no entendés nada. "Deja que el uso te *enseñe* el significado" (Wittgenstein, 2004). Vení, jugá y después hablamos. ¿Cuánto hace que no jugamos?, ¿cuál es nuestro juego favorito?, ¿qué juguete sabemos construir?, ¿con cuál somos habilidosos?, ¿cómo entrenamos nuestra plasticidad lúdica?, ¿qué sabemos de la intensidad del juego? No hay nada más lindo que jugar en la nieve con alguien que ha crecido en ella, conoce sus secretos y pone ganas. Los profesores y profesoras de educación física jugamos con nuestros alumnos, sean niños, niñas, jóvenes, adultos, personas mayores, personas con o sin discapacidad evidente, incluso grupos heterogéneos. Por supuesto, no todos, ni todo el tiempo. Como muestran Dupuy y Gómez Smyth (2020), los docentes progresistas ubican al juego como objeto de transmisión cultural, un derecho de las personas y, por ende, contenido de la educación física.

Juego y educación física son cuestiones que aparecen en los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos ratificados por Argentina hacia fines del siglo pasado e incorporados a nuestra Constitución nacional en la reforma de 1994.

La perspectiva de derechos es razón fundante para la colocación del juego como asunto a estudiar y eso es lo que hacen los autores de este libro.

Si nos ponemos a revisar papeles encontramos que las normas de los derechos humanos se hallan dispersas en distintos tratados y pactos internacionales, incluso constituciones nacionales. El primer instrumento legal de derechos humanos fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que enuncia los principios de igualdad y no discriminación. Al adherir a ellos, los Estados se comprometen a respetar, proteger y garantizar los derechos humanos. Es así como surgen políticas internas que articulan con las normas internacionales.

En el caso de Argentina, la Constitución nacional de 1853 reconoce un amplio conjunto de derechos (en el apartado "Declaraciones, derechos y garantías"). En la reforma de 1994 se suman otros derechos ("Nuevos derechos y garantías") de aplicación directa; entre ellos, la Convención

de los Derechos del Niño (1989), que no solo declara el derecho al juego, al descanso y al esparcimiento, sino que revierte la noción de menor que regía con la Ley de Patronato de 1919 considerando a los niños y niñas sujetos de derecho e incorpora tres artículos –conocidos como los artículos argentinos, porque fueron colocados tras la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo– referidos al derecho a la identidad (derecho a conocer su origen). Es así que, si se atiende a las particularidades contextuales, a la historia política y social de nuestro país, el juego en tanto derecho de los niños y niñas se amarra a la identidad. En esta dirección se sanciona la Ley N° 26.061, conocida como Ley Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley deviene de interés toda vez que no autoriza la separación del niño de su ámbito familiar, ni su institucionalización (prácticas frecuentes con la Ley de Patronato) y cambia la mirada del Estado sobre los niños y niñas que dejan de ser objetos de derecho para constituirse en sujetos de derecho.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 es reconocida en el artículo 75, inciso 22, de la Constitución argentina, y coloca un sujeto colectivo invisibilizado hasta el momento (los niños y niñas) y palabras como "descanso" (que ya había aparecido ligado a la jornada laboral), "esparcimiento", "recreación", "juego", "artes", "vida cultural", asociadas al derecho en el escenario internacional. Estas prácticas aportan al bienestar, al estar bien y sentirse a gusto de los niños y niñas, aunque no son equiparables a cuestiones elementales de la vida como el abrigo, la comida y la identidad (quizás por eso, el juego sea un objeto de estudio joven en el universo académico), como vivir en un contexto de paz, en un mundo que no puede superar definitivamente la violencia y la guerra.

A pesar del pronunciamiento en términos jurídicos y de la presencia en territorio de organizaciones no gubernamentales dedicadas al tema (como la sede sudamericana del Instituto para la Investigación y la Pedagogía del Juego, y la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar-IPA, Argentina), el derecho de los niños al juego que reza el artículo 31 de la Convención continuó en un estado de anomia que justificó la adhesión a la Observación N° 17, documento aprobado en 2013 por el Comité de los Derechos del Niño frente a la desatención del artículo en los Estados parte.

En este contexto, como expertos en juego nos vemos en la obligación de estudiar algunos instrumentos legales nacionales. La Ley N° 27.005 sancionada en 2011, referida al protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones, deviene un documento de interés para analizar bajo el supuesto de que contribuye a reconocer la perspectiva de los niños y niñas.

Del mismo modo, devienen de interés las leyes asociadas a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (leyes N° 25.280, 27.044 y 26.378, esta última sancionada en 2006) y la Ley N° 27.360 sancionada en 2015, sobre la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Esto es porque se sospecha que en ellas puede haber mención al juego en tanto práctica corporal inclusiva que permite acomodar las reglas a las posibilidades de los participantes.

En el colectivo profesional que escribe en este libro, y también en los que lo leemos, se reconoce una comunidad académica que lucha por colocar en la formación profesional y producción de conocimiento la territorialidad que delinea escenarios particulares de juego y la sensibilidad para atender a las diferencias de jugadores. Según Feierstein (2019), "entre la asunción de dicha especificidad y la producción de un conocimiento crítico situado y que toma posición, se encuentran los mayores desafíos del presente" de la universidad.

Para los docentes del interior de la Argentina, la palabra *colectivo* nos es familiar, próxima, cotidiana. *Coleccionamos* escritos, producciones, libros y revistas que nos ayuden a desenvolver la profesión en territorio, pero también *coleccionamos* cartas de nuestros alumnos, frases esperanzadoras que tienen la fuerza vital para mover las voluntades más perezosas. *Coleccionamos* juguetes construidos por nosotros, trabalenguas y adivinanzas para los días de lluvia. *Coleccionamos* secretos y risas de todo tipo. Hacemos *colectas* para financiar algún viaje con el grado, mejorar las condiciones de la escuela y hasta para financiar el tratamiento de algún niño. Hacemos *colectas* de comida, ropa y juguetes para cubrir faltas en algunas casas, la de Juan, la de Pedro o María, la de cualquiera de nuestros alumnos de todos los días. Re-*colectamos* palitos, piedras y hojas para algún juego que jugamos durante el

campamento. Re-*colectamos* los papeles que quedaron tirados en el piso del patio después de la fiesta del Día del Estudiante. Tomamos el *colectivo* para ir a trabajar. Estamos acostumbrados a subirnos al *colectivo* para ir al encuentro de colegas interesados en las mismas temáticas en algún congreso, para no caernos del mapa y entramarnos en las discusiones disciplinares vigentes: para formar parte del *colectivo* especializado. Somos especialistas en reunir personas alrededor de un fogón, en convocar familias en una kermés, en armar y sostener grupos para ensayar, estudiar, aprender y hacer amistades, todo al mismo tiempo. Todos los *colectivos* siempre nos dejan bien.

Abrir el libro y encontrar amigos conversando sobre juego despierta un aire de familiaridad que promete una lectura gustosa, de entrecasa, en confianza. Reconocer en los autores a un colectivo de docentes especializados en el tema y comprometidos con distintas realidades locales, institucionales, con contextos definidos y sujetos particulares, no hace más que redoblar las ganas de sumergirse entre las palabras elegidas por ellos para dejar registro de sus estudios, percepciones, intervenciones. Pequeños grandes logros de esfuerzos particulares que aportan a la formación en derechos humanos, que se constituyen en espacios valiosos no solo para pensar y hacer en este caso el juego, sino, como afirma Eroles (2005), para la formación de profesionales sensibles con las realidades particulares.

Los docentes del interior de la Argentina pisamos y vivimos en un territorio –campestre, con más densidad vegetal que poblacional– que ha librado batallas entre pueblos que podrían haber convivido en paz en un colectivo plural y diverso. En cambio, trazaron bandos, contaron conquistas y ofrecieron resistencia. Historias que se repiten en los juegos populares, juegos motores con otros con los que crecimos, y que hoy, como siempre, tenemos oportunidad de seguir jugando y, porque es un juego, se puede armar una versión inédita en cada situación. Esta es otra historia que podrá continuar (o no), después de todo mientras escribo este prólogo me puedo permitir jugar con las palabras, las referencias, las ideas y las cosas. Si mal no entendí, a esto me invitaron.

Río Cuarto, Córdoba, marzo de 2022.

Referencias bibliográficas

Dupuy, M. y Gómez Smyth, L. (2020). “Didáctica para enseñar a jugar en la educación física escolar. En *Lúdica pedagógica*. Vol. 1, Nº 31, pp. 31-42.

Eroles, C. (2005). “La discapacidad como eje del movimiento social de afirmación de derechos”. En Eroles C. y Ferreres C. (comps). *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires: Editores Espacio.

Feierstein D. (2019). “La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas”. En RIDDHH. *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná: Editorial de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Rivero, I. (2009). “La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego”. En Chaverra Fernández, B. (coord.). *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funámbulos.

Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Documentos

UNICEF, 1989. Convención de los Derechos del Niño. https://www.unicef.org/argentina/informes/convención-sobre-los-derechos-del-niño

Observación General N°17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Disponible en: https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf

Introducción

Por Jorge Gómez[2]

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

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.

Cuando 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, Emiliano 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. Tienden 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 estratega, 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 sonríe"; "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 "competitividades" 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 releyendo 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.

Primera Parte

PENSAMIENTOS ACERCA DEL DERECHO A JUGAR

Capítulo 1

Derecho a jugar: ¿cómo garantizarlo?

Por Leonardo Gómez Smyth

Introducción

El artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez incluye diversas intenciones y conceptos. Es propósito del presente capítulo analizar y debatir sobre las limitaciones que se observan en el marco de garantizar y promover acciones perfiladas al derecho a jugar, el esparcimiento y la participación protagónica en actividades culturales recreativas.

Para ello, describiremos las infracciones que como políticas de Estado se vienen teniendo en términos de no favorecer el acceso a jugar en la niñez y adolescencia. Asimismo, buscaremos revisar las posiciones conceptuales desde donde parten las propuestas. Como cierre, buscaremos generar algunas orientaciones propositivas acerca de cómo pensar la diagramación de espacios, lugares, tiempos, funciones e invitaciones para encontrarse a jugar como derecho de los/as adolescentes y niños/as.

¿Qué se entiende por derecho a jugar? ¿Cómo no es garantizado el derecho a jugar?

El artículo 31 establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) declara:

> **1.** Los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
> **2.** Los Estados partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

En 1959 se expresa la Declaración de los Derechos del Niño, dentro de la cual se encuentran diez principios a fin de que la infancia transcurra feliz, plena de derechos y libertades. Tal como se alude anteriormente, dicha declaración tuvo que ser reforzada por la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Más allá de estos hitos históricos, en 2008 la Asociación Internacional del Juego (IPA, 2010) manifiesta, junto a otras asociaciones,[3] la necesidad de que el Comité de los Derechos de la Niñez[4] lleve a debate y discusión los alcances conceptuales y sobre gestión de políticas para que los Estados garanticen el cumplimiento del artículo 31. Es así que, en febrero de 2013, el mencionado Comité desarrolla un documento donde se amplía la explicación y alcances del artículo 31. De esta manera, el Comité de los Derechos de la Niñez (CDN) establece su preocupación en relación a que dicho artículo

[3] Childwcht Internacional – Red Europea de Ciudades Amigas de la Niñez – Consejo Internacional para el Juego Infantil – Asociación Internacional de Pediatría – Asociación Internacional de Ludotecas – Derecho a Jugar Internacional – Asociación Mundial de Ocio y Tiempo Libre – Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

[4] Conformado por 18 expertos internacionales elegidos por los Estados Partes.

no ha tenido debida atención por parte de los Estados y gobiernos; Fronczek (2009) lo denomina "el artículo olvidado". En su interpretación de la Convención de los Derechos del Niño, la autora expresa que el documento modifica la visión acerca de la niñez, entre otros aspectos, porque se busca la opinión y puntos de vista de los/as niños/as en tanto a las problemáticas que los acechan. Más allá de ciertos aspectos generales ligados a los derechos en la infancia, la autora centra sus análisis en el juego libre "(...) porque es el componente del artículo 31 menos comprendido y apreciado" (Fronczek, 2009). En otros de sus aportes, especifica que el artículo 31 tuvo una inclusión conceptual orientada al enfrentamiento con el trabajo infantil, pero que luego diferentes asociaciones, en particular IPA, han trabajado con una perspectiva más amplia del mismo.

La CDN expresa que "(...) el Comité está preocupado por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31" (CDN, 2013). A partir de esto, la CDN (2013) se expresa en relación a la importancia del juego, realiza un análisis jurídico del artículo 31 y describe los factores que determinan un entorno óptimo para su desarrollo.

A lo largo del presente apartado se profundizará sobre cada uno de los puntos mencionados. En relación al primer tema se menciona que

> el juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de ellos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo (CDN, 2013).

En su informe, IPA (2010) describe que han encontrado 115 infracciones del derecho a jugar en la muestra de ocho países donde el estudio se ha desarrollado. Se entiende al término infracción como:

- Una acción que niega o viola un derecho humano, o;
- La falta de acción, cuando existe una obligación de actuar, y

cuya consecuencia es que un derecho humano sea negado o violado (IPA, 2010).

Las infracciones registradas en el informe (IPA, 2010) se agrupan en las siguientes categorías:

- La falta de conciencia de los adultos acerca de la importancia del juego infantil.
- Entornos inseguros.
- El miedo de los padres y madres.
- Las políticas de los gobiernos locales y nacionales ante el juego infantil son inadecuadas o no existen.
- Los espacios e instalaciones para el juego son inadecuadas.
- Las autoridades e instituciones tienen miedo de enfrentar demandas legales.
- Presión excesiva para el éxito educativo.
- No se reconoce ni se promueve el juego en las escuelas.
- Tiempo libre estructurado y programado.
- La tecnología y la comercialización del juego infantil.
- Tratamiento de niñas y niños en instituciones.
- Exclusión, discriminación, segregación y marginación.
- La pobreza y la lucha para sobrevivir.
- Trabajo infantil y explotación.

Un llamado de atención especial es necesario sobre la falta de conciencia de los adultos frente al derecho al jugar. Padres, madres, funcionarios y colectivos profesionales desconocen dicho derecho, limitando o violando oportunidades para su desarrollo. Corona y Gülgönen (2013), en el marco de la investigación llevada por IPA (2010), dan cuenta de que, en varias zonas de México, en particular Tijuana y Acapulco, se evidencia que la mayor transgresión al derecho al juego está vinculada a la poca sensibilidad de los padres y maestros, quienes no permiten espacios lúdicos ya que lo consideran una pérdida de tiempo. Según Cesesma (2013), los adultos poseen una incapacidad para reconocer el derecho al juego, por tanto, niegan o restringen las oportunidades

de proveerlo. De esta manera, los mayores, tanto ocupando el lugar de padres, tutores, funcionarios o políticos muestran que sus "decisiones inciden de manera negativa en el derecho a jugar en las escuelas, comunidades, municipios y países" (Cesesma, 2013). Claro que, también, se evidencia una manifiesta falta de información respecto a los alcances del presente derecho en las autoridades políticas encargadas de llevar a cabo políticas públicas para su cumplimiento. De esta manera, por desconocimiento de la importancia del juego y el jugar para el desarrollo de la niñez, los adultos omiten y niegan, con negligencia, la oportunidad a jugar en la niñez. Vale describir que, cuando existen acciones que mencionen garantizar el derecho al jugar, generalmente se ofician desde el deporte con un sentido competitivo y alienante que dista mucho de la concepción de juego que en páginas posteriores explicitaremos.

Retomando la falta de conciencia de los adultos frente al derecho al juego, Lester y Russell (2011) expresan que los mismos ven al juego como una pérdida de tiempo, por tanto, lo descartan; también, es catalogado como peligroso, o bien, es previsto como un mecanismo para el aprendizaje. Desde las dos primeras afirmaciones se evita el desarrollo del jugar y, desde la última perspectiva, los adultos ubican al juego como una fase, un tiempo donde los niños y niñas van construyendo aprendizajes y habilidades necesarias para su vida futura.

Cuando el juego toma direcciones espontáneas, generalmente es acompañado por sanciones y prohibiciones, es decir, omitiendo su derecho. Los posicionamientos adultos respecto al juego van acompañados de lugares no propicios para que el jugar pueda manifestarse. Esos lugares poseen características de inaccesibilidad, de miedo o violencia, son poco atractivos, de trabajo, tóxicos o de opresión y encarcelamiento. Según Lester y Russell (2011), la conciencia adulta se ve también reflejada en las disponibilidades de espacios pertinentes para el juego, que mucho distan de las cuatro características que Burghardt (2005, en Lester y Russell, 2011) enuncia como un diseño ambiental propicio para el juego fuera de la órbita del hogar. Ellas son: accesibilidad, seguridad, flexibilidad y encuentro con otras personas.

Desde la interpretación del artículo 31 y coincidiendo con Lester y Russell (2011), entendemos al juego como una actividad que es propia

de la vida de los/as niños/as y adolescentes, y que hay juego cuando éste no es controlado por los adultos, sino que los jugadores perciben y siente que tienen la libertad, imprevisibilidad y seguridad para estar jugando. Generalmente, los/as niños/as y adolescentes buscan resquicios o grietas que los/as adultos/as dejan para poder montar instancias de juego, para lograr una disposición lúdica (Lester y Russell, 2008), diríamos, una sensación de reconocimiento que es posible jugar, donde aparece la autoprotección (supervivencia, salud, bienestar y desarrollo). A su vez, se ha detectado que las niñas y niños se quejan de la poca disponibilidad de sus padres para jugar con ellos; solo el 2.1% de los juegos que los niños y niñas realizan, los desarrollan con sus padres (Corona y Gülgönen, 2013). El juego pertenece a los/as jóvenes y niños/as y es parte de su vida diaria. Los adultos tendrían que, desde esta posición, proveer las condiciones para que el juego aparezca no como un lugar para el desarrollo de habilidades de preparación para la vida futura, sino como un espacio vital para el ahora.

> (...) el creciente campo de las ciencias del cerebro ha cuestionado la visión del juego con un enfoque en el futuro, con beneficios diferidos; sugieren que los beneficios del juego son más inmediatos y que contribuyen a que el niño se adapte a su entorno inmediato (Lester y Russell, 2011, p. 4).

A partir de lo mencionado, se establecen otras relaciones entre las variables anteriormente expuestas: los padres priorizan las acciones educativas antes que las de esparcimiento y recreación, entienden que el jugar es algo improductivo. También, que dados los contextos de pobreza no hay abertura para jugar, ya que niños de las más tempranas edades deben trabajar o asumir como trabajo acciones domésticas o de cuidado de hermanos menores. Estos últimos casos son más notorios en las niñas. En ese sentido, Cesesma (2013) expone algunos factores que limitan el derecho a jugar de las niñas desde el enfoque de género:

> **1.** A las niñas, los padres dicen que busquen qué hacer y que no salgan a jugar.

2. Los padres y madres creen que los varones tienen más derecho y les dan más libertad que a las niñas.
3. Muchas veces las madres ponen a las chavalas a trabajar en la casa y no pueden jugar. En muchas casas las niñas se hacen cargo de sus hermanitos y hermanitas pequeñas mientras los varones juegan.
4. Nos discriminan en el deporte, porque juegan solo varones (...).

Claro que lo anteriormente descripto va de manera colindante con entornos inseguros, donde los espacios para jugar han sido literalmente destruidos por las guerras, o bien, los espacios de juego como los parques infantiles están constituidos por materiales de poca calidad o "aburridos" para los/las niños/as y adolescentes, es decir, se exponen mobiliarios de juego que imposibilitan desarrollos creativos del jugar. Los equipos se encuentran rotos, con falta de inversión en el mantenimiento, tornándose peligrosos e inseguros, es decir, motivando a ni siquiera acceder a dichos espacios por los peligros que en sí mismo conllevan para la integridad física. "La mayoría de los niños y niñas del mundo viven en ambientes que no son aptos para jugar" (Cesesma, 2013). Los riesgos que se evidencian son el tráfico vial, ambientes contaminados, minas terrestres, bombas de racimo, entre otros, que van generando miedo en los padres y madres, constituyéndose como otro hecho que no permite el juego infantil. Estos peligros originan que el juego espontáneo no encuentre su mejor expresión en la calle y se vea disminuido en su presencia, dados los contextos de violencia, inseguridad y accidentes de tránsito, apoyados por el incremento de horas que los/las niños/as y adolescentes están frente al abuso de la tecnología (pantallismo, televisión y redes sociales, etc.), que los lleva a ser consumidores (Corona y Gülgönen, 2013) y no gestores de juego.

De hecho, la instalación de parques infantiles con materiales didácticos es una de las pocas acciones políticas que se llevan a cabo. Esto quiere dar cuenta de que ni "los gobiernos locales ni los nacionales cuentan con políticas, planes o estrategias adecuadas sobre el juego infantil" (IPA, 2010). Los pocos recursos son destinados al desarrollo de instalaciones deportivas y recreativas para personas adolescentes

y adultas, evidenciándose un desconocimiento de los encargados del desarrollo de políticas públicas respecto a la importancia del jugar de los/as niños y niñas y de las calidades instrumentales que ello origina. "En las consultas se interpretó como una desatención general hacia la niñez en la formulación de políticas públicas" (Cesesma, 2013).

Otra de las infracciones detectadas es el acceso masivo a juegos virtuales que sustituyen al jugar con otros desde un plano preponderantemente corporal. "Esto contribuye a una disminución del juego físico y el juego social, la pérdida de la cultura lúdica tradicional de los niños y niñas y de los tiempos de juego compartidos con sus padres y madres" (Cesesma, 2013). Podemos dilucidar que se generan pérdidas en las oportunidades de juego entre niños/as y, de los/las niños/as con los adultos, donde la transmisión de juegos tradicionales, habitualmente transmitidos de generación en generación, se ven opacadas por el juego comercial y virtual.

> Los productos comerciales de juegos y juguetes, así como los medios de comunicación, frecuentemente refuerzan la diferenciación de género y los estereotipos, dirigiendo a las niñas hacia la esfera doméstica, mientras que los juegos para los niños les ayudan a prepararse para tener éxito en una amplia gama de trabajos y otros escenarios en el mundo moderno (IPA, 2013, p. 99).

Como ya se describió anteriormente, las variables se interrelacionan constantemente, pero, a nuestro entender, la exclusión, discriminación, segregación y marginación están emparentadas con la pobreza y la lucha por sobrevivir. Las demandas económicas para acceder a las necesidades básicas en contextos de desigualdad social llevan a que los/las niños/as y adolescentes deban, y sean obligados, a ejercer acciones laborales constantes. A veces, son trabajos en la calle, y en otros casos, dado que son los padres quienes salen a trabajar, se produce que, particularmente las niñas, sean discriminadas en su derecho al jugar, porque a tempranas edades deben asumir tareas domésticas y el cuidado de hermanos más pequeños. Este hecho viene siendo una constante realidad en contextos de pobreza extrema,

donde el artículo 31 está totalmente opacado y omitido por la explotación que lleva a asumir obligaciones de la vida adulta, no permitiendo tiempos para jugar.

En aquellos niños/as y adolescentes que acceden a la educación, también se visualiza que las instituciones escolares no están exponiendo con claridad y pertinencia el derecho a jugar porque se espera una perspectiva productiva en la vida escolar, es decir, se parte del prejuicio de que a la escuela no puede ir a jugarse, sino que se debe ir a aprender constructos culturales. Por consiguiente, el juego no está siendo promovido en las escuelas, o como venimos diciendo, el juego es un juego utilitario y no visualizado como derecho. En este apartado, IPA (2010) identifica las siguientes infracciones:

- Ningún espacio para jugar, o espacio muy limitado, en escuelas y preescolares.
- Los espacios de juego que existen, son inadecuados o se encuentran en mal estado.
- Durante la jornada escolar no les dan tiempo para jugar, o el que les dan es muy poco (recreo).
- Restricciones y prohibiciones impuesta por personas adultas.

En este sentido, la CDN (2013) amplía que las instituciones educativas se centran en las exigencias de éxito académico, resaltando entre otros puntos que:

- El plan de estudios y el programa diario con frecuencia no reconocen la necesidad del juego, la recreación y el descanso, o no prevén tiempo para ello.
- Los métodos educativos oficiales o de enseñanza en las aulas no aprovechan las oportunidades de aprendizaje activo a través del juego.
- Las restricciones de los tipos de juego que pueden realizar los niños en la escuela inhiben la creatividad, la exploración y el desarrollo social.

Expresados los indicadores y obstáculos para el desarrollo del derecho al juego, la CDN expone:

> Los Estados partes deben promover la conciencia y la comprensión de la importancia central del juego para el desarrollo del niño entre los padres, las otras personas encargadas de cuidarlos, los funcionarios gubernamentales y todos los profesionales que trabajan con y para los niños (CDN, 2013, p. 8).

En esa misma dirección, orienta a que las escuelas sean promotoras y aseguradoras del derecho al juego, desarrollando y sosteniendo proyectos educativos en tal sentido, posibilitando a los niños y las niñas participar activamente en ambientes de aprendizaje donde prime lo lúdico.

Nos interesa profundizar en los factores relacionados con la educación formal que limitan u obstaculizan el desarrollo del derecho al jugar.

En México, "es la misma política educativa la que no respeta este derecho, lo que se traduce en la falta de espacios y tiempos de juego en ámbito escolar" (Corona y Gülgönen, 2013). Según Cesesma, "(...) durante la jornada escolar no les dan tiempo a los niños y niñas para jugar (recreo), o el que se les da es muy poco; con restricciones y prohibiciones impuestas por personas adultas: No corran, no hagan ruido, etc." (2013).

En relación a las políticas educativas, Marín (2013) realiza un análisis de las características de los patios escolares y sus oportunidades educativas, partiendo sus estudios de que el patio escolar es casi el único espacio pensado para jugar que se ubica como un espacio educativo. Según la autora, el recreo tiene un espacio diario de aproximadamente 30 minutos, "(...) por lo tanto, el recreo se convierte en un tiempo de gran importancia en la formación de los niños dentro de la educación formal" (Marín, 2013). Dentro de las conclusiones más relevantes de su estudio, la autora representa al patio escolar como un lugar de oportunidades para el desarrollo del juego, pero que se contrasta con las visiones de la escuela que no lo tienen incorporado como patrimonio cultural y de derecho a su acceso. Por otra parte, Marín (2013)

destaca que los niños se adaptan a las características y posibilidades de los patios escolares y tratan de sacarle provecho para poder desarrollar juegos.

El jugar desde la perspectiva de los/as jugadores/as

En las líneas posteriores, nos dedicaremos ubicar conceptualmente al juego y al jugar desde la perspectiva de los/as jugadores/as como personas de derecho.

Nos interesan tres conceptos propuestos por el CDN (2013): esparcimiento, juego y actividades recreativas, por constituir las claves para un cambio de perspectiva.

> El esparcimiento se refiere al tiempo que se puede dedicar al juego o la recreación. Implica la existencia de un tiempo libre o exento de toda obligación relacionada con la educación formal, el trabajo, las tareas domésticas, el desempeño de otras funciones de subsistencia o la realización de actividades dirigidas por otras personas. En otras palabras, requiere un tiempo en gran medida direccional, que el niño pueda utilizar como le parezca (CDN, 2013, p. 6).

IPA (2013) lo define como el "tiempo totalmente libre, sin obligaciones, en el que el juego o la recreación puedan tener lugar". Asimismo "por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad" (CDN, 2013). Por su parte, IPA (2013) 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".

En relación al concepto de actividades recreativas, para el CDN "consiste en actividades o experiencias escogidas voluntariamente por el niño, ya sea por la satisfacción inmediata que le brindan o por el valor

personal o social que espera recabar de ellas" (CDN, 2013). La IPA (2013) entiende que la recreación es un "término de amplia significación para designar actividades que se hacen de manera voluntaria y para las experiencias llevadas a cabo por la niñez en la búsqueda de una satisfacción inmediata o de un valor personal o social".

A la definición del juego precedente, Fronczek (2009) aporta su conceptualización como juego libre donde "(...) el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la falta de productividad, son las que producen un alto grado de placer y, simultáneamente, el incentivo para continuar jugando".

Entendiendo al juego como un objeto cultural dinámico necesariamente ingresamos en el terreno del jugar desde la perspectiva de los/as jugadores/as (Pavía, 2006). Esto implica que no solo interesa el juego como forma, como esqueleto visible externamente, sino que son los modos de involucrarse a jugar el aspecto transcendental, es decir, ese binomio entre cultura/sujeto, personas que al jugar generan y critican la cultura como mecanismo de huida de la reproducción. O toma de conciencia, reflexividad, sobre los mecanismos que operan desde el plano sociocultural dominante. Al jugar, las personas demuestran sus maneras subjetivas ligadas con el saber jugar. El saber involucra tanto los juegos que cada persona conoce, como así también la manera de jugar, lo cual se constituye como una categoría comunicativa que expresa una manera singular, identitaria de la persona que juega. Pero no una manera cualquiera sino aquella pasible de expresar la intencionalidad (lúdica o no lúdica) de estar en el juego por parte de los/as jugadores/as (Gómez Smyth, 2015).

En virtud de lo descripto, saber jugar no solo es conocer y practicar juegos sino también involucrarse de manera lúdica. Entendemos que jugar lúdicamente incluye una mirada valorativa contrahegemónica, porque se distingue de la competición, de la búsqueda de reconocimiento, del éxito que supone el fracaso o derrota de otros/as. Lo lúdico es la capacidad de buscar divertirse sin nada a cambio, es decir, implicarse a jugar con sesgo autotélico y gratuidad. El modo de jugar dominante es el competitivo, meritocrático, discriminador, exclusor, es aquel que va en busca de una tensión y sentido focalizado

en el resultado o la productividad. “El capitalismo, para ser tal, debe intervenir el juego, y suprimirle todo su potencial lúdico, creativo y transformador” (Kac, 2017). Por tanto, cuando hablamos del juego como derecho, eso no supone hacer juegos, sino también aprender a jugar lúdicamente. No solo es cuestión de generar condiciones para poder jugar, sino también existe el derecho de saber jugar con valores resistentes a los dominantes, entre otros, aquellos ligados con la cooperación, la solidaridad, el altruismo y el sesgo autotélico. A veces, necesitamos de un adulto garantista que enseñe ese saber en tanto visualizarlo en esa condición de saber especializado, que no es natural (aunque sí naturalizado socialmente) por las personas, y que en ciertas ocasiones amerita irrumpir para desnaturalizarlo.

> Vincular el juego con un derecho no resulta gratuito. Obliga a revisar el tenor de las ofertas lúdicas a las que accedemos; a desarrollar proyectos que garanticen no solo tiempos, espacios, juguetes, sino buenas experiencias de juego compartido; a democratizar la toma de decisiones relacionadas con la actividad, con un horizonte deseable: aprender a confrontar ideas y resolver los conflictos consecuentes, a través de una negociación pacífica y sensata (Pavía, 2018, p. 3).

¿Cómo garantizar el derecho a jugar?

A continuación, nos orientaremos a describir posibles vías de aportación para que puedan pensarse ámbitos de encuentros en donde niños/as y adolescentes puedan participar del acceso a disponer tiempos y espacios dignos para poder jugar. Para ello, buscaremos centrar la atención en cómo se establece conceptualmente el juego desde la perspectiva del derecho de quienes van a jugar. Aspecto que desalienta la aparición del recreacionismo o animación con actividades o tareas disfrazadas de juego, donde los adultos dominan, regulan, direccionan y obligan a creer que se va a jugar cuando lo único que sucede es que las personas no pueden socializar, recrear o crear instancias de juego

porque se ven oprimidos/as por consignas ambiguas y contradictorias donde “el juego” está establecido externamente.

En virtud de poder pensar acciones que orientan a garantizar, promover y concientizar sobre el derecho a jugar nos anclamos en los postulados de Pavía (2018), quien propone empezar a visualizar el juego como una necesidad política para vivir emociones con otros/as en un espacio cuidado donde saberse a salvo de cualquier consecuencia. La sugerencia para pensar políticas macro y micro ligadas con el acceso a jugar es partir de crear “laboratorios para la experimentación creativa”.

Si jugar implica que las personas (niños/as y adolescentes) se perciban como jugadores/as y como tales puedan expresar ideas, proposiciones, socializar juegos que conocen, discutir sus reglas, negociarlas, modificarlas, cambiar los sentidos por los cuales juegan, jugar significa que quienes juegan decidan, involucren sus capitales culturales, los revisen, critiquen o sostengan. Por consiguiente, para albergar espacios de encuentro y experimentación creativa del jugar es necesario que los/as adultos/as partamos de la idea que nuestra tarea es garantizar las condiciones materiales, accesibilidad y seguridad para que adolescentes y niños/as se encuentren con lugares que les propician una invitación genuina y transparente para jugar.

¿A qué se puede ir a jugar? A todo aquello a lo que se nos ocurra jugar: a dibujar, a pintar, a conocer juegos populares, juegos deportivos, prácticas corporales expresivas, a inventar juegos que no conocíamos, armar historias, escribirlas, teatralizarlas. Toda la cultura artística y corporal es pertinente de compartir en estos lugares, claro que esos lugares podrían disponer de ciertas condiciones:

- Libertad de tensiones, exclusión social, prejuicios o discriminación.
- Un ambiente seguro, libre de violencia o daño, libre de basura, contaminación, tráfico y otros riesgos que impiden el movimiento libre y seguro.
- Acceso a diversos ambientes que ofrezcan retos, así como contar con el apoyo de adultos cuando sea apropiado (IPA, 2013).
- Adultos que inviten a jugar, a crear, a socializar saberes culturales,

pero nunca a imponer externamente a qué jugar (en todo caso compartir juegos que se conocen).

• Enseñar juegos con formato y enseñar a entrar en juego (existencial) (Kac, 2017).

• Las acciones de los/as adultos/as se orienten a facilitar y ampliar los recorridos sobre diversas experiencias de juego con ludicidad y generar intervenciones reflexivas, argumentativas y deliberativas cuando suceden episodios de conflicto intersubjetivas (Gómez, 2011; Gómez Smyth, 2015).

• La intervención docente para el desarrollo del jugar comprendería aquellas actuaciones que permiten a las personas la asunción y construcción de situaciones de juego que vayan consiguiendo rasgos lúdicos o, bien, que por las acciones de los jugadores no los pierdan.

• La posibilidad de generar aperturas para jugar de un modo lúdico, de una manera no competitiva, sino que el sentido esté orientado al jugar con otros recreativamente, a jugar y seguir jugando por el solo hecho de jugar sin buscar nada más a cambio que saberse como personas que pueden jugar aun en el marco de las desigualdades que impone el capitalismo.

El lugar de los/as adultos/as es clave para generar políticas, programas y proyectos que articulen con la posibilidad de –por derecho– acceder al campo de la cultura del juego, el jugar y el esparcimiento. Ahora bien, es crucial salirse del sentido adultocentrista, que en el plano del juego se ve reflejado en una dádiva de actividades secuenciadas, fiel reflejo del recreacionismo activista (kermés, “juegos de ronda”, “socializadores”, “rompe hielo”) que solo limitan a los/as niños/as y adolescentes a quedar encorsetados/as en las formas, en sus normas, reglas y sentidos, sin poder protagonizar, modificar, proponer, probar; en definitiva, jugar. Porque jugar no es hacer aquello que otros/as indican, o que el mismo juego establece como rutina. Jugar es armar, construir, recrear, imaginar, pasar por variados sentidos. No hay juego si hay dinamizadores que centran el poder y determinan aquello que debe realizarse en el nombre del juego. El juego y el jugar le pertenecen a quienes juegan.

A modo de cierre

> (...) El derecho a jugar está siendo violado de tantas maneras en tanto países para tantos millones de niños y niñas porque este derecho no está garantizado; y no está garantizado porque la población en general, o las personas en posiciones de autoridad quienes llevan el deber público como garantes de los derechos de la niñez bajo la Convención de la ONU, no lo entienden, comprenden o reconocen (IPA, 2010, p. 19).

En correspondencia a este punto, los/as adultos/as docentes, recreólogos/as, actores o actrices que trabajen con infancias y adolescencias, etc., tendrían que disponer de una alta capacitación profesional para saber cómo trabajar en el juego iniciado voluntariamente por quienes van a jugar. Es decir, profesionales calificados que se ubiquen epistemológicamente desde la perspectiva de los/as jugadores/as, generando oportunidades para la experimentación creativa y no como meros animadores recreacionales.

Los espacios, tiempos y lugares que sean previstos para poder jugar implican la oportunidad para socializar juegos conocidos, revisarlos y modificarlos y también para la creación y elaboración de nuevas instancias de juego. Es decir, no quedar solo en la apertura y distribución de los juegos popularmente conocidos, sino permitir el reto, el desafío, el probar y el crear nuevo capital de juego y sobre todo aprender a jugar lúdicamente.

Los/as adultos/as tienen la función de garantizar el derecho a jugar como derecho al acceso de bienes culturales que posiblemente estén negados por las condiciones de vida de la mayoría de niños/as y adolescentes. Jugar es un acto de resistencia a la productividad permanente, jugar lúdicamente es hoy una necesidad. Jugar, brindar espacios para jugar es ingresar en un momento de abstracción, divertimento, de encuentro que es digno de vivir diariamente y sin culpa, sino como derecho, porque la vida está hecha para jugar en ella.

Referencias bibliográficas

AGNU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

CDN (2013). *Observación general Nº 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).* Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

Cesesma (2013). "El juego infantil como derecho humano, de lo local a lo global". En *Rayuela*, Nº 8, pp. 112-124.

Corona, Y. y Gülgönen, T. (2013). "El derecho de los niños y niñas al juego en México". En *Rayuela*, Nº 8, pp. 103-111.

Fronczek, V. (2009). "El artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño". En *Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos. Espacio para la infancia*, pp. 24-28. La Haya: Bernard van Leer Foundation.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial* (Tesis inédita de maestría). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

IPA (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar.* Asociación Internacional del Juego.

IPA (2013). "Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura

y las artes". En *Rayuela*, Nº 8, pp. 95-102.

Kac, M. (2017). "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia". En *Novedades educativas*, Nº 322, pp. 50-56.

Lester, S. y Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice. A Rewiew of Contemporary Perspectives.* Londres: National Children`s Bureau.

Lester, S. y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo.* Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Marín, I. (2013). "Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas". En *Rayuela*, Nº 8, pp. 88-94.

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

Pavía, V. (2018). *Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la SAL y otros detalles en juego. Iº Discusión. ¿Espacios de Laboratorio?* (Manuscrito no publicado). Neuquén, Argentina.

Capítulo 2

El derecho como juego: entre la igualdad y la equidad, dos caras de una misma moneda

Por Julieta Díaz

Resumen

El presente trabajo pretende, por un lado, analizar el derecho como juego a partir de pensar los derechos humanos, donde el "hombre es aquel que tiene la larga paciencia del pensamiento y de la acción. Cuando se concibe así al hombre –el hombre que es capaz de hacerse a sí mismo, el hombre que es capaz de inventarse a sí mismo–, entonces decimos sí, este hombre, esta humanidad, tiene derechos (...)" (Badiou, 2000). Por otra parte, consideramos al juego como una práctica corporal, por ende, cultural, la cual se caracteriza, de acuerdo al Grupo de Investigación en Juego, por un primer momento el "*distanciamiento*, esa relación de desunión o separación con lo verídico, con lo cotidiano; y por presentar tres elementos que la constituyen. A saber: el problema, el acuerdo y la ficción" (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020).

A su vez, este trabajo se organiza a partir de tres categorías de análisis que tienen como propósito poner en tensión la constitución del juego

en términos genealógicos. La primera, denominada la naturalización del juego; la segunda, la mediación del juego; y por último, y en consecuencia de las dos anteriores, la garantización del juego.

Palabras clave: derecho; juego; igualdad; equidad

Introducción

El texto pretende poner en tensión ciertos posicionamientos de la idea del derecho y del juego que las diferentes teorías analizan, y en la cual los diseños curriculares se han encargado de enmarcarlo en sus fundamentos para poder dar cuenta de la garantía de los derechos de niños y niñas a la educación en general y al juego en particular.

El análisis del mismo provoca un problema teórico, puesto que los posicionamientos sobre el juego que tratan de explicarlo se encuentran implicados hacia una naturalidad del mismo. Es decir, se piensa el juego como una actividad natural, espontánea y vital.

A partir de este haz de relaciones que se conforman en torno al derecho al juego, se busca analizar cómo se ejerce ese derecho en el currículum, precisamente en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. Aquí, el currículum es entendido como un documento en tanto práctica social, histórica y política donde se visibiliza, de alguna manera, la ley que lo garantiza.

Para poder ir desarmando la hipótesis donde se plantea el derecho al juego con cierto sesgo naturalista, comenzaremos analizando dos términos que van de la mano: la igualdad y la equidad.

Entre la igualdad y la equidad

Igualdad implica tener el mismo trato ante la ley, aunque podríamos anexar a esta idea a la de equidad, que permite analizar esa igualdad

en términos de que –además de recibir el mismo trato– recibe lo que a cada uno le corresponde, es decir, se compromete con las diferencias.

Para una mayor precisión, nos adentraremos a comprender el significado de estos conceptos a partir de su origen etimológico. "Igualdad" tiene su origen en el latín *"aequalĭtas"*, que literalmente significa "equilibrado, relativo", lo que podemos entender que su significado es el principio o condición que reconoce una equiparación en cuanto a derechos y obligaciones de todas las partes que conforman un todo. Por su parte, "equidad" proviene del latín *"aequss"*, que quiere decir "igual", pero también tiene raíces griegas: "επιεικεία", que significa "justicia en el caso correcto". Por lo que la definición de equidad es 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 en nuestras particularidades, teniendo en cuenta nuestras diferencias y respetando cada una de ellas.

Tanto la igualdad como la equidad son conceptos representativos de la idea de derecho, conceptos que se han ido constituyendo para poder, en consecuencia, garantizar aquellos derechos que se nos son otorgados, como en este caso, el derecho al juego.

Para poder analizar la categoría de garantización del juego, es inevitable pensar en cómo se ha ido proyectando para poder dirigir el análisis en su posterior garantía. Para ello profundizaremos primero en la categoría de naturalización y luego sobre la mediación del juego.

La naturalización del juego

Lo que aquí se propone a partir de la construcción de esta categoría es poner en tensión el derecho al juego como "necesidad vital". Muchos son los autores, fundaciones y organizaciones que remiten a esta enunciación.

Por un lado, el derecho al juego fue reconocido por primera vez el 20 de noviembre de 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas

aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Treinta años más tarde se aprobó la Convención de los Derechos del Niño, que recoge el derecho al juego en el artículo 31 estableciendo "el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes". Aunque en abril de 2013, el Comité de los Derechos del Niño amplía los alcances de esta convención (CDN, 2013). Por ejemplo, el artículo 31 b), "Vínculos con otros derechos importantes", plantea que "la educación debe tener por objeto el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y las habilidades mentales y físicas del niño". De esta manera, se continúa afianzando una mirada esencialista y biologicista sobre la educación y, en consecuencia, sobre el juego que los niños y niñas realizan.

Por otro lado, observamos las diferentes conceptualizaciones del juego que, si bien responden al artículo 31, también implican una naturaleza del mismo, tales como la

> actividad motriz más espontánea del niño y del adolescente; mediante el juego efectúa movimientos naturales y emplea su energía recreándose. (...). Mediante el juego el niño obtiene conocimientos y experiencias, se ejercita aplicando impulsos innatos y poniendo a prueba sus capacidades, aptitudes y actitudes (Baratti y Casali, 1991).

Pensar al juego desde la perspectiva naturalista implica de alguna manera pensarlo como necesidad biológica que supone un retorno a lo natural. Al analizar las diferentes teorías que interpretan el juego, lo plantean solo como necesidad y vitalidad: "afirman que jugar es necesario y vital para lograr un equilibrio en su proceso de desarrollo" (UNESCO, 2007). A su vez, se establece que "jugar es tan vital para los niños y niñas como comer o respirar. Además de felicidad y diversión, al hacerlo se desarrollan capacidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales" (Fundación Arcor, s/d).

En el seno de las prácticas educativas, estos sentidos parecieran replicarse al observarse que

> la Educación Física basó sus prácticas lúdicas en aportes psicológicos

> clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso (Villa, Taladriz, Nella y Aldao, 2011, p. 3).

La influencia de ciertos enunciados vertidos desde la psicología, también con sentidos vitalistas-biologicistas, han instalado en la lógica que hace funcionar las prácticas que refieren al juego del niño, una racionalidad que ha establecido un modo de pensarlos, de decirlos, de hacerlos, en fin, de practicarlos.

Si nos permitimos profundizar en los alcances del concepto necesidad, el mismo remite también a esta mirada. Observamos que, según la RAE (2001), una necesidad surge cuando "existe un impulso imposible de controlar que lleva a que los esfuerzos individuales se encaminen en cierta dirección". Según el latín *"necessitatem"*, necesidad es "lo que hace falta para existir o para lograr algo" (Gómez de Silva, 1998). En síntesis, las necesidades son propias de todo organismo vivo y consisten en una sensación provocada por la idea de que nos falta algo ya sea a nivel material, orgánico o sentimental. Se las trata como uno de los componentes fundamentales en la vida no solo humana, sino también de las demás especies. Es la necesidad la que lleva a que los seres vivos se movilicen en busca de objetivos que les sirvan para satisfacer aquello que consideran que precisan. De allí la recurrente idea que cuanto más pequeño es el niño, más necesario será el uso del juego y más importante será esta herramienta en su vida. Los niños pequeños necesitarían jugar, moverse, desplazarse, experimentar, tocar, construir, deshacer para luego volver a construir, imitar, bailar, cantar, imaginar, etc.

Por su parte, la *vitalidad* es lo relativo a la vida, es necesaria para seguir viviendo. Proviene del latín *"vitalis",* de *vita:* vida. Es una condición que solemos disponer las personas y que implica la presencia de vigor, de energía en todo cuanto se realiza y la eficacia con respecto a las funciones vitales. Contar con vitalidad hará que aquello que se lleve a cabo se ejecute con ímpetu especial, y por ende es esperable que su

resultado sea extraordinario. Asimismo, se pone en juego toda la energía que ella le dispensa, consiguiendo así la consecución de su objetivo de modo satisfactorio.

A partir de lo analizado hasta ahora desde las diferentes teorías que piensan el juego como necesidad vital, se ha ido constituyendo el posicionamiento de pensarlo como natural. Y el derecho al juego retoma de alguna manera esta idea de naturalización, puesto que piensa al juego a partir de su psicologización, por ende, de su estructura biológica.

La mediación

Esta segunda categoría se caracteriza por indagar, por un lado, al juego como recurso, como medio a enseñar, y por otro, al juego como saber a enseñar de la educación física.

No es novedoso pensar el juego en los diseños curriculares, especialmente del nivel inicial, como un concepto que atraviesa la enseñanza de todas las áreas. Específicamente en el área de educación física, el juego se presenta como un elemento imprescindible en la enseñanza de esta disciplina. Por su parte, el diseño curricular vigente del nivel inicial hace especial referencia al sentido y a la importancia del juego en este momento de la vida de los niños/as. Nombra diversos tipos de juegos a los que clasifica y organiza en: *juego centralizado,* como la actividad que puede tener por objetivo promover el desarrollo de contenidos lúdicos de otras áreas, como por ejemplo matemática y/o prácticas del lenguaje; *juego trabajo,* actividad en la que se recrea un aspecto de la realidad, por ejemplo la verdulería, la sala de primeros auxilios, etc.; y por último, *juego en sectores,* organizado a partir de los materiales que se ofrecen en los distintos lugares y espacios de la sala, permitiendo la libre elección por parte de los niños y la exploración de distintos tipos de materiales y propuestas, dando lugar a la conformación de distintos subgrupos.

Consideramos que nadie nace sabiendo jugar, de allí que los juegos puedan pensarse como “tradiciones públicas” (Stenhouse, 1991), es

decir, como parte del "capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad" y que la cultura debe transmitir. Sin embargo, este se utiliza –en el sentido literal de la palabra– solo como un medio para aprender otros contenidos. Se usa al juego como herramienta para aprender habilidades y capacidades motoras, y no para "simplemente" aprender a jugar juegos. Es responsabilidad de los maestros especializados en el tema enseñarles a jugar.

La garantización

En esta última categoría de análisis, se establece la garantía del derecho al juego en general y en la institución escuela en particular. Analizar el derecho al juego desde el ámbito escolar nos permite visibilizar desde un acto político, histórico y sociocultural la garantía verdadera o no a ese derecho. Degano (2006) plantea que "el derecho a ser niño es el derecho fundamental, es el derecho que trata de aprehender los derechos jurídicos, aunque esto no significa que los mismos estén garantizados". A partir de esto, surgen ciertos dispositivos para poder garantizar el derecho al juego: el diseño curricular como ley que gobierna, el tiempo y los materiales destinados al momento del juego y un otro que sepa enseñar a jugar el saber del juego.

En referencia al primero de los dispositivos mencionados, dentro del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se plantea que "el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienable, por lo tanto, resulta importante garantizarlo como un derecho de los niños, posibilitando su despliegue a partir de variadas situaciones" (2008). Desde esta mirada, el documento supone a los niños/as como sujetos de derecho. Derecho a que tengan acceso a una cultura corporal de diversos y variados movimientos a través de la realización de prácticas corporales.

Los últimos dos dispositivos presentados refieren a una propuesta de Víctor Pavía (2009) que plantea, como primera instancia, que el derecho al juego es, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar.

Asimismo, en segundo lugar, los chicos y las chicas tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico. Como corolario agrega que, si tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico, también tienen derecho a estar cerca de adultos que sepan jugar de ese modo.

Conocer los dispositivos de garantización que se plantearon anteriormente, la ley que nos gobierna por un lado y aquello que nos da derecho el derecho al juego por el otro, nos permite analizar y, por ende, enseñar las prácticas del juego en la educación física de modo diferente, desplazándolo del lugar de medio, de recurso o de cierto utilitarismo.

A modo de cierre

Quisiéramos plantear que, a partir de estas categorías, podríamos considerar que el derecho y el derecho al juego no solo ha sido pensado desde un modelo netamente biologicista, que supone un retorno a lo natural, sino también fundado en cuestiones políticas que remiten al uso y abuso de su ejercicio. Con esto queremos decir que los diferentes documentos como los diseños curriculares hacen uso y abuso de la idea de derecho al juego, sin realizar un análisis detallado y preciso de estos conceptos.

A sabiendas de ello es que en primer lugar quisiéramos proponer un desplazamiento de la conceptualización del juego. Desplazarlo de su posición vitalista para correrlo hacia la de *acción,* otorgándole de esta manera un sentido ciertamente distinto. La acción entendida como la "única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia" (Arendt, 2009) sitúa al juego en un lugar que trasvasa los límites de lo animal para ubicarse en el dominio de lo político. Esto nos lleva a pensar al juego como acción en tanto saber a enseñar, y ¿qué enseñamos, entonces, del juego?, ¿cuáles son los elementos que nos permiten enseñar juego y no otra cosa (sea gimnasia, deporte)? Por lo tanto, si implica un saber a enseñar, ¿cuál es su valor educativo? "¿Y cuál es el medio para producir valor sobre esa nada o esa falta? Saber" (Eidelsztein, 2006a).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Badiou, A. (2000). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*, Buenos Aires: Ediciones del Cifrado.

Baratti, A y Casali, E. (1991). *Del juego al deporte I. Actividades para nivel primario.* Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.

Convención de los Derechos del niño (1990). UNICEF Comité Español. Madrid: Imprenta Nuevo Siglo.

Degano, J. (2006). "El derecho a ser niño". En *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

DGCyE (2008). *Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Inicial*. Resolución 3161/07. Buenos Aires.

Eidelsztein, A. (2006). *La topología en la clínica psicoanalítica*, Buenos Aires: Letra Viva.

Gómez de Silva, G. (1998) *Diccionario etimológico de la lengua española*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Pavía, V. (2009). *Formas del juego y modos de jugar.* Neuquén: Educo.

RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Real Academia Española.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Taladriz, C., Nella, J., Aldao, J. y Villa, M. E. (2020). *Una teoría del juego*

en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 72). En Memoria Académica.

UNESCO. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

Capítulo 3

Los motivos del juego: una clasificación contingente del juego y el jugar

Por Adolfo Corbera

Introducción

Sabemos fehacientemente que los juegos que jugamos en los patios de las escuelas y en las clases de educación física son múltiples y diversos, sea por la cantidad de jugadores/as que demanda cada uno, o por el tipo de interacción que la regla impone, o por los lugares en donde se desarrollan, o por el material o no que requieren, o por… etcétera, etcétera. Así, podemos seguir señalando los distintos tipos de juegos según sea el criterio de diferenciación que adoptemos para agruparlos en familias más o menos afines que nos permita entender ese vasto universo que es el juego y el jugar.

Cuando decimos "he jugado una amplia cantidad de juegos diferentes", "he enseñado a jugar distintos tipos de juegos", ¿es realmente así?, ¿habré jugado realmente diferentes tipos de juego, o habré jugado muchos juegos pertenecientes a una misma familia? ¿Será posible, entonces, intentar una clasificación, aunque más no sea contingente/circunstancial, que pueda servir de alguna manera para organizar todo ese universo lúdico que nos interesa, y garantizar así el derecho a jugar?

El criterio que agrupa a los juegos en respectivas categorías da cuenta de la teoría que la sustenta. Como dice Parlebás (2007), la clasificación es “una representante simplificada pero significativa de la concepción adoptada”. La teoría que sostiene este intento de clasificación responde a lo que Pavía nombra como “formas” del juego y “modos” de jugar.

El juego y el jugar que nos interesa señalar tiene ciertos rasgos característicos que a continuación detallamos: es una actividad recreativa y de esparcimiento, posee reglas que proponen desafíos y problemas a resolver y/o invitan a los jugadores a ser y hacer de otra manera, las mismas pueden presentarse explícita o implícitamente, son construidas o recreadas por los mismos participantes cada vez que deciden aceptar el convite. Pueden tener un componente de actuación en el contexto de la regla, donde la imaginación impera. Es una actividad que demanda diferentes grados de compromiso corporal. Está anudada a un contexto sociocultural. Es limitado en el espacio y en el tiempo, comienza y termina. Confiere importancia el resultado solo mientras dure el juego

Los desafíos, problemas a resolver, el afán de ser y hacer de otra manera es un criterio pertinente para poder realizar un posible agrupamiento de los juegos. Navarro Adelantado (2002) expresa que “se juega para saber qué va a pasar, para exponerse a una situación en la que no dominamos ni sus consecuencias ni sus resultados”. En ese mismo sentido, Ivana Rivero (2018) nos amplía:

> (...) El juego se sostiene en la incertidumbre (Caillois, 1994), en la intensidad, en la tensión (Huizinga, 2000), entre la regla y la libertad, entre las acciones que el grupo de juego espera, aprueba, acostumbra (que deja expuesto el arrastre cultural), y las acciones que el mismo grupo considera nuevas, transgresoras, sorprendentes (que transparenta la potencia cultural)
> (...) (p. 208).

Esa prueba o dificultad artificial y arbitraria, esos problemas coherentes y comprensibles a los que el juego invita a resolver, describen de alguna manera la forma del juego.

Ese reto voluntariamente aceptado por los/as jugadores/as, que tiene la promesa de un resultado incierto. Esas vivencias de riesgo ilusorio, ese deseo de superar obstáculos innecesarios. El afán, la avidez, el anhelo, el deseo, el entusiasmo por ser/construir o emular, en una situación creada a sabiendas de su irrealidad, dan cuenta del modo en que cada uno y/o el grupo deciden jugar.

En definitiva, aceptar ese desafío que genera incertidumbre es una característica identitaria de cada juego, y pueden ser agrupados según diferentes "motivos".

Por qué "motivo"

El jugar es un lenguaje, es una manera de comunicar.[5] A partir de esta afirmación, vemos que las artes también lo son. Por tanto, se puede hacer un paralelismo y decir que en el juego también hay motivos, como los hay en la música, en la plástica, en la literatura...

En **artes visuales**, motivo es un elemento de un patrón, o un tema básico. Es un modelo según el cual se reproducen otros objetos.

El motivo como diseño estético **musical** es la unidad lógica y fundamental, o idea, que sirve de base para componer una obra musical. Es la unidad mínima con sentido musical que funciona como elemento generador de elaboraciones.

El motivo **literario**: a diferencia del tema, el motivo es concreto. Esto quiere decir que el motivo organiza la acción concreta que se narra; la mueve, la motiva (de ahí su nombre).

En su uso más general y amplio, el **motivo** es aquella cuestión, razón,

[5] "(…) el juego es un fenómeno en el cual las acciones del 'juego' están relacionadas con, o denotan, otras acciones de 'no juego'. Por consiguiente, nos encontramos en el juego con un caso de señales (signos metacomunicativos) que están en lugar de otros sucesos, y parece, por ello, que la evolución del juego debió ser un paso importante en la evolución de la comunicación (…)" (Gregory Bateson, 1972, p. 208).

circunstancia, entre otras alternativas, que mueve a alguien a hacer algo, o que provoca tal o cual acción. Es lo que mueve, en el caso de los jugadores, a comportarse según las reglas acordadas y aceptadas.

Siguiendo con esta analogía, el **motivo en el juego y el jugar** es esa **estructura profunda** de la que habla Bruner (1986).[6] Es el problema que desafía e invita a los/as jugadores/as a dar su respuesta y solución.

El motivo es una de las razones[7] por la cual el jugador se somete a las exigencias y condiciones de la regla. Debe haber un equilibrio bien preciso entre el para qué (se juega) y el cómo (se hace) para que el juego se dé y el jugador guste de jugarlo.

Cuando le preguntamos a alguien "a qué está jugando", "de qué se trata", "qué es lo que tengo que hacer para jugar", esa persona nos responde desde lo que nosotros/as llamamos motivo. Ese motivo que explica el fenómeno juego desde el modo y a la vez desde la forma. Nos explica brevemente la regla del juego, junto con el sentido y hasta poniendo énfasis en la fuente de emoción.[8]

La incertidumbre que genera el problema es el motor del juego, es por lo que el/la jugador/a lo hace. Sentir esa incertidumbre puede ser desde:

- Un "afuera": que el juego proponga una incertidumbre y que el/la jugador/a esté dispuesto/a a asumir ese reto.
- Un "adentro": que el/la jugador/a encuentre en esa actividad una posibilidad de proponerse un desafío propio, que conviva con reglas acordadas del juego.

---

[6] "(…) La estructura profunda del cu-cú es la desaparición y reaparición controlada de un objeto o de una persona. La estructura superficial (tal como veremos) puede ser construida con el uso de pantallas, vestidos o chucherías, variando el tiempo y la acción entre la desaparición y la aparición, variando los enunciados que se usan, variando quien o que se va a hacer desaparecer, etc. (…)" (Bruner, 1986, pp. 46-47).

[7] Otra razón encontrada tiene que ver con lo relacionado a lo vincular. El estar con otros/as participando en una actividad común.

[8] Sentido y Fuente de emoción: dos componentes de la estructura profunda de la Forma (ver en Pavía, 2011).

¿Qué distingue un motivo de otro en los juegos? La tensión, el problema que el juego plantea, qué tipo de resultado es el que el juego propone.

Adherimos a la idea de que el juego es también una "escuela de ciudadanía". Los distintos motivos ponen a los/as jugadores/as en universos que implican inagotables formas de relación y desafíos.

Intentar definir el motivo como una conjunción entre el "sentido" y la "fuente de emoción" (dos de las cuatro categorías que enumera Pavía para referirse a los rasgos variables de la forma del juego) es pretender entender, desde una didáctica del jugar, lo dinámico y a su vez complejo que es concebir al juego como contenido escolar.

El motivo tiene la intención de ser puente entre la forma del juego y el modo de jugar. Intenta ser una herramienta conceptual que permita ir y venir por esas dos dimensiones: forma y modo.

Los motivos

En entrevistas, encuestas, indagaciones y búsquedas bibliográficas hemos censado juegos populares-tradicionales[9] que nos sirvieron de insumo para el descubrimiento de los distintos motivos designados.

1. Ocultamiento y búsqueda: Los juegos de ocultamiento generan ansiedades y sorpresas que se deben tener en cuenta para que el juego pueda llevarse a cabo con éxito. Calmels (2010) sostiene que "el cuerpo, el movimiento, los sonidos, la visión, el espacio y el tiempo, son variables que se redimensionan". Sobre todo, el espacio junto con los elementos del entorno cobra otro valor, se vuelven cómplices de los jugadores: cualquier rincón, tela o mueble que les permita ocultarse u ocultar objetos de la visión de los demás, colabora con el desarrollo del juego.

[9] Popular: por su origen. Tradicional: por su forma de transmisión.

2. Construcción-armado-destrucción: "Por su etimología proviene de la voz latina *construere* (*cum*: con y *struere*: amontonar). Su definición aparece asociada a la arquitectura (fabricar, edificar, levantar una casa), a las bellas artes (dibujar, pintar o modelar un objeto cualquiera con arreglo a las proporciones que le otorgan a la obra solidez y armonía) y a la gramática (ordenar palabras o unirlas entre sí de acuerdo con ciertas reglas). "El juego de construcción, a lo largo de la etapa infantil, atraviesa un proceso que va desde el simple amontonamiento de objetos hasta la fabricación armoniosa y ordenada conforme a una meta anticipada en la mente del jugador" (Sarlé, 2005)**.**

La incertidumbre viene dada por los efectos imprevistos en la comprobación de los resultados de las obras según el "modelo" que se está siguiendo sea real, imaginado o guiado acorde a instrucciones. Además del resultado de la exploración en la combinación de los elementos usados, el disfrute puede darse también en desarmar y desbaratar lo hecho.

3. Actuación-creación-representación: Pueden ser juegos de representación mediada o tercerizada por objetos y muñecos y/o ser juegos de representación directa (los/as jugadores/as asumen los roles), donde la trama que se va elaborando también va diseñando los escenarios de juego, los elementos y el vestuario (si así fuera necesario).

> (...) Todas estas acciones se basan en la experiencia social y cultural del niño y las posibilidades que tiene de crear o construir una situación imaginaria a partir de la cual ubicar la secuencia de acciones propias de los roles que asume. En tanto que el niño tenga posibilidades de conocer nuevos contextos sociales y la manera en que se comportan las personas, podrá crear nuevos escenarios y jugar en ellos (...) (*El juego en el nivel inicial*, 2014, p. 24).

La tensión está en la comprobación o no del resultado de la asunción de papeles y roles.

4. Persecución y huida con o sin refugio: La ansiedad y el riesgo

se mezclan y combinan de tal manera que la incertidumbre generada por estos juegos posee un alto contenido emocional. "La esencia del juego es arriesgar, ponerse a prueba, desafiar los peligros que hay en el exterior de la 'casa'".

5. Prueba o superación grupal: Juegos de hazañas compartidas, a través de la comunicación entre los jugadores. También llamados juegos cooperativos. La incertidumbre está en que los resultados de las acciones son imprevisibles. Ensayando, probando, fracasando y logrando con otros y otras.

6. Prueba o superación individual: Son juegos de hazañas individuales. Se realizan para mejorar los propios resultados. La incertidumbre se basa en los efectos imprevistos. ¿Seré capaz?/¡Soy capaz! Es intentar, ensayar, probar, fracasar y lograr tantas veces sea necesario. Son juegos que se pueden jugar en solitario.

7. Sensación de vértigo: Mareo, miedo, aturdimiento, confusión de los sentidos, "pánico voluptuoso". Desconcierto orgánico que tiene que ver con pérdida del equilibrio y marearse o sentir la "adrenalina" que producen esos movimientos incontrolables y el desconcierto corporal. La fuente de placer son las sensaciones de vértigo y extravío, sabiendo que nada malo va a suceder, que la mano segura del adulto está dispuesta o que la seguridad de los elementos e instalaciones está garantizada. Este "tipo de juegos reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso" (Caillois, 1967).

8. Azar: "Juegos basados en una decisión que no depende del jugador"; "(...) se trata mucho menos de vencer al adversario que de imponerse al destino (...)" (Caillois, 1967). Los jugadores se entregan a la suerte, no depende el resultado de la habilidad de los participantes, sean contendientes o no. La incertidumbre es total, ya que el resultado del juego no depende en nada de la habilidad que el/la jugador/a disponga.

9. Desafío-reto-envite: Son juegos de rivalidad, pero que no tienen el rigor reglamentario de los juegos de confrontación. No hay

un ganador definitivo, ya que el juego se reedita una y otra vez. En esa reedición, la regla puede modificarse. Son invitaciones espontáneas que convidan a medirse y comparar acciones y capacidades. La tensión también está en lo incierto del resultado. Muchos de esos juegos son de prueba o superación individual que se convierten en desafío cuando se está con otro/a.

10. Confrontación-duelos amistosos (Caillois): Donde la disputa se produce al querer lograr el objetivo planteado por el juego en oposición a los/as ocasional/es adversarios/as. La tensión generada por la competencia está dada por lo imprevisible del resultado. Casi siempre esos juegos tienen reglas establecidas de antemano que los jugadores y jugadoras van incorporando progresivamente, pero la capacidad instituyente de la regla sigue perteneciendo a los/as jugadores/as.

11. Ataque y defensa: Con victoria final: juegos en donde las reglas ya están establecidas de antemano, los/las jugadores/as poco pueden hacer para modificarlas. Se proclaman ganadores al final de la contienda. Juegos de suma igual a cero: la incertidumbre va aumentando a medida que se está llegando al final del tiempo o se está acercando a la meta pactada previo al juego.

Hay juegos que responden a uno solo de estos motivos, como así también hay otros en los que vemos la combinación de más de uno según la voluntad y acuerdo entre los/as jugadores/as. Las reglas en estos juegos pueden presentarse de manera implícita o explícita, validada totalmente si es la expresión de consensos y acuerdos construidos por los y las participantes antes y durante el juego.

El jugar puede transformar, combinar y enriquecer cada uno de los motivos, convirtiendo cualquier clasificación en contingente.

Al reconocer que las situaciones de juego son propiedad de los/as jugadores/as, las tensiones buscadas y generadas pertenecen tanto al juego como a quien juega. Esta manera de entender esta clasificación no solo explicita el derecho a jugar, sino que, a través del mismo, se garantiza el derecho al ejercicio de ciudadanía, a la participación en una cultura valorativa del juego y el jugar; jugando y construyendo la

regla, negociando, pactando, consensuando, ejercen un poder instituyente: "(...) mediante el juego el niño se familiariza con las reglas y códigos; vive en su propio cuerpo las normas colectivas y la obligación legitimada. Se da cuenta de la necesidad de conciliar los distintos puntos de vista, de aceptar compromisos y adoptar reglas comunes (...)"

MOTIVO	¿De qué se trata? ¿Cuál es el objetivo?	¿Qué busco conseguir cuando juego?	¿Qué hago?	El problema está en...	Incertidumbre[10] / afán ¿qué genera?	¿Qué habilidades / saberes requiere el juego?
Ocultamiento y búsqueda	De esconderme y que no me encuentren. De buscar	Que no me encuentren / encontrar	Me escondo de... Busco a...	Buscar / encontrar	No saber si me voy a librar. No saber si me van a encontrar	Saber esconderse / saber buscar con estrategias
Construcción / armado / destrucción	De armar o construir	Construir bien	Una estructura nueva	Poder armar con solidez	Afán de buscar esa sensación de poder hacer y que salga parecido a lo proyectado	Saber combinar y proyectar habilidades, manuales e imaginación
Actuación / creación / representación	Dale que soy o somos...	Parecer	Hago de cuenta que soy...	Representar bien	Afán de buscar sensación de poder ser de otra manera. Hacer como si	Saber tomar el rol que el juego exige. Utilizar la imaginación y el cuerpo
Persecución y huida con o sin refugio	De que no me atrapen. De atrapar	Atrapar / huir	Persigo a... Escapar de...	Perseguir / huir	No saber si me van a atrapar. No saber si voy a atrapar	Saber atrapar / saber huir y esquivar de varias formas

[10] Desvivirse/dedicación/ansia.

MOTIVO	¿De qué se trata? ¿Cuál es el objetivo?	¿Qué busco conseguir cuando juego?	¿Qué hago?	El problema está en...	Incerti-dumbre[10] / afán ¿qué genera?	¿Qué habilidades / saberes requiere el juego?
Prueba o superación grupal	A ver si podemos juntos	Actuar con otros y superarse grupal-mente	Intentamos resolver entre todos y todas.	Probar, explorar, experi-mentar coordina-damente	Poder mantener el interés común	Saber colaborar. Coordinar las habilidades de todos y todas
Prueba o superación individual	A ver si puedo...	Realizar tratando de...	Intento hacer	No saber si me va a salir. Probar. Explorar. Experi-mentar	Superar la situación	Descubrir la habili-dad necesaria
Sensación de vértigo	De marearme, de sentir "adrenalina", sensaciones intensas	Entregar-me al vértigo, perder el control	Tirándome, hamacán-dome (va el verbo que implica esa acción)	Animarse a la turbación del equilibrio y el control interno	Sentir "adrenalina". No poder controlar un momento esa acción	Saber controlar el descontrol y las sensaciones intensas
Azar	De ver si tengo suerte	Someter-me a la suerte	Tratar de ganar probando al azar	Arriesgar	No saber qué va a pasar	Saber asumir los resultados
De desafío / reto / envite	De probarnos mutua-mente con otro/a... y hay revancha	Ganar o que me gane y seguir jugando	Probar a ganar y que no me gane, sin dejar jugar	No importe ganar o perder	No saber quién va a ganar en ese momento y cómo me va a ir a mí en ese "round"	Probar habilida-des y estrategias y mejorar-las con cada "round"
De con-frontación / duelos amistosos (Caillois)	De ganarle al otro/a sin que el/ella pueda hacerlo en retos o desafíos	Ganar / perder sin solución de continui-dad y sin memoria de resultados	Confronto con otro/otra	Vencer a los/las oponentes	Alta emo-cionalidad y atención para superar y no dejarse superar	Saber confrontar las habilidades propias con las del/la contrincan-te para superarlo/a

MOTIVO	¿De qué se trata? ¿Cuál es el objetivo?	¿Qué busco conseguir cuando juego?	¿Qué hago?	El problema está en...	Incerti-dumbre[10] / afán ¿qué genera?	¿Qué habilidades / saberes requiere el juego?
Ataque y defensa. Con victoria final. Proclaman ganadores. Suma igual a cero	De ganarle al otro impidién-doselo a los/las oponentes	Ganar / perder un partido de...	Trato de vencer a los/las oponentes	El equili-brio entre ataque y defensa para sumar y no restar	La alternancia incierta de atacar y defender para obtener el triunfo	Oposición de habilida-des para atacar y defender para superar el contrin-cante

Referencias bibliográficas

Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-Lumen.

Bruner J. (1986). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.

Caillois R. (1967). *Los juegos y los hombres*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Camels, D. (2010). "El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza". En *Primer Seminario Internacional: la Infancia, el Juego y los Juguetes*, Flacso, Buenos Aires, Argentina, 2010.

El juego en el nivel inicial (2014). Documento de desarrollo curricular para las Instituciones Educativas de la Provincia del Neuquén. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia.

Navarro Adelantado, V. (2002). *El Afán de Jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Parlebas, P. (2007). “La acción motriz: punta de lanza de la Educación Física”. Conferencia pública realizada en el marco del programa de Formación Permanente 2007 en el Instituto Superior de Educación Física “Prof. Alberto Langlade”. Montevideo, 26 de abril del 2007. Revista *ISEF Digital. Revista del Instituto de Educación Física de Uruguay*. Décima Edición, junio. Disponible en: http://www.isef.edu.uy/ (consulta 8 de marzo de 2008).

Pavía, V. (coord.) (2011). *Formas del juego y modos de jugar: secuencias de actividades lúdicas* (2º ed.). Santa Fe: AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe).

Rivero I. (2018). “Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia”. En *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 4, Nº 1, pp. 203-229. http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index.

Sarlé, P. y Rojas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72).

Segunda Parte

LA LENTE PUESTA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR A JUGAR

Capítulo 4

Elementos para una didáctica del jugar en educación física: entre la concepción docente, invitación y saberes en clave de derecho

Por Manuel Dupuy

Resumen

El escrito[11] tiene por objetivo describir e interpretar categorías asociadas (concepciones sobre juego, invitaciones a jugar, dimensiones sobre el saber jugar) alrededor de un modelo culturalista y crítico de la educación en general y de la educación física en particular.

En un primer momento nos ocupamos de presentar características de docentes que, distanciados/as de una visión instrumental del juego,

[11] El capítulo es una nueva lectura y profundización de la ponencia presentada durante el año 2021 en el 14° Congreso de Educación Física y Ciencias que organiza el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido titulada: "Dimensiones del saber jugar: aportes desde el estudio de las prácticas pedagógicas en Educación Física".

buscan resignificarlo desde una concepción de derecho y socialización cultural y cómo, sobre este modo de pensar el juego en la escuela, proyectan sus invitaciones e intervenciones como educadores/as. En segundo lugar, se exponen dimensiones sobre los saberes ligados al juego y sobre aquello que conllevaría ser un/a buen/a jugador/a, en articulación con el desafío de montar lo lúdico en diferentes prácticas que vienen siendo sistematizadas en el orden de lo que ha sido designado como cultura corporal, cultura de movimientos o cultura corporal de movimientos.

En algunos pasajes se pueden observar imágenes y fragmentos de entrevistas que son resultado de investigaciones recientes en el marco del grupo de estudio que integran docentes, egresados/as y estudiantes de la Facultad en Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad.

Educación física: concepción docente sobre el juego y el jugar

Sirviéndonos de las investigaciones de Mansi (2019) y en sintonía a las ideas de Corrales et al. (2010), superar la perspectiva positivista, instrumentalista, higienista, disciplinadora, elitista, ahistórica y acrítica que ha sostenido largamente la educación física (en adelante EF) en su devenir histórico desde finales del siglo XIX y en gran parte del siglo XX, necesita en buena parte de revisiones permanentes sobre su práctica de intervención en tanto social y educativa, en función de generar propuestas no solo tendientes a la innovación sino a la transformación de la disciplina comprendida como *área de conocimiento*.

Uno de los caminos posibles en la búsqueda de legitimidad en EF viene conforme a la generación de condiciones de posibilidad en tanto el acceso por parte de las personas a la cultura corporal de movimientos (prácticas acuáticas, expresivas, introyectivas, juegos, gimnasia, deportes, prácticas vinculadas a la naturaleza, prácticas emergentes o propias de la cultura juvenil, etc.), en un atravesamiento que se podría materializar en experiencias corporales bajo un sentido democrático, inclusivo

y lúdico (Bracht, 1996). En esta línea la idea de adscribirse a una práctica pedagógica con sentido sociocrítico en relación al juego y el jugar, en principio, se vuelve necesario correrse de la mirada del juego como principal recurso o estrategia metodológico-didáctica, en la dirección planteada por López Pastor (2004), para ubicarse desde un modelo que lo conciba como *espacio de derecho: enseñar a jugar y democratizar la cultura de juego* (Pavía, 2009b; Rivero, 2011a; Sarlé, 2011; IPA, 2010, 2013; CDN, 2013).

Al respecto, Santín (2001) y Kac (2017) refieren a que el juego y lo lúdico son elementos que permiten humanizar a la sociedad ante la embestida del sistema económico-social capitalista que oprime los procesos de ludización. Por ello, comprenden que lo lúdico se ubica como contrahegemónico y espacio de resistencia cultural en un mundo que no da suficiente lugar, incluida la escuela, a un jugar desprendido de utilidades, de la competencia, de la individualidad, de la rigurosidad formal y burocrática. Siguiendo estas ideas, Skliar (2019) señala que la racionalidad técnica viene matando al juego, al jugar por jugar. Se ha apoderado de la idea de pintar por pintar, leer por leer, del paseo, entre otras actividades ligadas al tiempo liberado de las personas. El capitalismo se encargó de volver productivo ese tiempo ocioso en la humanidad, situación que amerita una revolución lúdica que regrese a las personas esos tiempos y espacios de verdadero juego, canto, escritura, etc. Es así como el juego se vuelve un espacio de formación y resistencia cultural a esa ideología, a partir de la no productividad, la solidaridad y la cooperación social. Justamente el juego es ese tiempo para perder el tiempo, perspectiva necesaria de ser traída y debatida en los espacios de formación y práctica docente.

En este punto, a partir de las investigaciones[12] de Santín (2001), Pavía (2005, 2006, 2008, 2009a, 2010), Díaz (2010), Emiliozzi et al. (2011), Nella (2011), Rivero (2011b), Varea (2012), Corbera (2013), Devita (2014), Gómez Smyth (2015), Dupuy (2019), Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020), Díaz (2021), emerge un enfoque epistemológico que abre la posibilidad

[12] Pesquisas que se inscriben desde, con y para la educación física, a riesgo de descuidar nombrar numerosas otras que el/la lector/a sabrá reconocer.

de indagar científicamente al juego y, especialmente, en los *modos* de jugar que tienen las personas en edades y contextos socializadores dispares. Al mismo tiempo, con propósitos de revisar la formación docente y práctica profesional, para instalar una didáctica que enseñe a jugar desprendida de valores muchas veces atravesados por una racionalidad técnico-instrumental. En otras palabras, sin temor a juicios y evaluaciones orientadas por la utilidad.

Los abordajes anclados desde la perspectivas de quienes juegan (los/as jugadores/as), parten por diferenciarse de la historicidad bibliográfica que ha vinculado al juego con la educación física, preocupada por categorizarlos de acuerdo a las capacidades motrices y socio afectivas que podrían desarrollarse al practicarlos, o bien, aquellos modelos que persiguen la transferencia y evolución a la práctica deportiva, colocando el foco en parámetros observables con respecto a la forma (Pavía, 2010), lógica interna (Parlebas, 2001) o conductas exclusivas del juego (Navarro, 2002).

Garantizar la enseñanza del *saber jugar*

En entrevistas a docentes de educación física realizadas junto al grupo de estudio RETEF, perteneciente a UFLO Universidad, evidenciamos en sintonía con Rivero (2011a), que el *saber jugar se constituye en un eje temático de la EF*, vinculándose a la investigación realizada por Devita (2014) a partir del análisis de contenido de las obras de Huizinga y Caillois, en cuanto atribuye que lo lúdico forma parte de un conjunto de sensaciones percibidas por quienes juegan en el marco de un contexto social que las posibilita. Devita distingue estas sensaciones en abstracción del espacio y tiempo, sensación de situación ficticia, sensación de libertad, sensación de voluntariedad, sensación de autotelismo y sensación de gratuidad.[13]

[13] Se puede encontrar una explicación a estos indicadores de lo lúdico realizada por el mismo autor en Pavía (2006), en el libro *Jugar de un modo lúdico*.

A partir del anclaje en el saber jugar, desde la mirada docente se visualiza la intencionalidad pedagógica de otorgar *centralidad a los/as participantes*, es decir, a los/as jugadores/as, recuperando sus intereses, deseos y motivaciones en relación al jugar. Esta circunstancia habilitaría a los/as estudiantes a ser protagonistas reales de las clases, viéndose ciertas características inherentes: la *libertad*[14] y *opcionalidad* durante los encuentros, razón por la cual existe la posibilidad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos (o sin ellos), con quién jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar. La búsqueda de *sensaciones agradables*, la *expresión creativa* y *espontánea* del jugar, asoman como rasgos definitorios del jugar como derecho, en paralelo, a la posibilidad que tendrían niños/as y adolescentes de explorar/enriquecer su motricidad junto con otros/as. Además, la *gratuidad*, es decir, la no productividad del juego, la *diversión* e *incertidumbre* que genera el jugar, junto a la *imaginación* e *ingenio* de los/as jugadores/as, aparecen como elementos que hacen al *valor autotélico* del propio juego. Elementos muy próximos a los *detalles* que propone Pavía (2021) al momento de habilitar, convidar y convivir en contextos donde acontece el juego cuando las personas deciden jugarlo con altas propiedades de modo lúdico (construcción de guiones, espíritu de travesura, permiso, confianza, negociación de la regla, empatía, complicidad, escenografías imaginarias, etc.).

Veamos cómo algunos de estos elementos pueden percibirse en la siguiente imagen.

[14] Pensada siempre como una libertad responsable y, en segunda medida, sabiéndose condicionada por elementos históricos, macro sociales, culturales, políticos, institucionales y del propio encuentro entre las personas involucradas. Por lo tanto, esa libertad nunca será última o pura.

Foto: Mariela Mansilla

A partir de las cualidades anteriores encontramos que los/as docentes, al posicionarse desde una perspectiva de derechos, toman al juego y el jugar como eje temático de sus encuentros: tratase de una situación comunicativa intersubjetiva donde la creación y sostenimiento de las situaciones de juego son controladas por los/as propios/as jugadores/as (IPA, 2013). Sus modos particulares de jugar van edificando diferentes formas y sentidos en los juegos a partir de su imaginación y creatividad en relación a otros/as, el entorno y los objetos. De esta manera entendemos el "saber jugar" a partir de las siguientes dimensiones:[15]

- Saber crear/montar y sostener diferentes situaciones de juego con otros/as.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.
- Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros/as.
- Saber invitar a jugar a compañeros/as.
- Saber jugar lúdicamente.

[15] Ver cuadro sobre el saber jugar presentado páginas adelante.

Democratizar la cultura de juegos

Como hemos mencionado, concebir el juego en clave de derecho revela una primera condición necesaria que implica un *corrimiento y huida del sentido utilitario* que comúnmente se le suele adjudicar. Leamos el siguiente fragmento de entrevista realizada a una docente de EF:

> Como ideológicamente me encuentro posicionada desde la vereda de enfrente, no podría nunca tomar al juego como una estrategia metodológica, es decir, una estrategia para enseñar contenidos que nada tienen que ver con el juego mismo. Si me posicionaría desde esa perspectiva, me fui perdiendo condimentos de la experiencia y acciones e intenciones de los/as chicos/as que van sucediendo por el solo hecho de encontrarme focalizada en ese contenido que debería de enseñar, por ende, no lo tomo en el nivel inicial de esa manera. Tampoco lo tomo en el nivel secundario al momento de yo proponer diferentes juegos deportivos, por ejemplo, donde las chicas vayan modificando esos juegos, eh. No coloco el foco de atención en los contenidos deportivos, sino en el desarrollo del juego y el jugar (Profesora de EF entrevistada).

En los relatos de docentes progresistas hallamos que no admiten el juego como medio, recurso o estrategia metodológica para el aprendizaje de contenidos que le son extrínsecos a las características íntimas del juego. En cambio, sí colocando la atención en las acciones e intenciones de los/as jugadores/as para identificar intereses relacionados al estar jugando. A su vez, identifican una problemática cotidiana: la escuela deposita intereses instructivos sujetados a los contenidos curriculares al momento de tematizar el juego que obstaculizan jugar como derecho. Y que esta situación dificulta el abordaje pedagógico ligado a los modos de jugar que experimentan las personas en los encuentros. Los resultados investigativos permiten identificar la tensión producida entre las formalidades que impone la escuela y la concepción de juego como derecho. En este sentido, encontramos que esta situación podría ser remediada del siguiente modo: para garantizar el derecho al juego

y, paralelamente, cumplir con los requerimientos de la escuela, los/as docentes elaboran formatos de planificación que fundamentan primero el enfoque pedagógico que sostiene la práctica y sobre la complejidad de anticipar lo que va acontecer en la clase cuando se da paso al juego y el jugar, en articulación con registros en documentos para el/la docente y los/as estudiantes (a modo de bitácora), en tanto formatos donde se recuperan las actuaciones docentes y las experiencias de los/as estudiantes, conforme a los saberes que estuvieron circulantes.

En articulación con el saber jugar como eje, esta concepción incluye el derecho al *acceso experiencial a la cultura de juegos* por parte de las personas (niños/as, adolescentes, adultos/as). Es decir, como un objeto y/o patrimonio cultural en el sentido estudiado por Huizinga (2012), que se vuelve legítimo conocer, practicar y recrear. Juegos que impliquen desafíos, construcciones, perseguir y atrapar, esconder y esconderse, atacar y defender, imitar, representar, echar mano al azar y al vértigo, que recuperen las tradiciones, que incluyan variados objetos, juguetes, espacios y escenografías, entre otros.

Asimismo, en los relatos de educadores/as, el contenido juego se asocia a otras formas de movimiento reconocidas en el área de educación física en tanto su constitución disciplinar y que son presentadas muchas veces en documentos escolares y encuentros, como contenido, es decir, como un recorte cultural a ser enseñado. Pensar el juego de este modo remite a la intencionalidad docente en la dirección que los/as jugadores/as:

- Experimenten y compartan variados juegos devenidos de la cultura y de distinto período histórico (incluyendo aspectos culturales de otras regiones geográficas), los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.
- Saber participar en diferentes prácticas sistematizadas propias de la cultura corporal percibiéndolas como verdaderas experiencias que puedan ser jugadas lúdicamente.

La invitación como puerta de acceso al saber jugar

Examinar acerca de cómo el/la docente invita a vivir una experiencia lúdica en sus clases, mediante actos comunicativos con sus alumnos/as, que incluyen el significado otorgado a las expresiones verbales y gestuales en cada momento, también exige observar que la invitación a jugar adquiere diferentes sentidos socialmente construidos, como resultado de enunciados identificados como "*ambiguos*", "*paradójicos*" y "*transparentes*" (Pavía, 2008, 2010).

El primero de ellos se evidencia cuando la invitación, llevada adelante por el/la docente, convida a participar de una actividad que no es reconocida culturalmente como juego, ya que justamente se trata de una actividad o tarea motriz que es presentada junto a la expresión "¡Vamos a jugar!" como cebo o engaño que, en la realidad de ese entorno confuso, no permite en ningún caso jugar. En otras palabras, se presenta, llamativamente, una propuesta que no guarda la forma característica de los juegos, no obstante, se la presenta como tal. Casos típicos pueden verse en expresiones como "juguemos a ordenar el aula", o presentar (con la falsa promesa de jugar) una tarea sin margen a poder efectuar innovaciones de parte de los/as protagonistas. El segundo, a diferencia del anterior, se enuncia como invitación a una situación o actividad social y culturalmente reconocida como juego, pero advirtiéndose que se jugará seriamente (de un modo no lúdico), es decir, un juego que despierta sensaciones poco agradables para gran parte de los/as jugadores y jugadoras a causa, por ejemplo, de la desmedida competencia y énfasis en el resultado, que oprime la posibilidad de divertirse, compartir y aprender con otros/as. Incluso, cuando elementos como pueden ser las mismas reglas, no permiten a los/as jugadores/as jugar con ellas. Finalmente, hablamos de un enunciado *transparente* "cuando la invitación '¡Vamos a jugar!' expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal" (Pavía, 2008) y, además, dada la conjunción efectiva de la forma de la actividad y el modo de participación de los/as jugadores/as, se entiende que el juego es jugado de un modo lúdico.

Tomando en cuenta el derecho a la participación, señalamos taxativamente que la propiedad del juego es de los/as jugadores/as, quienes, en sus acciones, decisiones, nuevos acuerdos, van dando forma al guion y reglas del mismo. Al punto de que los/as jugadores/as se sientan tan dueños/as del juego que el escuchar el "dale que", "vale/no vale" u otras frases frecuentes den cuenta del derecho de autoría del juego por parte de quienes están jugando. En esta dirección, *invitar a jugar de manera transparente* puede advertir las siguientes posibilidades:

a. Preguntar a los/as jugadores/as sobre el jugar: Las preguntas realizadas en su contenido permiten que el/la jugador/a tenga libertad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué jugar o si lo hará junto a otros/as, es decir, aparece el componente de la opcionalidad en la interrogación. Trátese de preguntas como: ¿qué desean jugar hoy?, ¿qué podemos hacer?, ¿sobre qué trata el juego?, ¿cómo continuamos jugando? Estas preguntas pueden aparecer previo al comienzo del juego o bien durante el acontecer del mismo.

b. Permitir desplegar una instancia de juego: A partir de una situación de juego propuesta por uno/a o varios/as jugadores/as, sin haberse iniciado o bien, durante su desarrollo, y que por diferentes razones aquellos/as soliciten colaboración del/la docente, este/a podría permitir mediante una idea generadora o sugerencia, el montaje y despliegue de la situación de juego.

c. Invitar a un/a jugador/a o a más a integrarse en un juego que viene siendo protagonizado por otros/as: En otra situación el/la docente invita con la finalidad de que personas que no hayan encontrado modos de construir una situación de juego puedan incorporarse a uno que viene siendo constituido por compañeros/as. Aquí, el permiso y la confianza de estar entre pares, resultan facilitadores.

d. Invitar a compartir una instancia de juego con libertad de elegir jugar o no: El/la docente invita a protagonizar una situación de juego. Se comprende que la invitación transparente conlleva la libertad absoluta de ser aceptada o rechazada por los/as potenciales jugadores/as.

e. Invitar a jugar una actividad/práctica corporal que no es reconocida como juego: El/la docente propone jugar, en principio, una actividad/práctica corporal que no es reconocida social, cultural e históricamente como juego (referimos, desde los formatos: "ejercicios/driles", hasta otro tipo de práctica corporal sistematizada). Pero que, a expensas de la libertad por aceptar participar, opcionalidad en las decisiones, acuerdos para jugar, reconocimiento de su improductividad, apertura al impulso creador, estas situaciones a priori no reconocidas como juego tendrían la posibilidad de asumir atributos lúdicos. Echar mano a la sorpresa, el humor, la actuación, el desafío, colaboran a que este escenario pueda configurarse. No se trata de un eficientísimo didáctico de "disfrazar actividades de juego" (como en el caso de lo ambiguo), sino de percibir, sobrellevar y transformar estas como experiencias vividas de verdadero juego.

Tiempo y espacios percibidos como laboratorios de juego

Foto: Marcos Álvarez

Desde un enfoque de derecho, puede resultar provechoso exponer una serie de organizadores didácticos planteados por Pavía (2018) en relación a la idea de "Laboratorio de Experimentación Creativa", el cual asume al juego como contenido principal y como práctica habitual en la formación docente. Además, nos permite establecer y facilitar la actuación adulta cuando el juego es concebido como un derecho propio de los/as jugadores/as. El autor propone en un primer momento revisar como profesionales de la enseñanza el propio capital lúdico a partir de un *cambio en la manera de entender el juego en el contexto del sistema educativo*; "del interés por enseñar contenidos de distintas asignaturas en una clase *con* juegos, mudamos al interés por facilitar el acceso a formas y modos diversos en una clase *de* juego" (Pavía, 2018). Entre las orientaciones para encausar la idea de laboratorio propone: la *disolución en la relación asimétrica entre docente y alumnos/as*, dado que las personas involucradas se ven invitadas a experimentar con lo que saben y, a partir de esta invitación, mostrar a otros/as sus resultados. Donde *experimentar/jugar* y *mostrar/enseñar* se amalgaman a partir de gestos, actitudes, reflexiones, búsquedas, etc. Allí, el clima de exploración permite desencadenar aprendizajes que se logran a partir de la *intervención* docente y, a su vez, se posibilitan otros gracias a la *imitación entre los/as jugadores/as*, conformándose un punto de partida en función de nuevas construcciones con sentido propio y favorecidas por lo mostrado entre los/as participantes del juego. Siguiendo la caracterización de estos espacios y tiempos para la experimentación creativa, en ellos los aprendizajes se vuelven parte de una *construcción-contribución colectiva entre iguales*, que se resiste con el individualismo y exitismo propio de una sociedad capitalista, y se ponen al servicio de un proyecto social compartido en tiempos, lugares, desafíos, actividades, etc., fomentando la diversidad de intereses y deseos. Otro de los elementos que otorgan sentido al laboratorio es el *ejercicio de la crítica* sobre sucesos concretos que van siendo producidos durante el jugar y que habilita asumir una posición de revisión constante. Además, se propone *trabajar interrogantes* decisivos, que evidencian rupturas en las naturalizaciones que se hacen sobre la enseñanza del juego en la escuela,

entre ellas, sobre *qué hay que aprender para jugar de un modo lúdico y qué emociones despierta participar en situaciones de juegos con otros/as* (Pavía, 2018). Conjuntamente, el *ingenio* propio de cada jugador/a es colocado como una cualidad de lo lúdico necesario para explorar diferentes situaciones que, a falta de recursos, propuestas, ideas, habrá que saber agudizarlo para producir momentos atractivos de juego. Como última consideración, cuando se juega de un modo lúdico en el contexto planteado*, emoción y resultado* se hacen presentes al momento de resolver un desafío o en la misma búsqueda de estrategias para alcanzarlo, incluso aunque este no sea logrado. Resultado que debe desligarse de las atribuciones de éxito y rendimiento que comúnmente suelen adjudicarse.

Reflexiones finales

Hemos mencionado que la adhesión a una práctica pedagógica con sentido sociocrítico en relación al juego y el jugar necesita de un alejamiento de la mirada del juego como medio o recurso, para ubicarse desde un enfoque epistemo-metodológico que lo conciba como *espacio de derecho donde se favorezca la enseñanza del saber jugar y democratizar la cultura de juego.*

Tomando los aportes de Candreva y Susacasa (2015) y Di Berardino (2015), los saberes de la educación física son bienes culturales. Prácticas sociales corporales que se constituyen en saberes que luego transponemos en procesos complejos que involucra a educadores/as y educandos/as. Estos se colocan en circulación para ser conocidos y experimentados por quienes forman parte de la puesta educativa. También resultan ser aquellos saberes que portan los/as propios/as niños/as, adolescentes y que traen para que vivencien los/as adultos/as y compañeros/as, es por ello que muchas veces no se encuentran prescriptos como contenidos curriculares. De este modo, el concepto de saber es más amplio que el de contenido. Son experiencias motrices, expresivas, afectivas, modos de vincularse con otros/as y de vivir

las emociones que van siendo parte de la configuración de los distintos encuentros. Entre estos saberes se incluye el juego y el jugar.

Reconocemos que, a partir de invitaciones a jugar transparentes, se va conformando una atmósfera de experiencias corporales que permitirían ser protagonizadas de un modo más lúdico por los/as participantes. Para que esto pueda ocurrir, resulta necesario generar las condiciones materiales, vínculos de confianza y seguridad que habiliten momentos de exploración creativa en las clases. Solo a partir de un posicionamiento ideológico que mire al juego y el saber jugar como objetos de derecho y de democratización cultural, junto a comprometidas intervenciones docentes (Dupuy y Gómez Smyth, 2020), puede el jugar constituirse en un saber al interior de las prácticas pedagógicas en educación física que se asocie e integre, no solo a los distintos tipos de juego, sino que además franquee las diferentes manifestaciones corporales propias de la cultura de movimientos (Colectivo de Autores, 1992; Gómez, 2015; González, 2016; Rozengartd, 2017; Acosta, 2018; y González, 2019).

A partir de estos planteamientos, presentamos un esquema de dimensiones asociadas al saber jugar, con deseo práctico-social de tránsito a lo largo de la escolaridad, en la dinámica familiar, espacios públicos, instituciones asociadas a la infancia y adolescencia, comunidades barriales y centros que trabajen con adultos, entre otras organizaciones.

Tabla: El saber jugar desde una perspectiva de derecho

SABER JUGAR	
Saber crear/montar y sostener diferentes situaciones de juego individuales y con otros/as.	
Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros/as.	
Saber invitar a jugar a compañeros/as.	
Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar	Encontrarse y compartir con otros/as – Competir – Representar, actuar, imitar, disfrazarse – Probar, desafiarse, explorar posibilidades – Construir, desarmar – Vértigo – Huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar – Buscar, descubrir, ocultar (se) – Ayudar, cooperar – Luchar, protegerse – Azar.

Saber jugar lúdicamente	Modo lúdico	Ausencia de interés en el resultado como elemento opresor – Búsqueda de resultado con rasgos solidarios y empatía – Sentimientos de: gestos de alegría, risas, gritos, cantos, abrazos – Intención de probar, explorar, imaginar – Ausencia de violencia y discriminaciones – Convivir en las diferencias y respetar a otros/as – Cooperaciones y ayudas – Vínculos democráticos/ comunitarios – Sostenimiento de acuerdos para jugar.
	Modo no lúdico	Actos discriminatorios de cualquier tipo – Enojarse, excluir, burlarse – Comparaciones maliciosas – Relaciones o vínculos de dominación – Culpabilizar reiteradamente a otros/as – Búsqueda de resultado a costa de la dignidad o integridad de compañeros/as – No poder lograr acuerdos para jugar.
Saber compartir variados juegos devenidos de la cultura y de distinto período histórico (incluyendo aspectos culturales de otras regiones geográficas). Los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos.		
Saber participar en diferentes prácticas sistematizadas propias de la cultura corporal percibiéndolas como verdaderas experiencias que puedan ser jugadas de un modo lúdico.		

***Fuente**: Elaboración propia a partir de trabajos citados en las primeras páginas de este mismo escrito.*

Hemos ensayado un recorrido entre categorías asociadas (concepciones sobre juego, invitaciones a jugar, dimensiones sobre el saber jugar) alrededor de un modelo culturalista y crítico de la educación física en tanto comprendemos que lo lúdico refiere a un aspecto contrahegemónico en relación a la cultura del éxito, la individualidad o la libre e injusta competencia. Anhelamos invitaciones transparentes que den apertura no solo a jugar, sino al acceso y conocimiento de diferentes

manifestaciones de la cultura corporal de movimientos, bajo un marco de justicia social y curricular, vínculos de igualdad, conductas tendientes a la cooperación y emancipación de los determinantes culturales del sistema capitalista que oprimen a las personas a las lógicas de mercado.

Cuando se habilita la exploración, el descubrimiento, así como la libertad de probar/desafiarse por parte de quienes juegan, el escenario de encuentro va perdiendo la estética tradicional relacionada con el orden, la visualización de una sola situación de juego, el control de los movimientos y roles en los/as protagonistas, así como el uso racional y normalizador de los materiales y espacios. Inversamente, propiciar el juego desde un lugar de derecho se vincula en mayor medida a lo que sucede en recreos escolares, parques o plazas públicas: el despliegue de variadas situaciones de juego individuales o con otros/as, la apreciación de un cierto caos que en sí mismo es apreciado por los/as jugadores/as como ordenado, la libertad de estos en cuanto a sus acciones y toma de decisiones que permiten saltar de un juego a otro, el uso deliberado del tiempo, los elementos y el propio espacio de juego. En su conjunto, conforman características que emergen cuando las constantes actuaciones adultas convocan a los/as jugadores/as a explorar y crear propias situaciones de juego, permitiendo el acceso extenso, plural, a saberes asociados al jugar y, en paralelo, al disfrute de diversas prácticas de la cultura corporal.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2018). “Las experiencias corporales en la formación inicial”. En Acosta, F. Krivzov, F. y Rozengardt, R. (comp.). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*, pp. 272-287. Buenos Aires: Editores Asociados.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

Candreva, A. y Susacasa, S. (2015). “Contenido, contenido educativo”. En C. Carballo (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

CDN (2013). *Observación general Nº 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).* Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

Colectivo de Autore (1992). *Metodología do ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez Editora.

Corbera, A. (2013). “El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos”. En *Actas del 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La Formación Docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.

Di Berardino, M. (2015). “Saber”. En Carballo, C. (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Díaz, J. (2021). *El sujeto con derecho a jugar: entre el juego como derecho y el derecho al juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Díaz, L. (2010). *¡Corazón de Melón!: Un estudio sobre la comunicación*

de un modo particular de jugar (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.

Dupuy, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora* (Tesis inédita de maestría). UFLO Universidad, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://doc.uflo.abcdonline.com.ar/tesis/Tesis_Maestria_Dupuy_Hector_Manuel.pdf

Dupuy, M. y Gómez Smyth, L. (2020). "Didáctica para enseñar a jugar en la educación física escolar". En *Lúdica Pedagógica*, *1*(31), pp. 1-21. https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11730

Emiliozzi, V., Renati, M. C., Viñes, N., Mazzuchi Lopez, M. B., Onnini, S. S. y Toledo, J. F. (2011). "En busca del buen jugador: Entre saber jugar y saber el juego". En *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte, 13*(1), pp. 111-121.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.

Gómez, L. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir en relación al juego y el jugar.* Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

Gómez, R. (2015). "Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento". En Ferreira, A. (comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*, pp. 101-122. Buenos Aires: Miño y Dávila.

González, F. (2016). "Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículum". En *Retos*, 29, pp. 166-170.

González, F. (2019). "Educación Física y currículo. Dasefíos de una disciplina escolar". En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, pp. 37-46.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens* (1ª edición, 1938). Madrid: Alianza.

IPA (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del juego.

IPA (2013). “Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes”. En *Rayuela,* 8, pp. 95-102.

Kac, M. (2017). “El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia”. En *Novedades Educativas*, N° 322.

López Pastor, V. M. (2004). "Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física". En *Novedades Educativas,* 157, pp. 4-5.

Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial.* Buenos Aires: Zeta.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.

Nella, J. (2011) *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V. (2008). “Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar!

(En el contexto de una clase de Educación Física)". En *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, *27*(1), pp. 31-39.

Pavía, V. (2009a). "Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce". En *Aloma*, 25, pp. 161-178.

Pavía, V. (2009b). "El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego". En Chaverra Fernández, B. *Juego y deporte: reflexiones hacia la inclusión,* pp. 11-22. Medellín: Funámbulos Editores.

Pavía, V. (2018). *Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la SAL y otros detalles en juego. I° Discusión: ¿Espacios de laboratorio?* Inédito.

Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor.

Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego en la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía, V. (coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas.* Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Rivero, I. (2011a). *El juego en las planificaciones de Educación Física: Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Rivero, I. (2011b). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Rozengartd, R. (2017). "Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar". En *Revista Novedades Educativas*, 322, pp. 40-49.

Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento.* Porto Alegre: EST.

Sarlé, P. (2011). "El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico". En *Revista infancias imágenes, 10*(2), pp. 83-91.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancia de los jugadores en dos situaciones de juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Villa, M., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159

Capítulo 5

“Del pararse en la línea… a invitar a jugar”. Un proceso transformador de la práctica docente

Por Raquel Notari

Palabras iniciales

“Del pararse en la línea… a invitar a jugar” es un escrito que narra el proceso de innovación de una docente que, formada en un sistema tradicional, reproducía las prácticas que este sistema demandaba e intenta pasar a constituirse en una docente anclada en la educación física crítica, a partir de los valores del jugar, en particular, como derecho y base esencial de las clases de educación física en el nivel inicial.

A su motivación inicial y personal en la búsqueda de mejorar sus prácticas para construir una sociedad mejor, le agregó la experiencia realizada en el cursado de la Maestría en Actividad Física y Deporte, en UFLO Universidad, donde el grupo de docentes impactó en ella por su valoración de cada estudiante en las acciones pedagógicas. Allí no solo circulaban saberes, sino que cada clase era un encuentro con personas, atendiendo todas sus dimensiones.

La formación que recibí en la escuela primaria y secundaria, y luego como profesora de educación física, fue la de un modelo tradicional, el cual reproduje –como el sistema así lo propone– durante varios años.

Intentaré contar como pasé de comenzar las clases indicando a los/as niños/as que debían pararse o sentarse en una línea, en silencio y alguna otra orden necesaria según el día; que debían escuchar con atención las indicaciones, que rara vez podían ser modificadas. Indicaciones que muchas veces estaban disfrazadas como juegos.

Cursar la licenciatura, en donde cada encuentro, cada texto, era una invitación a reflexionar sobre la propia práctica, me permitió poco a poco ir construyendo mentalmente las cosas que podía modificar. Con cada ejemplo, cada relato analizado desde una posición crítica, donde sentía que estaban hablando de mis prácticas desde otra perspectiva humana y pedagógica, me fui dando cuenta que esto le pasaba a muchos colegas, y que se puede cambiar compartiendo el proceso. A partir de esos momentos comencé a realizar los primeros cambios y, luego, animarme a contarlos para continuar cambiando.

Compartir estos cambios con otros colegas de la cursada nos posibilitó dejar de sentir culpa por el formato de práctica que habíamos estado llevando a cabo. También sumaba a seguir reflexionando y a probar lo que al otro le había dado resultado.

Los encuentros permitían analizar estas situaciones, acompañados de previas lecturas de textos académicamente seleccionados para cada ocasión.

Creo que fue clave que cada vez que se expresaba alguna experiencia, esta era analizada en la totalidad del contexto, con un respeto absoluto donde la confianza nos abrazaba y las ideas comenzaban a surgir como en una espiral, nutriéndose unas de otras.

En el análisis reflexivo, a veces parecía que era imposible el cambio, porque la sensación era de “hay que cambiar todo” (bueno, casi todo). Pero esas ideas, esos intercambios de a poco comenzaron a cobrar vida en el patio.

Este escrito es fruto del tránsito por esos estudios superiores y, especialmente, del contacto con una nueva perspectiva pedagógica respecto al juego y el jugar.

Simplemente gracias por acercarse a la línea, y los invito a leer para luego hacer que el juego sea.

Abrir la puerta para ir a jugar

No se tejer, no se bordar, ni soy de San Nicolás, pero sigo aprendiendo a abrir la puerta para ir a jugar.

Cuando comencé a leer sobre el juego y el jugar nunca imaginé que algo en apariencia tan sencillo pudiera ser de tanta importancia en la vida de las personas.

Algo que en mi infancia había estado tan presente, pues abrir la puerta para ir a jugar era cosa de casi todos los días, y cuando digo casi es casi, porque excepto por enfermedad hasta los días de lluvias salíamos a jugar. Como si fuera ayer recuerdo la voz de mi padre: “Aprovechen que hoy la lluvia no está tan fría”. Y en un santiamén estábamos los cuatro hermanos chapoteando, deslizándonos en el barro, corriendo, riendo, jugando.

El escenario donde jugábamos solo presentaba las modificaciones que la naturaleza ofrece en cada cambio de estación: árboles con hojas, sin hojas, con frutos, con flores, ramas caídas por alguna tormenta. Y otros producidos por la actividad propia del quehacer rural.

Es allí, en ese tiempo, en ese lugar, con esos seres queridos, donde encuentro la esencia del interés por seguir aprendiendo a enseñar a jugar.

Así como ese jugar se fue dando en su estado más puro, puesto que la invitación era siempre transparente, “vayan a jugar” significaba eso y nada más que eso. Hoy, con cierto recorrido académico sobre el juego y el jugar diría: todo eso.

Lo único no lúdico que sucedía era la resolución de algún conflicto, donde aparecía la tironeada de pelo, el empujón o la amenaza verbal: “Soltame vos, no, vos primero; no, vos, mirá que le cuento a mamá; bueno, entonces empezá vos”. Saber que la intervención del adulto podía complicar el conflicto, pues por lo general venía un chirlo, un ojotazo o la suspensión del juego, hacía que se llegara a un acuerdo rápido.

Pero no quiero distraerme en contar acerca de los juegos de mi infancia, porque, así como en esa etapa podía abrir la puerta para ir a jugar, hoy voy a intentar hacer lo mismo, abrir la puerta y ponerme a escribir.

Escribir sin tener que estar buscando quien lo dijo, en qué texto, en qué año. Pues eso dificulta el fluir de las ideas o reflexiones.

Sé que seguramente los entendidos en el tema no aprobarán semejante aberración en lo que tendría que pretender ser un texto lo más científico posible. Pero, así como cuando se juega de verdad, los protagonistas son los que deciden su rol, cuándo dejar de jugar, con quién y cómo hacerlo, en libertad de acción, y donde la imaginación los puede llevar a lugares sorprendentes.

Intentaré hacer lo mismo en este escrito, tener la libertad de escribir lo mejor que pueda. Así que, a quien continúe leyendo, sepa que estoy escribiendo como alguna vez jugué.

Luego de realizar la investigación de licenciatura titulada "Las manifestaciones de aprendizajes en lxs niñxs del nivel inicial cuando se respeta el derecho a jugar"... ¡qué título! Va de nuevo: "Las manifestaciones de aprendizajes en lxs niñxs del nivel inicial cuando se respeta el derecho al juego", quedé impresionada y sigo sorprendida de la cantidad de aprendizajes que ocurren cuando se respeta el derecho a jugar, cuando de verdad se abre la puerta para ir a jugar.

Pasaron varios años entre aquella puerta que abría en la infancia, y la que abro en estos días, para que otros y otras vayan a jugar y a veces yo también. Pero ahora desde el rol de jugador experto[16] en algunas ocasiones; en otras, como un jugador más, porque alguien dijo algo así como que no se deja de jugar porque se envejece, sino que se envejece porque se deja de jugar.[17]

Este abrir la puerta para ir a jugar viene acompañado de un posicionamiento sociocultural. No quiero utilizar ninguna palabra que no la sienta propia, o que no sepa bien a qué refiere.

---

[16] Una de las formas de intervenciones desarrolladas por Gómez Smyth (2018).

[17] "El hombre no deja de jugar porque se vuelve viejo. Se vuelve viejo porque deja de jugar". Atribuida a George Bernard Shaw (1856-1950), escritor irlandés.

Recuerdo en la escuela el pedido: "Decilo con tus palabras", pero cómo decir con mis palabras el proceso de fotosíntesis si no entendía el proceso, porque no estaba escrito con mis palabras y la docente no hablaba con mis palabras.

Por eso hoy quiero escribir con mis palabras, porque quizás así algunos/as se sientan identificados/as y continúen la lectura y no importa cuántos/as sean esos/as algunos/as. Aquí no se trata de cantidades sino de poder despertar en otros y otras la curiosidad por saber de qué se trata "abrir la puerta para ir a jugar".

Todavía no conté qué intento transmitir en este texto. La idea es describir cómo fui incorporando los cambios, las innovaciones, para que mis prácticas dejaran de ser reproductoras de un sistema y pasar, o al menos pretender, a ser críticas, reflexivas, contrahegemónicas, inclusivas.

Y quiero despertar esa curiosidad, pues me parece algo sumamente importante que los docentes de educación física sepan de qué se trata jugar. Que no es un dejar hacer por hacer, armar algo y que jueguen para pasar la hora y listo.

Invitar a jugar de verdad requiere conocer de qué se trata jugar; para eso recomiendo la definición de Leonardo Gómez Smyth.[18] Los que juegan son los protagonistas, son quienes deciden cuándo empezar y cuándo cambiar, ellos/as crean las reglas y en ese acontecer espontáneo del jugar es donde el/la docente debe estar sumamente atento/a para visualizar las diferentes situaciones y realizar la intervención más oportuna.

Las formas de invitar a jugar son tantas como las relaciones de niños/as y docente haya. Depende de cada grupo, de la disposición del/de la docente, todos y todas tenemos nuestra historia. Invitar a jugar se trata de eso, de ver en cada acción qué nos muestra esa corporeidad,

---

[18] "Situaciones lúdicas: aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. A partir de dicha definición conceptual entendemos que, en la situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes indisolubles, y que no pueden verse separadamente" (Gómez Smyth, 2015, p. 138).

ese cuerpo cargado –cargado me suena a peso–, ese cuerpo con emociones, con historia, con imaginación, con sueños, con sueño. Cuando permitimos que esos cuerpos se expresen en el jugar es cuando verdaderamente aparece la autenticidad, y sobre ella es que queremos intervenir para lograr un mejor desenvolvimiento humano.

No hablo de juegos porque ellos me remiten a los ya estructurados por otros, pensados por otros. Prefiero solo usar jugar para no confundir, me refiero a jugar cuando la persona o las personas son quienes proponen cómo jugar, a qué jugar, con quien jugar, con qué jugar, cuánto tiempo, dónde.

Retomando lo de invitar y las formas, la que más me gusta utilizar es el armando de escenarios lúdicos. Esto sería distribuir, armar, crear con uno o varios materiales algo que invite a jugar. Pensar cómo ubicar objetos y qué mensaje expresar para dar comienzo al jugar.

Una vez iniciada la acción, hay que estar muy atento/a a todas las situaciones que surgen y, detectadas las más significativas, realizar las intervenciones que consideremos oportunas.

¿Qué situaciones pueden surgir? Tantas como niños/as jugando. Por nombrar algunas expresiones: "Yo lo agarré primero", "No me deja jugar", "No quiere jugar conmigo", "No me sale", "Es nena y no puede", empujones, "No me quiere compartir", choques sin querer, "Me tocó la cola", alguien sentado solo observando, alguien llorando, alguien sin material, otro con muchos, y así podría continuar con la lista.

¿Qué hacer cada vez que vemos alguna de estas situaciones? Si dejamos jugar por jugar, ninguna nos parecería una situación en la que tengamos que intervenir para lograr un desenvolvimiento humano.

¿Qué intervención utilizar? Adivinen: tantas como situaciones aparezcan. Para ampliar este punto, recomiendo el trabajo de Gómez y Pizzano (2003), donde las clasifican y explican cada una, de manera tal que al utilizarlas tomemos conciencia de lo que estamos transmitiendo e impulsando a que suceda.

Saber qué ocurre a partir de cada intervención que hacemos es fundamental a la hora de ayudar a constituir personas críticas, participativas, emancipadas, para intentar una mejor sociedad.

Intervenciones que, si no somos conscientes, las realizamos porque

así lo hacía un adulto en nuestra infancia, o porque la otra docente lo hizo, o la directora. Si no sabemos cómo intervenir somos reproductores, ingenuos por ignorancia, de un sistema con el que quizás no estamos de acuerdo.

Intervenir es hacer algo cuando vemos algunas de las situaciones antes mencionadas. No es lo mismo, ante la expresión "Es nena, no puede" (no importa qué, pero no puede), restarle importancia o dejar pasar el comentario, a intervenir preguntando: "¿Por qué decís eso? ¿Cómo piensas que se siente ella?" y reflexionar juntos. Así, vamos enseñando y aprendiendo a que hay diferentes puntos de vista, a atender y tratar de comprender a otro/a, a escucharse, a respetarse.

Cada intervención es clave para el desenvolvimiento humano. Esto lo desarrolla Silvino Santin[19] cuando expresa que de eso se trata la educación en general y la educación física en particular, de desenvolver, de descubrir las capas, como las capas de la cebolla. Las capas de cada sujeto, de cada cuerpo compuesto por su historicidad, su motricidad, sus partes que forman más que un todo.

Que ese desenvolvimiento puede tomar el camino de desarrollar la máquina humana para que responda a sistemas de entrenamientos o cánones de belleza impuestos por los medios, o para rendir bajo presiones de estrés laboral. O tomar el camino de enseñar a vivir la vida (Santin, 1995).

Jugar permite crear, imaginar, moverse, divertirse, explorar, sabiendo que nada malo va a suceder (Pavía, 2008).

Jugar es un derecho (CDN, art. 31)[20] y tener la posibilidad que se pueda respetar en las clases de educación física es un privilegio que no deberíamos dejar pasar.

Abrir la puerta para ir a jugar es una idea innovadora y paso a detallar de qué se trata. Rozengardt (2018) y su equipo de investigadores de

---

[19] Santin, S. (1995). *Educación Física: ética, estética, salud*. Porto Alegre: Est. Porto Alegre.

[20] CDN, Convención de los Derechos del Niño. El artículo. 31 reconoce el derecho de la niñez al descanso, al esparcimiento, al juego, las actividades recreativas y a la plena y libre participación en la vida cultural y de las artes.

REIIPEFE,[21] a través de observaciones y estudios de caso, han elaborado categorías entre el abandono a la docencia y las ideas innovadoras. Estas nos ayudarán a comprender los modos en que la educación física está en la escuela, y trataremos de analizar los modos de posicionarse de los profesores en las prácticas pedagógicas del nivel inicial en donde se respeta el derecho al juego.

Dichas categorías, en cierta gradualidad, podrían identificarse como: abandono al puesto de trabajo, abandono a la tarea de enseñar, tarea no revisada, propuestas innovadoras, posición renovadora y posición transformadora.

La primera categoría hace referencia al docente que no da clase, falta, no se responsabiliza. La relación con la tarea implica un notable y completo abandono.

En cuanto a la segunda, no abandona el puesto de trabajo, pero sí la dimensión de enseñanza. No se ocupa y no verifica la distribución de saberes o la producción de aprendizajes.

La siguiente es una categoría intermedia: hay propuestas, pero estas podrían calificarse de rutinarias, repetitivas. Pueden implicar una reproducción pasiva.

La cuarta se trata de propuestas innovadoras; evidencia una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. Se diseñan, sostienen y evalúan las propuestas.

La posición renovadora se caracteriza por una preocupación que va más allá de la clase. Coloca a la escuela en un nuevo lugar y a la educación física conformando un proyecto político-pedagógico. Ubica al docente y al área en un lugar de protagonismo y organización.

Por último, la posición transformadora muestra un posicionamiento social más allá de la organización local.

Tomando el aporte que nos hace el autor, en donde configura la innovación como punto de inflexión, se abre la posibilidad de ser parte de un movimiento de cambio. Es ahí que queremos posicionar las prácticas pedagógicas del nivel inicial que realizan propuestas para respetar el derecho a jugar.

---

[21] REIIPEFE: Red Internacional de Investigación en Educación Física Escolar.

A partir de la idea de innovación con conciencia crítica, los docentes se establecen desde una posición ideológica contrahegemónica no solo ante los aspectos históricamente ligados a la educación física, sino también frente a una sociedad capitalista (Gómez Smyth, 2015).

Se parte de reconocer la función política de la tarea y el derecho a jugar, donde los niños son los protagonistas de sus propias experiencias, respetando su identidad y disponibilidad corporal, reconociendo los conflictos como constructores de la moralidad, impulsando el cuidado del otro, la creatividad, lo lúdico, la búsqueda de la autonomía y la emancipación reflexiva y crítica de ciertos valores dominantes (Gómez Smyth, 2015).

Retomando el término cuerpo, lo consideramos de un modo integral, un cuerpo consciente de ser racional y no del modo dualista, que lo divide en mente-cuerpo (Pedraz, 2010).

Somos cuerpo, disponemos del cuerpo, y la propuesta pedagógica es cómo pensarlo, cómo experimentarlo (Rozengardt, 2008).

Enseñar a jugar desde esta perspectiva supone un cuerpo que siente y expresa, que desarrolla su personalidad, que construye valores y saberes, que aprende a moverse mientras juega, a resolver conflictos y situaciones de autocontrol desde la práctica. Por ejemplo, no es lo mismo que te digan, cuando estás enojado, “Contá hasta diez, respirá”, que registrar esa situación y pasar por la experiencia de que alguien te pida “Respirá, contá hasta diez”.

En las propuestas de invitar a jugar, la forma de jugar no la dispone totalmente el/la docente, pero sí debe, todo el tiempo, intentar garantizar el modo lúdico en el juego.

En la definición que nos aportan Pavía (2008) y Gómez Smyth (2015), el modo no lúdico lo constituyen aquellas maneras del jugar donde aparece la discriminación, la exclusión, la competitividad, la burla, la agresión.

En el jugar de modo lúdico fluyen armónicamente la creatividad, la inclusión, la empatía, la confianza, el diálogo, la diversión, el movimiento; aparece el sesgo autotélico. Es jugar por jugar sin perseguir ningún fin en sí mismo, por la gratuidad, lo grato y gratuito de jugar. Porque jugar no siempre es proponer juegos y exigir que se realice como el o la docente dispone. Eso es enseñar a obedecer, a no cuestionar, enseñar

a que no se puede elegir, a no poder ser creativo, a no ser uno mismo, sino a ser reproductor de un sistema y un sujeto dominado.

De un sistema que nos quiere hacer creer que el deporte es salud, que debería gustarnos practicar al menos alguno, que la competencia es sana. Recomiendo leer los "Mitos de la competencia" (ya les averiguo el autor... ya me acordé: Kohn, en un texto de 1987).

De un sistema que nos indica qué cuerpos hay que intentar tener, qué consumir, a dónde viajar para ser felices.

Abrir la puerta para ir a jugar es más que respetar un derecho. Es comenzar a desenvolver, a reflexionar, a pensar. Comenzar a colaborar en constituir ciudadanos que intenten mejorar la sociedad.

Del pararse en la línea... para invitar a jugar

Los cambios, las innovaciones no se dieron en un orden, fueron apareciendo en el devenir de cada práctica.

Por ejemplo, dejar de ubicar a los/as niños/as tras una línea para "ordenarlos" y comenzar de diferentes maneras. Por ejemplo, formar una ronda y mirándonos entre todos y todas, explicar cuál es la propuesta o preparar el espacio, distribuyendo elementos previamente y antes de que ingresen, para luego invitarles a explorar, dando solo algunas indicaciones de seguridad.

De a poco fueron cambiando las formas, los discursos, los tonos de voz, las posturas. Y comenzaron a aparecer las construcciones de situaciones lúdicas.[22]

---

[22] Ligado a la categoría del modo lúdico, Gómez Smyth (2015) expone los siguientes indicios: a) invitar de manera transparente, siendo solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales; b) aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego; c) pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego; d) jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad; e) ser cómplice con el jugar de otro jugador; f) aparentar; g) experimentar, darse

¡Eso, los discursos!: pensar cada expresión, estar atento/a a cada verbo y poder respetarlo, fue un ejercicio sumamente interesante a la hora de querer realizar un cambio.

Diferenciar órdenes de invitaciones, visualizar, tomar conciencia de las contradicciones.

En el discurso invitaba a jugar, pero resultaba raro que no todos aceptaran la invitación, pues antes, bajo la frase vamos a jugar que parecía una invitación, todos y todas "debían" participar.

Al principio fui incorporando pequeños cambios, en momentos me sentía perdida porque no tenía el protagonismo magistrocéntrico al cual estaba acostumbrada.

Aceptar la construcción de algo diferente a lo que imaginaba podía surgir acorde a lo que había planificado. ¿Cómo saber qué se le ocurrirá a otra persona? Aunque ahora lo escribo y parece obvio, en las primeras situaciones quedaba sin saber cómo reaccionar.

Otra parte del cambio es el análisis de las intervenciones. Cada vez que sucedía una situación de conflicto o de discriminación o de agresión o simplemente saber que estaba pasando, aparecían en la nube de la conciencia la clasificación de sanciones de Valeria Gómez (2010) y trataba de elegir la actuación[23] más oportuna.

Escuchar a las partes involucradas en la situación ya resuelve gran parte del conflicto y ayudar a reflexionar sobre cómo evitarlo o como destrabarlo genera autonomía para futuras situaciones. Muchas veces veía un recorte de una situación conflictiva y me apresuraba a tomar decisiones, y estas solían agravar el conflicto. Cuando se aprende a tomar conciencia del mensaje que se está dando, las intervenciones comienzan a tomar otro rol protagónico.

Respetar, aceptar, valorar que realicen acciones diferentes, modificar

---

permiso de probar; h) expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando. Quien expresa que la construcción de situaciones lúdicas libremente elegida permite crear la forma de juego y jugarla con valores contrahegemónicos, donde surgen los aprendizajes significativos, entre ellos aprender a jugar con otros de un modo lúdico.

[23] Ver *Cuadro 1* en este mismo capítulo.

el “todos/as lanzamos, ahora todos/as corremos”, porque algunos pueden o quieren lanzar y otros correr. Descubrir que, en la exploración, hay mucha más riqueza, y no solo motriz, que cuando se quiere hegemonizar y validar una sola forma de hacer o realizar.

Dejar de dar órdenes para todos y todas y acercarse a cada grupo o persona e intercambiar opiniones, preguntar, charlar con voz calma y suave.

En lo personal, comencé a disfrutar más de los encuentros, dejé de preocuparme por si repetía algún juego a preocuparme por lo que pasaba en cada juego. Dejé de inventar cosas que para mí eran divertidas para dar lugar a que ellos/as inventen y puedan crear sus propias producciones, historias, acciones, que sean ellos/as protagonistas de su motricidad. Comencé a entender que no todos/as tienen que hacer lo mismo al mismo tiempo y cuando el docente lo decide. Dejé de preocuparme por “no me hacen caso” y ocuparme de que hagan con conciencia. Dejé de preocuparme por calcular el tiempo para cada parte de la clase a ocuparme de las cosas importantes que suceden mientras el tiempo pasa. Y dedicarle el tiempo que sea necesario. Una reflexión, una intervención, una creación, una discusión, en un juego no se puede planificar cuánto tiempo va a necesitar para que sea significativo.

Los chicos y las chicas, por sus comentarios y expresiones, me permiten asegurar que disfrutan mucho más con estas propuestas, convencida de que es el camino que quería transitar para comprobar qué sucedía con estas nuevas prácticas, en mis prácticas. Y fue así que encuentro tras encuentro fui descubriendo que toda la teoría progresista, innovadora, humanista, la podía implementar.

A modo de ejemplo, pues esto no se trata de dar recetas, porque cada docente, cada grupo, en cada institución, en un tiempo y un espacio diferente puede encontrar (y encontrarse con) su mejor receta que será única e irrepetible, paso a contarles algunas experiencias propias.

Las cajas de manzanas

Una preceptora pidió cajas de manzanas porque necesitaba guardar

materiales, pero no pensó era que le iban a traer tantas. Y, gentilmente, me las ofreció por si me servían para algo.

El material resultó muy atractivo, había más de una para cada participante. Y así comencé a pensar y planificar las actividades. Un día, las cajas se convirtieron en medios de transporte; otros, en caminos de obstáculos, en refugios, en muro de puntería, en casas, etc. En algunas ocasiones, las combinábamos con otros materiales. Fueron aproximadamente dos meses y un poquito más que estuvimos jugando con este material, hasta que se nos acabaron las ideas y las cajas eran pedazos de cartón.

A veces les proponía algo para dar comienzo, otras eran ellos/as, los/as infantes, quienes planteaban a qué querían jugar. Al finalizar, a veces acordábamos cómo continuar al siguiente encuentro.

Comparto algunas imágenes que tal vez sirvan para entender un poco más de qué se trata.

Fotos: Raquel Notari

Mientras seleccionaba las fotos intentaba recordar la cantidad de situaciones, momentos de enseñanza y de aprendizajes que surgieron en estos encuentros: ayudar a otro, ponerse de acuerdo para pasearse, quién primero, pedir ayuda si de a dos no era suficiente. También surgían desacuerdos, por ejemplo, una vez que se paseaba, no querer pasear a quien le tocaba. Y ahí aparecía la intervención.

Aceptar ideas diferentes, compartir los materiales. Invitar a otro y explicarle a qué jugar. Cuando los protagonistas sienten que están en un ambiente seguro, cuidado, pueden expresarse con total confianza y la creatividad surge espontáneamente.

Esas caras felices, esos cuerpos protagonistas de sus acciones, son los mejores recuerdos que me quedan de mis primeras innovaciones.

Cada cambio realizado en la práctica, basado en la teoría de la educación crítica, en la educación humanista, fue dando lugar a prácticas pedagógicas más inclusivas, más creativas, más respetuosas del derecho a jugar y de las individualidades, conformando un todo.

Comparto otras imágenes de otros encuentros con otros materiales con el fin despertar el interés en el lector y animarlo a crear sus propias innovaciones.

Fotos: Raquel Notari

Fotos: Raquel Notari

Fotos: Raquel Notari

En la mayoría de los casos, los materiales se encuentran ubicados previamente de una determinada forma y la invitación es recorrer el espacio explorando, sin desarmar nada, para que todos puedan recorrerlo. Luego comienzan a surgir otras ideas y los acuerdos y desacuerdos van dando pie a las enseñanzas y aprendizajes.

Cuando preguntaba "¿A qué estás jugando?", muchas veces me sorprendía, porque nada tenía que ver con lo que yo me imaginaba, pues por la apariencia de las acciones, parecía violento y ante la explicación resultaba muy seguro y divertido. Como así también juegos muy tranquilos que, en la indagación, resultaban discriminativos o excluyentes.

Nunca imaginé que un *flota-flota* y una soga se convertirían en cañas de pescar y, a través de ese juego, una niña sedujo a los/as demás y fue la inventora del juego, situación muy importante en su autoestima. Que no es tema de este escrito, pero circunstancias como esas son las que hacen la diferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra que recuerdo es la de un niño que le costaba ponerse en el lugar del otro, sensibilizarse con lo que le pasaba a un compañero/a, por ejemplo, estar triste porque se quedó sin algún elemento para jugar. Fui haciendo reflexiones con todos y todas sobre la importancia de ayudar, de compartir, en base a la actitud de ese niño, pero generalizando ese valor. Luego de varias reflexiones, un día observo que ese niño estaba jugando con dos cintas largas, corriendo para hacerlas flamear y, al pasar al lado de una compañera que estaba sentada sola y sin cinta, se detuvo y le ofreció una. Lo vi y le pregunté por qué lo hizo; su respuesta fue: "Porque no tenía ninguna y estaba sola". Lo felicité por su acción. Y comenzó a cambiar su relación con el resto de sus compañeros/as. Sentí que fue una muestra de un proceso de empatía que estábamos desarrollando.

Expresiones como "Nos gusta jugar a esto porque estamos todos" o "Cada vez somos más" enseñan que eso es valioso. Destacar esas acciones es la forma de que encuentren lo humano del humano.

Es a través de estas prácticas cómo se cuestiona en concreto la reproducción de modelos hegemónicos, donde se debe transformar y evaluar la potencialidad para producir efectos emancipadores. Para generar espacios de conciencia frente a la desigualdad, la injusticia, la

discriminación, favoreciendo el aprendizaje del vivir democráticamente.

Me voy a detener a tratar de definir con mis palabras qué es hegemonía y qué es emancipación, porque esas palabras son claves para comprender qué nos proponemos en lo profundo.

La primera se refiere a no respetar otras formas de ser, de no aceptar otras ideas, de imponer un mandato. Los que no están dentro del parámetro de "normal" establecido por la ideología y los grupos de poder dominantes quedan afuera, es decir, gran parte de la sociedad o aquellos que buscan otras posibilidades de ser y hacer.

La segunda, entonces, se refiere a develar esa hegemonía para salirse de su dominio, haciendo que lo "raro" sea lo diferente. Y diferente es solo eso, diferente.

Abrir la puerta para ir a jugar es un medio de preparación para la vida social democrática. "No es instruir, no es lograr una conducta, una habilidad, una destreza (...) es mucho más que eso, es estimular y desarrollar las potencialidades intelectuales, morales, físicas, afectivas y sociales en perspectiva de un hombre creativo, autónomo, crítico y sociable" (Bonilla, 1989), en síntesis, emancipado. Si bien el autor se refiere a educar, me pareció oportuna y coherente la comparación.

A modo de cierre

Si llegaste hasta aquí con la lectura, es porque tuviste la capacidad de ver la trayectoria de aquella niña que abría la puerta para ir a jugar y que hoy intenta abrir otras puertas para ir a jugar, entendiendo que este recorrido no trata de encuadrar en ciertos discursos impuestos sino, justamente, emanciparse de ellos.

Esa niña, que cuando dejó de abrir la puerta para ir a jugar fue adquiriendo, incorporando los mensajes, las ideas, de un sistema que quería que fuera reproductora del mismo y que por algún tiempo lo logró, porque ese sistema perverso solo quiere eso, que lo reproduzcas, te quejes, pero lo reproduzcas, con la habilidad de hacerte creer que lo haces porque elegís, convenciéndote a través de todos sus medios que

sos libre, cuando en realidad sos preso/a de sus ideas y de la mentira vital que encarna.

Hoy puede, desde la rutina de todos los días, en charlas en donde antes no podía tomar posición, cuestionar y hacer que otros y otras puedan ver lo que ella antes tampoco veía, de develar en el día a día, tanta farsa.

No ha sido fácil que encontrara el coraje de escribir y quizás este trabajo sea el primer paso en su trayectoria para inspirar a otros y otras. O tal vez sea solo un primer paso que disfrutó y solo ella sabe cuánto.

¿Cómo saber qué curiosidad despertó en otros y otras? ¿Cómo saber si causó placer su lectura y fue inspiradora para probar nuevas prácticas? Porque solo sabemos qué nos causa placer cuando lo experimentamos, ya que antes solo está en nuestro imaginario.

Y en mi actual imaginario, me veo abriendo otras puertas para pensar un mundo mejor.

Esto es todo por ahora. Me voy... ¿a que no saben dónde? A abrir la puerta para ir a jugar. Te invito a que busques y encuentres tus puertas.

Cuadro 1: Actuaciones docentes ante episodios de conflicto

TIPO DE ACTUACIÓN	FUNCIÓN
Yusiva	Instituye o actualiza una norma por medio de su enunciación.
Exhortativa	Ordena o solicita el cumplimiento de una norma mediante su enunciación.
Sancionadora	Aplica la sanción prevista por una norma.
Confirmativa	Actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación.
Ejemplarizante	Expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una norma.
Fundamentadora	Expone razones o valores que fundamentan una norma.

TIPO DE ACTUACIÓN	FUNCIÓN
Reflexiva	Manda o solicita la revisión de las acciones y la toma de conciencia de una norma.
Deliberativa	Habilita la discusión sobre.

Fuente: Pizzano y Gómez (2003).

Referencias bibliográficas

Bonilla, C. (1989). "Los objetivos en la clase de educación física". En *Educación Física y Deporte*, Vol. 11. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4637/4078.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Gómez, V. (2010). "Los tipos de sanción como práctica docente para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial". En *Calidad de Vida y Salud*, Vol. 3, Nº 1.

Gómez, V., Pizzano, A., Tubino, G., Rosemberg, A., Lema, B., Cunqueiro, G., y Guanes D. (2003). "Algunas puntuaciones sobre las intervenciones de los profesores en las clases de educación física del nivel inicial". En *Actas III Jornadas de Investigación*. UFLO Universidad, Buenos Aires.

Kohn, A. (1987) "¿Hay que competir?". En *Revista Uno Mismo*, Nº 46.

Pavía, V. (2008). "Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar!

(En el contexto de una clase de Educación Física)". En *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, *27*(1), pp. 31-39.

Pedraz, M. (2010). "Educación física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo". En *Retos*, Nº 17. Recuperado de http://www.retos.org/numero_17/RETOS17-16.pdf.

Rozengardt, R. (2008). "Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela". En *Educación Física y Deporte*, *27*(2), pp. 103-115. Recuperado de http://dialnet.unrioja.es/servelt/articulo/3157892.

Rozengardt, R. (2018). *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. 1ª edición, pp. 245-256. Buenos Aires: Editores Asociados.

Santin, S. (1995). *Educación Física: ética, estética, salud*. Porto Alegre: Editorial Est. Porto Alegre.

Capítulo 6

Siempre es tiempo de jugar: significaciones sobre juego y adultez

Por Cecilia Rodríguez

Introducción

Quiero tiempo de jugar, ese que no está apurado y que es el mejor, como dice una canción de María Elena Walsh.

Es un tiempo y un momento que le está haciendo falta al adulto mayor un jugar que no necesita una razón para hacerlo, solo el simple motivo de ser divertido.

Cada vez se presentan más obstáculos, a medida que pasan los años, para jugar con otros, experimentar ese momento de encuentro, de risas compartidas, como tantas otras emociones que puede despertar el jugar, y que son tan importantes para la vida del ser humano. Sostenemos que no debe dejarse de lado, sobre todo, cuando el adulto mayor no lo hace, no lo vivencia, ni lo experimenta, en ocasiones, porque a nadie se le ocurrió que también puede, necesita y desea jugar. Porque ese deseo nos acompaña a lo largo de la vida, y porque recordando

que dentro de los derechos que los seres humanos tienen, existe el derecho al juego, que al no ser exclusividad de ninguna etapa de la vida, se debe garantizar en todas ellas.

Intentaremos expresar y dar a conocer la importancia del jugar en cada contexto social y cultural para, a través de él, encontrar otro sentido a los movimientos y las expresiones. Es por medio de las acciones, los gestos, el movimiento corporal en general, que el propio juego se hace visible y que no observamos pleno y renovado en el adulto mayor. Este, habitualmente, solo presenta recuerdos de los juegos de su infancia, o participa con sus nietos en alguno propio de ellos, o de algún que otro juego de mesa, en particular de cartas, en familia. Trataremos de dar las fundamentaciones pertinentes de por qué al adulto mayor se le debe brindar la posibilidad de encontrarse a jugar para que pueda darle el significado a ese juego del que ha sido parte. Y así también, sienta y pueda decir que él está jugando... sus juegos.

Jugar y juego

El juego y el jugar, la libertad y lo reglado, un tiempo y un espacio, algo incierto o ficticio, una actividad o una competencia. Y 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? Quizás sea ahí donde puede aparecer la posibilidad de decidir si se acepta o no el juego porque, en definitiva, "no importaba a que jugar, sino simplemente encontrarse con otros para jugar" (Corbera y Gómez, 2018). Y es ese deseo por el jugar que lleva "a los jugadores a tomarse lo que hacen y dicen como si fuera un juego" (Rivero, 2011), entregándose y comprometiéndose a construir una supuesta realidad donde expresar la imaginación.

El juego permite el diálogo, la comunicación; es una forma que tiene el ser humano para expresar su creatividad, tomar decisiones, asumir responsabilidades, implica una interacción por parte del sujeto, porque "el juego es cosa alegre, seria y riesgosa, de ahí su magnificencia"

(Chapela, 2013). Posee un enorme potencial vital para todo aquel que acepte ese juego y nos preguntamos: ¿qué será de aquel que no encuentra esa alegría ni tiene la posibilidad de expresarse, ni de comunicarse, ni sentir esa libertad que es parte esencial del juego?

El juego "pide conocimientos múltiples, del contexto, de las reglas, de lo que 'se pone en juego', del tiempo disponible y del tiempo como recurso" (Chapela, 2013), entendiéndose que para participar en él se requiere de todo eso. Y si el juego "es un arte y como todos los artes exige mucho y, al mismo tiempo, da a manos llenas" (Chapela, 2013), podemos afirmar que lo realmente importante no es el juego como tal, sino la posibilidad que tiene el ser humano de jugar, que implica y abarca aun mucho más de lo que el juego significa, porque "solo hay jugar cuando quienes juegan perciben que pueden inventar, crear, modificar el juego tantas veces como quieran dado que es su derecho poder hacerlo" (Corbera y Gómez, 2018).

El juego "es algo poco unívoco, escurridizo y complejo" (Varea, 2012), acepta y asume modos muy diversos, y muchas veces es considerado un contenido dentro de la educación, un recurso didáctico, una modalidad de trabajo, una actividad natural del ser humano, aunque sin tener conocimiento de la esencialidad del mismo. Desde un análisis con mayor profundidad, "el juego entonces, será el medio en el cual el aprendizaje sucede y no un mero camino a recorrer para llegar a otro lado" (Sarle, 2016). Por lo que suele suceder que se planteen actividades denominadas juegos, pero que no sean elegidas para jugar, siendo así el denominado impropiamente juego, "utilizado como una "estrategia metodológica" para la enseñanza de otro contenido que no es el juego" (Rivero, 2011).

No importa tanto el juego, ni sus reglas, sino el jugar, porque "jugar abre un mundo nuevo o espacio imaginario en donde tenemos la posibilidad de utilizar diferentes caminos para llegar a un mismo sitio, repetirlo probando alternativas, animarnos a equivocarnos o fracasar" (Sarle), decidiendo, eligiendo, comprometiéndonos o no, pero siempre bajo la libertad que el jugar posee, y que se hace presente desde el momento que quienes vayan a jugar decidan hacerlo, porque "todo juego en realidad comienza con un encuentro, una invitación,

una preparatoria; así empiezan los juegos de los buenos jugadores" (Pavía, 2005 en Varea, 2012). No tiene por qué ser un juego reglado, delimitado por algo ya definido, sino que ese juego de los buenos jugadores será aquel que surja y decidan jugar cuando se encuentren a hacerlo. Porque, en definitiva, "jugar es una de las acciones más resistentes a la eficiencia, excelencia, rendimiento y meritocracia. Jugar es justamente eso tan útil que hace significativo vivir" (Corbera y Gómez, 2018).

Foto: Manuel Dupuy

Jugar es una decisión que se toma en un momento determinado, donde los que decidieron jugar establecerán a qué van a jugar, si pondrán reglas y cuáles, realizando acuerdos, por lo que necesitaron algún permiso para poder ser parte, "permiso entendido como la autorización para zambullirse en una 'irrealidad real', disfrutando de la legalidad singularísima del juego para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida que puedan decir, de manera transparente, precisa, indubitable: '¡Pero si estoy jugando!'" (Pavía, 2009). Y con la seguridad de que lo que suceda mientras juega, no va a ser ni perjudicial ni algo que no les guste, pues si fuera así ya no estarían

jugando. Es que "si alguien ha decidido jugar, es porque ha detectado que tenía algún saber para poder entrar en juego, encuentra una 'puerta apropiada' para activar lo que sabe con el juego" (Nella, 2009).

Como sostiene Pavía (2009), cuando de jugar se trata, no se puede dejar de pensar en una *forma*, que es lo que diferencia un juego de otro, y un *sentido* que lo entiende como esa razón de ser, creyendo o entendiendo que no pueden vivir de manera aislada porque "cuando se organizan tiempos y encuentros para ir a jugar, las dos variables están al mismo tiempo (y los jugadores son los dueños de eso), porque si quiero jugar, parte del jugar es jugar a armar la forma, de hecho a veces te quedas con eso, jugaste a armar algo y cuando lo armaste ya está" (Corbera y Gómez, 2018).

A estos dos elementos se agrega el *modo,* que es lo que atribuye la manera de cómo vive o hace quien participa del juego. Pero no siempre el modo del jugar aparece como modo lúdico, ni se mantiene durante todo el desarrollo del juego, porque esto implica realizar acuerdos que son aceptados libremente. "Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera que requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas" (Pavía, 2015), donde se juega con la apariencia de los espacios, los objetos, los tiempos. Se juega con el permiso de disfrutar esa realidad irreal, con esa libertad para explorar, intentar, arriesgar, disfrutar y con la confianza en lo que pueda suceder, en el grupo y en uno mismo. Y "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 esta es otra variable del *modo lúdico* también digna de destacar– no solo deben ser recíprocas, sino que tal reciprocidad debe percibirse desde un nivel de relación *empática*" (Pavía, 2015).

Al jugar, surge o aparece el sentido del juego, o el que el propio jugador le adjudica, y que está muy relacionado con la emoción, "lo que les da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego" (Elias y Dunning, 1991, en Pavía, 2009) y que "justamente es la emoción lo

que le brinda sentido, por tanto, son indisolubles, me gusta la categoría de 'sentido adjudicado' por quien o quienes juegan" (Corbera y Gómez, 2018); cada jugador da un sentido a ese juego que está jugando. Y es esa generación de sentido realizada con otros, la que genera las condiciones para que aparezca o acontezca lo lúdico porque "lo lúdico es creación de sentido y se consigue cuando hay otro que comparte la intención de crear una nueva situación. Lo lúdico se construye colectivamente, con otros que, siendo cómplices, ayudan a montar en tiempo y espacio reales nuevos escenarios, roles, relaciones" (Rivero, 2011), donde aquel que elige comenzar a jugar y disponiéndose afectivamente, comparte sus ganas de hacerlo intentando despertar en los otros esas mismas ganas a jugar.

Cuando el otro o los otros aceptan esa invitación, se disponen a la situación, y es ahí donde el jugar se hace presente, desde ese momento que el jugador decide aceptar esa invitación a jugar. Porque sentir y decir que se está jugando implica tomar decisiones que siendo personales no dejan de ser compartidas, y es ahí donde "se dice estar jugando cuando se asume el desafío de construir un nuevo sentido a las acciones que, por alejarse de la vida corriente, sorprenden, divierten, gustan, entretienen" (Rivero, 2016).

Pareciera, entonces, que en esa vivencia de una realidad paralela a la cotidiana es donde radica y existe la diversión, "por saberse inmerso en una dimensión que acontece en tiempo y espacio reales, pero se distingue de los sentidos cotidianamente reconocidos, los jugadores se divierten, se entretienen, disfrutan. La diversión radica en la posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo" (Rivero, 2016), que se desencadena por la sorpresa y el desafío, se ve inundada por la risa que provoca un acontecimiento no esperado, señal de que el jugador siente estar jugando.

Por eso creemos que es fundamental brindar espacios, momentos para poder jugar atendiendo al derecho de jugar de todo individuo, y no solo en la niñez, porque si bien el juego es muy particular de la infancia, debe extenderse a la adultez, dado que el ser humano tiene el derecho y la necesidad de jugar durante toda su vida.

El juego como constructo cultural

Entendiendo al juego como una acción que el jugador elige y asume, se debe reconocer como una función con un sentido, y no solo como un fenómeno fisiológico, sino que es aquella acción que se decide realizar y que tiene una determinada importancia, y que es libre. Porque si es obligada, no elegida o impuesta por mandato, ya no es juego. Porque juego implica libertad y gusto por él, donde el jugador puede separarse por un momento de la realidad que vive, ya que "cualquier juego puede absorber por completo, en cualquier momento, al jugador" (Huizinga, 2007).

Siendo anterior a la cultura, y no estando vinculado a ninguna etapa específica, es decir, no es exclusivo de la niñez, se "tropieza con el juego en la cultura como magnitud dada de antemano, que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción" (Huizinga, 2007). Y es así como, luego de haberse jugado, queda en el recuerdo, y puede ser transmitido o repetido en cualquier momento, cobra solidez y pasa a formar parte de la cultura, siendo una de sus características principales esa posibilidad de ser repetido; y "se convierte en acompañamiento, complemento, parte de la vida misma en general. Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural" (Huizinga, 2007).

El juego no es tarea, no implica un carácter interesado, transcurre y existe dentro del juego mismo. Se aparta de la vida corriente en un determinado espacio y durante el tiempo que el jugador decida jugar, y donde la realidad no tiene algún tipo de validez, porque el jugador es y hace otras cosas en el juego que lo llevan a una cancelación temporal de lo cotidiano mientras juega; "suspensión temporal de la vida social ordinaria en gracia a un tiempo sagrado de juego la podamos encontrar también en culturas más avanzadas" (Huizinga, 2007).

Es en el jugar que se logra el orden, ya que apenas un mínimo desorden o desviación de ese juego que se eligió jugar, estropea el juego,

perdiendo así su característica como tal, como una actividad que tiende a resolver, a llevar un esfuerzo, donde la incertidumbre y el azar son una constante, donde existe una tensión característica muy propia del juego, luchando por algo o intentando representar algo y que son parte del juego real, es que siendo "juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura" (Huizinga, 2007).

Ese es el juego que se juega en momentos de ocio, que solo al convertirse en una función cultural puede tener algunas tareas vinculadas. Pero es sumamente importante recordar y reconocer que "el juego es para el hombre adulto una función que puede abandonar en cualquier momento. Es algo superfluo. Solo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él experimentamos" (Huizinga, 2007), pudiendo decidir dejar de jugarlo por esa libertad que lo caracteriza.

Pero, actualmente, cada vez es más notorio que lo lúdico de la cultura está perdiendo importancia en todos aquellos sectores donde estaba presente, en "la cultura moderna apenas si se juega y, cuando parece que juega, su juego es falso" (Huizinga, 2007), haciéndose cada vez más difícil distinguir en todo tipo de manifestación cultural el juego de lo que no es juego.

El juego y las prácticas corporales

Con el surgimiento de nuevos conceptos, se debe reconocer y diferenciar a las prácticas corporales de las actividades físicas, y referirse a cada una de ellas como corresponde. Las prácticas corporales tienen, históricamente, como objeto al cuerpo, siendo consideradas como tal a "todas aquellas prácticas en las que predominan cualidades, habilidades y manifestaciones en las que el cuerpo del sujeto es protagonista" (Minkevich, 2015).

Es ese cuerpo propio del sujeto que no puede ser separado de la práctica, ni tampoco de su contexto social, ni cultural, ni histórico; formando parte de ellas, el que le imprime sentido, significado, modelos,

tradiciones entre tantas, sin poder ser aislado como solo un cuerpo físico o biológico, donde es la misma práctica que al tomarlo por objeto intenta hacer algo con él, "las prácticas corporales no son actividades físicas ni psicofísicas, productos o efectos del funcionamiento orgánico y, por ende, susceptibles de ser investigadas con los procedimientos propios de la fisiología, la psicofisiológica o las neurociencias, sino prácticas históricas, por ende, políticas" (Galak y Gambarotta, 2015).

Se entiende que ese cuerpo se va constituyendo a través de ellas, donde la acción y el pensamiento no se separan; es objeto de las "prácticas corporales como formas de hacer, pensar, decir" (Galak y Gambarotta, 2015), comportándose de manera particular e individual.

El juego se hace presente de innumerables maneras y formas: en la vida social a través del intercambio con otros, y en "la Educación Física es a partir de propuestas concretas de prácticas corporales promovidas por un docente, que involucran sujetos produciendo y reproduciendo cultura de movimiento, entre ellas, el juego" (Rivero, 2011), pero lo que parece es que en su gran mayoría de propuestas, se utiliza el juego como un instrumento para lograr conocimiento, dejando de lado y olvidando lo lúdico del mismo, sin brindar la posibilidad de la experimentación, del vivenciar, tomar decisiones, elegir, olvidando así "la preocupación por los derechos de las personas a probar, ensayar, proponer, experimentar, vivenciar el estado de oscilación que caracteriza el simple estar jugando" (Rivero, 2011), donde se debería asignarle importancia y atención a la mirada del jugador como actor y creador del juego, ya que "pareciera que hoy no todas las personas tienen la posibilidad de aprender en sus entornos cotidianos a vivenciar esta suspensión momentánea y voluntaria de la conciencia reflexiva para dejar todo en manos del devenir, de lo por venir, de lo novedoso" (Rivero, 2011).

Es por eso que si el juego como decisión, como actividad libre, como elección, como derecho, se hace presente de variadas formas, se hace indispensable su presencia también en las prácticas corporales, porque "el juego expone, y al mismo tiempo, se asienta sobre dimensiones del hombre que hacen a su complejidad" (Rivero, 2011), ayudando a ese sujeto corporal a constituir nuevas costumbres y hábitos, a pensar y hacer de otra manera. Es en ese jugar corporal que se produce "el

acuerdo perecedero entre los participantes en asignar a los movimientos corporales un sentido diferente al reconocido habitualmente con la única intención de simplemente hacerlo, de entretenerse, perder el tiempo, divertirse" (Rivero, 2011).

Si bien la sociedad demanda espacios para la recreación y el entretenimiento compartidos con otros, deberá prestarse fundamental importancia a las prácticas corporales de los adultos. Y si en ellas se les señala y organiza el juego, o si se crean escenarios para abrir espacios y momentos al juego, no se debe olvidar ni dejar de lado que "los marcos lúdicos no están cerrados a los adultos. Por el contrario, un adulto que verdaderamente quiera y sepa jugar es un compañero ideal" (Puig Roig en Alonso Marañón, 1997, en Rivero, 2011), y es en el contexto de ese tipo de prácticas que se puede lograr.

El jugar se expresa en las acciones corporales que requiere para su materialización, dirigidas a entenderse con los otros, a resolver las situaciones que se plantean, a posibilitar la emergencia de los imaginarios y de las realidades implicadas. Por eso debe entendérselo como práctica corporal que se construye en la relación del habla y los actos corporales. "Lo que define al juego como práctica corporal, es la experiencia social que moviliza y carga de sentido las dimensiones afectivas, intelectuales, éticas y estéticas del movimiento corporal" (Rivero, 2011), una construcción de tipo colectiva que se da gracias a la comunión de cuerpo y lenguaje.

La disponibilidad corporal en la invitación a jugar (Foto: Pablo Candia)

Es a través de esa experiencia corporal que es parte del juego, que se habilita la comunicación y se percibe el sentido de estar jugando. Cuando esos sujetos se ponen a disposición del juego, dejan ir adelante esa intención de darle un sentido, porque jugar "no solo remite a un hacer, a un actuar de las personas como correr, saltar, tomar a un compañero, cambiar de dirección, sino a un entendimiento entre los actores participantes en ese quehacer" (Rivero, 2011). Ese estar jugando surge cuando logran crear, vivir, sentir y ser parte de una situación aparente.

El jugar en el adulto mayor

Jugar implica tomar decisiones, conocerse, poder conocer y ayudar a otros, relacionarse entre otras cosas. Pero parecería que solo es algo de niños "y no un derecho ligado estrechamente a otros como la libertad, la autonomía, la integridad, la inclusión, la pertenencia, los lenguajes, la reflexión introspectiva, la autoestima, el pensamiento científico, la valentía, la capacidad de prospección y la alegría" (Chapela, 2013), y se observa o se sabe que los adultos, tal como anticipáramos, solo refieren participar de juegos como los de cartas, juegos de mesa, o aquellos recuerdos que les quedaron plasmados de lo que jugaban en su infancia. Y la vejez es una etapa de la vida, que como tal, debe y necesita ser considerada y tenida en cuenta para que el individuo continúe desarrollándose, en un proceso de envejecimiento productivo, saludable y activo, ejerciendo sus derechos. "El envejecimiento con derechos reconoce que los derechos humanos son universales, por lo tanto, independientes de raza, religión, sexo o edad. Implica que las personas mayores deben tener certeza de que los derechos no se pierden con los años, la pobreza, ni con la enfermedad" (Renzi, 2016).

Si bien esta etapa es construida socialmente y la edad es una de las variables que forman parte de esa construcción, no es la única, existen otras que también condicionan ese momento de la vida. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) establecieron sus diferentes categorizaciones de esta

etapa, “siguiendo el criterio adoptado por el Ministerio de Salud, en este texto se considera a los 65 años como inicio de la adultez mayor (AM)” (Renzi, 2016).

Aunque el jugar sea una de las actividades básicas en la infancia, no significa que sea exclusiva de ella y no pueda realizarse en las otras, todo lo contrario. Debe ser algo siempre presente en la vida del ser humano, ese jugar para pasarla bien, sin una obligación, donde se pueda apreciar valores, sostener o establecer nuevos vínculos sociales, recuperar habilidades olvidadas y probar otras inexploradas –propias de ese momento de la vida–, disfrutar de los juegos de oposición despreocupados del ganar o el perder, escuchar, dialogar, rebelarse ante el prejuicio establecido culturalmente, que ser viejo es ser decadente, incapaz y sin derecho a jugar, entre otras cuestiones. Entonces, cobra importancia no “olvidar que el derecho a la vida supone, entre otras cosas, el derecho al juego y que este lo tenemos por igual niñas, niños, adolescentes, jóvenes adultos, adultos, grupos y sociedades” (Chapela, 2013).

Por todo esto, consideramos que es sumamente rico el jugar en el adulto mayor, revitalizando un deseo que nos acompaña a lo largo de la vida y no puede dejar de vivenciarse y pasar a ser considerado como un hacer exclusivo de la infancia, porque la vida es parte de eso, de un juego que hay que saber jugar.

Actualmente, se evidencia que la población de adultos mayores está en aumento, incluso más rápido que otros grupos de edades; “a escala mundial, una de cada nueve personas tiene 60 o más años de edad, y las proyecciones indican que la proporción será una de cada cinco personas hacia 2050, el envejecimiento de la población es un fenómeno que ya no puede ser ignorado” (Renzi, 2016). Si bien ese envejecimiento y el aumento de la expectativa de vida es un logro, se debe tener en cuenta que también plantea un desafío en distintas áreas y que requiere de una atención más dedicada a ese grupo específico, por lo que es fundamental que no se tengan en cuenta solo las limitaciones que presentan, sino por encima de eso, las posibilidades para proyectarse en esa etapa de la vida.

Si el adulto no conoce sobre lo que el jugar significa, es probable que

considere al jugar algo propio del niño, una pérdida de tiempo sin ningún tipo de importancia ni valor. Es por eso que "con estas ideas el adulto pierde la capacidad de juego, tan es así que, en ocasiones, juegos que eran de su gusto prefiere ya no practicarlos y delegar este derecho a otros (se conforma con solo observar en vez de ser parte del juego)" (Juárez, 2013), perdiendo la posibilidad de desarrollar la atención, la imaginación, la obtención de valores, explicarse aquello que no puede entenderse si no se juega, descubrir nuevos conocimientos, además de reforzar aquellos que ya posee. Ningún adulto debe prohibirse (o dejarse prohibir) de esas experiencias compartidas donde juego y vida transcurren entre risas, cantos, emociones, gestos, palabras que acarician.

En las distintas investigaciones realizadas sobre adultos mayores, se encontraron aportes acerca de la actividad física, el tiempo libre y la recreación que pueden recibir en los centros donde residen, los que resaltan la importancia de esas actividades en relación a la mejora de calidad de vida. Pero no existen aportes que hablen de los adultos mayores y el jugar, el jugar por el simple placer que genera hacerlo, donde ese jugar comienza en el momento que alguno de ellos se encuentra con otro u otros, y deciden jugar.

Se registra una investigación realizada en Mar del Plata, donde intentan problematizar el juego en la vejez, "El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses" (Di Dominizio, 2012), en la que, a través de entrevistas realizadas a los adultos, se analizaron las ideas acerca del juego en los adultos mayores, como también el sentido que ellos mismos le dan a los juegos de hoy y ayer, evocando los que jugaban en su infancia, entre otras cosas. Pero lo cierto es que, si bien esto es algo lejano aunque un poco más cercano a lo que interesa, no habla del jugar de este tan interesante grupo etario, que no debe bajo ningún tipo de concepto dejar de jugar, porque "jugar es aprender de la personalidad de quienes juegan, es saber manejar sentimientos y/o actitudes como la frustración, paciencia, esfuerzo, voluntad y reto. En pocas palabras, jugando se alimenta el espíritu" (Juárez, 2013).

Para que estos adultos dispongan de esta posibilidad para seguir siendo y creciendo, se necesita que se les garantice el derecho a seguir

jugando, generar espacios para jugar, crear momentos de encuentros e invitaciones a jugar, proponer experiencias para desarrollar la creatividad y los vínculos sociales, entre otras cosas.

No se debe ni olvidar, ni dejar de entender, que "el derecho al juego supone, así, dejar tiempo libre para que él o ella lo emplee como quiera y juegue a lo que prefiera, sin que se le imponga alguna actividad en concreto" (González y Compte, 2013) y, si bien es cierto, "los juegos cambian en la adultez mayor por imposiciones de la cultura. Mientras se quiere, al viejo se lo reserva para lo políticamente correcto: producir en el campo laboral. Luego se lo relega a la quietud de la improductividad, condenado a reducir sus jornadas a la pasividad del jubilado. El deseo de jugar nos acompaña toda la vida: lo podremos vivenciar si reclamamos un tiempo y un espacio de necesidad lúdica propio" (Di Domizio, 2012).

En consecuencia, es el momento de generar las condiciones para volver a jugar, aunque nunca se debería dejar de hacerlo en el transcurso de la vida, y que el juego no sea un recuerdo del pasado, ni algo anecdótico para contar. Por el contrario, se debe intentar que "nuestros mayores sean más trasgresores a la hora de jugar y jugarse, para romper con el orden social vigente" (Di Domizio, 2012), para lo que se necesita que los adultos mayores resignifiquen la importancia que tiene el jugar. Y que puedan seguir jugando.

Un intento del jugar en la práctica diaria

Era uno de esos días que tocaba ir a la pileta, a desarrollar una clase de gimnasia acuática, como la de todos los días, donde se organiza el planteo habitual: qué prácticas realizar, si de manera individual o de manera colectiva, la distribución del grupo, el grupo de "señoras" que van al agua, algunas por gusto y otras por necesidad o recomendación médica.

Pero ese día, sin pensarlo con anterioridad y sin saberlo, la clase planificada o pensada fue modificada al llegar al lugar.

Quién sabe por qué, o, mejor dicho, sabiendo por qué –pero no qué

podía suceder–, al ver los materiales se decidió comenzar la clase con algo que no había sido previsto, disponiendo los elementos –flotadores, colchonetas, pelotas pequeñas y grandes (tan grandes como un tamaño que costaba sostener con dos manos), entre otras cosas– para su libre y fácil acceso, dando la posibilidad que cada alumna pudiera elegir aquel que quisiera y realizase lo que tenía ganas o se le ocurriese.

Al principio, se percibían miradas de desconcierto, de no saber qué hacer, pero, de a poco, fueron surgiendo movimientos, desplazamientos, lanzamientos y otras tantas acciones que no eran indicadas, donde se podía apreciar una distinta disposición corporal de las participantes y el intercambio que se producía entre ellas y con el entorno. La práctica, diferente a las habituales, se había generado ante una invitación a jugar. "Lo curioso es que la invitación a jugar, tanto sea por sorpresa o desafío, implica un cambio en el proceder habitual de las personas, de algún modo, la sorpresa es anterior al desafío, puesto que para divertirse es necesario que al menos un jugador muestre una posibilidad diferente a la cotidiana de llevar adelante la situación y consiga compañeros que se animen a hacerlo con él" (Rivero, 2011). Y eso fue lo que había sucedido, un cambio de la realidad cotidiana donde, al menos una de ellas, se dispuso a realizar algo e invitar a otras a hacerlo con ella.

Fueron apenas unos minutos al comenzar la clase donde se observaron disposiciones corporales diferentes a las habituales, voces y charlas también diferentes, siendo lo más llamativo la risa que no dejaba de fluir, tan naturalmente sincera. Y si "la risa, el grito y los movimientos corporales se vuelven expresión de estar jugando" (Rivero, 2011), podríamos intuir o suponer que esas "señoras", en ese momento de la clase de gimnasia acuática, podrían haber estado jugando.

Disponer del material, crear el espacio de juego y generar el clima de juego para que el jugador sienta deseos de ser parte de él, encontrando "la posibilidad de ser parte, de sentirse divertido, entre-tenido, de sentirse necesario para los compañeros de juego y que su acción es importante para la situación" (Rivero, 2011). Este momento vivido nos demuestra que se deben generar espacios de juego que permitan la creatividad y la práctica corporal libre como protagonistas.

Luego de un rato, se procedió con la forma habitual de realizar la

clase, donde se pudo observar como significativo que esas risas tan espontáneas y naturales, unos minutos antes presentes, ya no se encontraban. Pero sí comentarios provenientes de las participantes como "¡Que divertido!", "¡Qué lindo estuvo!", o el que más ha quedado guardado como despertador de tantas inquietudes: "¡Qué lindo! ¡Hoy jugamos!". Situación que después sería cuestión de analizar para ver si realmente eso que sintieron como jugar fue realmente jugar.

Pero lo realmente significativo es que ese momento nos llevó a confirmar que no solo los niños pueden y deben jugar, siendo el momento de las prácticas corporales un lugar donde se puede hacer jugar a los adultos.

Conclusiones

En la actualidad, la preocupación que se observa por el adulto mayor está orientada a su bienestar general, al mejoramiento de su calidad de vida, a través de programas muy estrechamente relacionados con la recreación, donde se intenta estimular en ellos un estilo de vida activo para, por medio de la práctica corporal recreacional, dar respuesta a sus posibilidades de realización y a muchas de sus necesidades.

Se entiende y reconoce que no es poca cosa, y que es sumamente importante que exista esa preocupación y dedicación al adulto mayor, pero ¿alguien se habrá preguntado o cuestionado alguna vez si esos adultos, que tienen tantas necesidades y requieren de mucha atención, tienen un momento para jugar? ¿Alguien les brinda a los adultos mayores la posibilidad de jugar? Porque deben y pueden jugar, porque es parte de la vida y un derecho que no se pierde, porque como tal no se termina y continúa a lo largo de la vida. Todos "los humanos tenemos el derecho de encontrar condiciones para ejercer muchas de nuestras potencialidades sin dejarlas morir abandonas" (Chapela, 2013), motivo por el cual se cree que es muy importante y necesario seguir jugando, o mejor dicho no dejar de jugar en ningún momento de la vida, ni siquiera en la etapa adulta.

Existen espacios donde se generan experiencias de juego para los niños, pero cuando se llega a la adultez esos espacios ya no existen, no se generan, o se utilizan para otras cosas. Sería muy interesante generar momentos o intentar, dentro de las prácticas corporales que muchos adultos practican, "desarrollar proyectos que garanticen no solo tiempos, espacios, juguetes, sino buenas experiencias de juego compartido" (Pavía, 2018).

Es necesario provocar encuentros para jugar, generar espacios donde los adultos mayores puedan jugar, porque si reconocemos que la relación existente entre el juego y la motricidad es fundamental no solo para mejorar la disponibilidad motora en sí misma, sino para poder jugar, intentemos, entonces, ofrecerles espacios y momentos para encontrarse con otros, en particular sus pares, para jugar. Tantas emociones y sentidos que el jugar tiene no deben dejar de sentirse o vivirse en ningún momento de la vida, máxime en este. "Quienes juegan ensanchan y alargan sus horizontes, vuelven permeables sus fronteras y, si encuentran condiciones para hacerlo, se convierten en grandes lectores porque su espíritu lúdico los invita a buscar a otras personas, otros temas, otros modelos de ser, amar, desear, pensar o decidir" (Chapela, 2013), y así poder disfrutar de lo que brinda el jugar, entendiendo que es algo para toda la vida.

Es por eso que se invita al desafío y a la hermosa tarea de generar la posibilidad de que los adultos mayores se encuentren a jugar.

¡Es hora de jugar! (Foto: Manuel Dupuy)

Referencias bibliográficas

Chapela, L. M. (2013). “El juego es cosa alegre y seria”. En *Rayuela*, Nº 8, pp. 81-86.

Corbera, C. y Gómez Smyth, L. (2018). *Los sentidos adjudicados del jugar desde la perspectiva de quienes juegan* (Manuscrito no publicado). Neuquén-Buenos Aires, Argentina.

Di Dominizio, D. (2012). “El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses”. En *Educación Física y Ciencia*, vol. 14, pp. 27-39. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Argentina.

Galak, E. y Gambarotta, E. (2015). *Cuerpo, Educación. Política, Tensiones epistémicas, históricas y prácticas.* Buenos Aires: Biblos.

González, M. y Compte, G. (2013). “La política es cosa de juego”. En *Rayuela*, Nº 8, pp. 133-141.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Juárez, M. (2013). “Rescatando el juego del olvido”. En *Rayuela*, Nº 8, pp. 125-132.

Minkevich, O. (2015). *Glosario de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nella, J. (2009) en Pavía, V. *Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Educo.

Pavía, V. (2009). *Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Educo.

Pavía, V. (2015). *Dossier.* Preparado por: Velásquez, M; Hincapié Bedoya,

D. Estudiantes del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrantes del grupo de investigación PES. Universidad de Antioquia. Colombia

Pavía, V. (2018). *¿Espacios de Laboratorio?* (Mimeo inédito).

Renzi, G. (2016). *Desarrollo Motor: Vejez* (Mimeo).

Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Buenos Aires. Argentina.

Rivero, I. (2016). "El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois". En *Enrahonar. Quaderns de Filosofía*, 56, pp.49-63. Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Sarle, P. (2016). *Lo importante es jugar*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Sarle, P. (2016). *Saber jugar bien o del buen jugar: La dimensión ética del juego como derecho de la infancia* (Inédito).

Varea, V. (2011). *Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego.* Tesis. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Tercera Parte

FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS. RELATOS Y EXPERIENCIAS DESDE EL TERRITORIO ESCOLAR

Capítulo 7

El/la docente como profesional de la enseñanza. Aportes desde las intervenciones en el juego y el jugar

Entrevista al Lic. Pablo Candia realizada por Manuel Dupuy

Manuel: Dividiremos la entrevista en dos partes, Pablo, si te parece bien. En la primera, donde nos ubiques sobre tus comienzos y posicionamiento ante la educación física y, particularmente, el juego. Y, en una segunda parte, adentrarnos en tu forma de intervenir pedagógicamente cuando propones el jugar y esto se inicia con los chicos y chicas.

Pablo: Me parece interesante, comencemos.

PRIMERA PARTE
La Educación Física y el juego

Manuel: Pablo, ¿podrías comentarme cómo fueron tus comienzos dentro de la educación física, tu formación, desempeño laboral?

Pablo: Comencé y quise estudiar educación física porque me gustaba desde la secundaria y, a medida que fui entrando al profesorado, me di cuenta de lo que me gustaba de ella, enseguida, lo comencé a criticar. A mí me gustaba ir, juntarme con mis compañeros, hacer deportes, ganar y todas esas cosas. De repente, me encontré con el gusto por otras cosas de la educación física que eran mucho más interesantes que practicar deportes, aprender sus técnicas, sus métodos y estrategias.

Ya dentro del profesorado, el Fodehum de Adrogué, comencé a interiorizarme. Me recibí en el 2005 y, enseguida, comencé a trabajar en el jardín, lugar que jamás hubiera pensado que me gustaría, a pesar de que ya había trabajado en otros ámbitos. Es más, me pareció muy difícil en mis comienzos, desafiante. En cambio, con chicos/as más grandes me resultaba más fácil detectar lo que estaban necesitando, y con los/as más chicos/as no es así. Demandan muchísima atención y energía, por lo que todo eso me fue atrapando y, hoy en día, mi mayor carga laboral esta puesta en nivel inicial. Si bien es una de las cosas que más me cansa, es una de las que más disfruto.

Manuel: ¿Cómo pensás la educación física, cómo la interpretás, cómo se la explicarías a un/a alumno/a?

Pablo: Me parece que la educación física debería ser un espacio donde cada persona tenga la posibilidad de reunirse con otros/as para desarrollarse y poder encontrarse con su corporeidad, su propia persona. Pienso que no solo tiene que asistir para desarrollar aptitudes exclusivamente físicas o motoras, creo que sirve para desarrollar dimensiones propias mucho más amplias. Es una disciplina donde se pueden desenvolver diferentes aspectos de la persona, al ser en su totalidad, mientras se encuentra con otras.

Los chicos/as más grandes me dicen muchas veces que si yo atiendo todos los deseos y necesidades y, paralelamente, no soy partidario de lo exclusivamente deportivo, puede suceder que me demanden trabajar con deportes. Entonces, es ahí cuando intento que ellos/as mismos logren encontrar una crítica al deporte espectáculo, que vean otras variables en relación a él. No quita que hagamos deportes si surge como iniciativa de los/as chicos/as, pero, seguramente, practicaremos otro tipo de deporte, desde otra perspectiva. Igualmente, no son muchas las oportunidades en las que me lo plantean, una vez que entienden que dentro de las clases de educación física se pueden vivenciar otro tipo de actividades y las disfrutan mucho, se apropian de ese espacio y hasta surgen cosas que uno no las espera.

Suele pasar que se "enganchan" con algo en especial y un día aparece alguno/a con otro elemento, como un *freezbie* (disco para arrojar al aire), y rompe con lo que veníamos haciendo. Creo que desde esta mirada se pueden aprender y vivir otras experiencias. De hecho, siempre suele estar la pelota de futbol o básquet y, aun así, cuando aparece algún elemento nuevo, automáticamente se vuelcan a él. Hacemos malabares, jugamos con paletas, nos colgamos y trepamos, teatralizamos, e infinidad de actividades que van surgiendo.

Manuel: Bueno, Pablo, la idea es que me cuentes ahora un poco cómo entendés o interpretás el juego y desde qué lugar te posicionás frente al jugar.

Pablo: Bien, voy a intentar definir o hablar acerca del juego, no como sustantivo, sino más llevado al jugar, que lo entiendo como estas actividades que llevan adelante los jugadores en búsqueda de emociones, organizándolo, de manera autónoma, pensándolo junto a los demás, controlándolo ellos mismos. Y, básicamente y principalmente, recalco esta cuestión de ir en búsqueda de algunas emociones.

Manuel: ¿Solés utilizarlo como un recurso metodológico?

Pablo: A ver, constituye la parte central o exclusiva de la clase. De

hecho, trato permanentemente de que se juegue, pero que no se malinterprete este jugar como recurso metodológico que vaya en búsqueda de un contenido o un aprendizaje externo al jugar en sí. Por eso, te confirmo que no lo utilizo como recurso metodológico, pero sí forma parte central de la clase. Y sé que desde la visión de la didáctica más tradicional puede ser entendido como recurso metodológico pero, básicamente, intento que los chicos y chicas que forman parte de la propuesta jueguen y después sí, en otro momento, observar qué es lo que fueron aprendiendo, cómo lo fueron aprendiendo, cuáles son sus intereses, cuáles son sus necesidades, pero no en búsqueda de alcanzar otros objetivos más que aprender a jugar, y que vivencien concretamente ese derecho que tienen, porque me interesa garantizarlo.

Manuel: ¿Y qué es entonces aprender a jugar? ¿Qué necesitan los jugadores para saber jugar o saberse jugadores?

Pablo: Bueno, me parece que de manera compleja necesitamos poder encontrarnos y dispuestos a llevar adelante este tipo de actividades, que también, ahora que las nombro, creo que van mucho más allá de una mera actividad. Pero necesitamos del querer encontrarnos con otro u otra, de querer compartir un espacio, de querer decidir juntos luego de preguntarnos: "¿A qué venimos, en búsqueda de qué vamos?". Me parece que va por ahí.

Manuel: En el mismo instante en que te voy escuchado, pienso, cómo en términos de saberes o contenidos, ¿qué aparece ahí? ¿Qué interesa que los niños o niñas vayan interiorizando? ¿Qué objetos de la cultura, si se quiere, presentás como juego?

Pablo: Me parece que va más por ese lado, por lo menos mi propuesta. Me parece que los juegos, como parte de nuestra cultura, pueden aparecer o no, dependiendo el día, el interés, sus ganas o mis ganas, o lo que aparezca en ese espacio que intenta favorecer el jugar. Quizás aparezca y quizás no. Pero sí, me parece que forma parte de nuestra

cultura el jugar, como hecho, y que ese jugar tiene determinadas características según cada espacio, cada contexto.

Manuel: O qué tipos de juego aparecerían, a veces se cuelan en las clases de educación física...

Pablo: Me resulta muy difícil clasificar el jugar en función de los tipos de juegos que aparecen. Se presentan tanta variedad de situaciones lúdicas que es difícil poder clasificarlas. Sí puedo describir algunas. Me parece que lo que suele prevalecer, por lo menos en estas propuestas, es la construcción colectiva de situaciones, que nos llevan a divertirnos o a pasarla bien. Entonces, si hablo del nivel inicial, generalmente están más ligadas a lo ficticio, a lo imaginario, a lo fantástico, a esos desafíos de "Che, bueno, ¿y ahora qué hacemos para divertirnos?". Incluso preguntarse entre los niños, el famoso "Te juego a...", "¿A qué?", "No sé... a que hay un monstruo... un bosque". Considero que lo imaginario y lo ficticio es lo que prevalece, aunque también es tan variado ese mundo, ese ámbito lúdico, que muchas veces cuesta interpretarlo. Hasta como docentes no sabemos qué es lo que están haciendo los niños. Podemos ver indicios que nos lleven a inducir a qué están jugando, por qué se ríen, por qué comparten, qué sé yo, mirada cómplices, porque parecen disfrutarlo, pero "a qué están jugando" muchas veces no tengo ni idea.

Manuel: Hablaste del nivel inicial ¿Y en edades más avanzadas?

Pablo: Eh... en primaria...

Manuel: A lo mejor continúa parte de esto también, ligado con lo que venías diciendo con respecto a la imaginación.

Pablo: Creo que, en primaria, y más aún en secundaria, empieza a desaparecer este mundo, por decirlo de algún modo, pero sigue prevaleciendo el acuerdo para pensar juntos "¿Che, a qué vamos a jugar?", sobre todo en pibas y pibes que vienen vivenciando este tipo

de propuesta. Ellos/as no van a permitir que alguien les diga a qué tienen que jugar, porque reconocen esa circunstancia como algo falso, sino es legítimo el "¡Vamos a pensar juntos a qué jugamos!". Me parece que en primaria sí aparecen los desafíos, estoy inventando los nombres, los desafíos motores pero construidos particularmente por los jugadores. "Che, ¿nos fijamos si podemos hacer una torre entre nosotros?", "¿Probamos si podemos hacer equilibrio sobre tal lugar?": me parece que va por ese camino. "¿Tratamos con esta pelota?".

Manuel: Bien, esto que decís tiene que ver con el sentido, la dirección, el cauce del que estuvimos hablando.

Pablo: Sí, sigo insistiendo: el sentido lo ponen los jugadores y ese sentido está en encontrar emociones. Una emoción, muchas veces, es la "adrenalina", el desafío, por ahí, incluso, a las normas establecidas: "Che, no se puede correr en el colegio", "Bueno, acá si podemos correr, nadie nos va a venir a decir que no corramos". Muchas veces no se entiende el sentido, están en tercer grado y corren, corren, corren... "¿A qué están jugando?", "A correr", y simplemente el sentido debe pasar por sentir el viento en la cara, qué sé yo, reírnos todos juntos sin entender por qué y darnos la mano, ir corriendo de un lado para otro, jugando a estar a un paso de caerme, pero sabiendo que no pasa nada, porque si te grito "¡Che, pará que me estás llevando muy fuerte", paramos. Va por ahí. La diversión, liberarse del "deber hacer": "¡Ahora es mi momento, ahora estoy jugando... Estoy disfrutando". Mi apropiación de esa instancia lúdica, que también genera alguna emoción particular, de saberme dueño de mi corporalidad... "¡Acá soy dueño de mí mismo!".

Manuel: Sí, sí, ¿y si ahí se instala la competencia? ¿Qué pasa con eso?

Pablo: Sí, no voy a negar que no aparece, pero, sinceramente, creo que es dejada de lado rápidamente. No sé con grupos nuevos, he tenido pocas posibilidades de grupos nuevos, eso de tomar alguno a mitad de año, generalmente tuve continuidad con los grupos con los

que trabajé. En algunos/as pibes/a aparece porque es lo que está en la tele, es lo hegemónico, forma parte de nuestra cultura también, pero es dejada de lado, no tiene lugar por los propios jugadores. Enseguida aburre porque no los deja jugar: ¿dónde está lo divertido de que me metan seis goles y yo no haya podido meter ninguno?, ¿dónde está lo divertido de ganar siempre una carrera, si puedo encontrar emociones en ir corriendo juntos de la mano? Creo que en seguida los pibes reconocen que competir puede ser divertido, una, dos, tres veces, pero cuando no puedo alcanzar esos objetivos que vos pusiste, porque vos fuiste el que me dijiste a ver quién corre más rápido, en seguida lo dejan de lado. Pero, bueno, también admito que los/as chicos/as vienen aprendiendo a jugar y siguen aprendiendo, desarrollando el jugar, entonces lo tienen tan apropiado, tan hecho carne esa manera de jugar, ese modo de jugar, que, entonces, pasa a un segundo plano la competencia.

Manuel: ¿Y cómo invitás a eso? A que se den ese tipo de situaciones, con libertad, con opcionalidad también.

Pablo: Creo que es más simple de lo que uno se pueda llegar a imaginar. Es eso de invitar diciendo: "Vamos a jugar, tenemos estos materiales", pensar a veces de antemano "¿Qué tendrán ganas de hacer?". Creo que ahí se rompe algo, al brindar la posibilidad de que cada uno verdaderamente pueda hacer lo que quiera, y entender que ese espacio es para eso, reflexionando acerca de si esos deseos de hacer lo que quiero implica lo peligroso, la posibilidad de lastimar a otro, de evitar a otro, o hacer lo que quiero, encontrándome verdaderamente con el otro, respetando los espacios y tiempos de cada uno/a. Por supuesto hay que trabajarlo, reflexionarlo.

Manuel: Es permanente.

Pablo: Claro, pero, a ver, quizás la invitación es verdaderamente tan honesta que mi trabajo es posterior, más durante, si se puede decir. Invito a jugar permanentemente. En realidad, lo que hago es más invitar

a jugar de determinada manera, porque en mis clases “¡se juega, viejo, venimos a jugar, es otra cosa, verdaderamente!”. Ahora, si en ese jugar aparece la exclusión, ahí voy a intervenir y les voy a decir: “Chicos/as, puede ser una manera de jugar, pero no deberíamos hacerla ni acá ni en ningún otro lugar. ¿Por qué piensan que no tendríamos que hacerlo así?”. Y empezar a construir, entre todos, una conciencia colectiva acerca de cuáles serían las mejores maneras de ir en búsqueda de emociones y no perjudicar a otro o a nosotros mismos.

Manuel: ¿Pensás la posibilidad de poder invitar a jugar, no solamente el juego histórico y culturalmente reconocido como juego, sino otra práctica? Deportiva, por ejemplo. ¿Se puede jugar a eso? ¿Qué ajustes serían necesarios?

Pablo: A ver, insisto en que otras prácticas culturales, corporales, aparecen en las clases, pero enseguida los pibes y las pibas las reconocen como prácticas que no corresponden al ámbito de la educación física. Es decir, y quiero recalcarlo, no corresponden a ese espacio que es de ellos. Existe el futbol, sí, vamos a jugar, dale, lo jugamos, y enseguida, cuando aparecen esas cosas del fútbol que excluyen, los pibes las piensan, las critican y las modifican, y se ponen a jugar a la pelota, dejan de jugar al fútbol entendido como deporte. Es diferente, no juegan al fútbol.

Manuel: ¿Y otras prácticas?

Pablo: Pensando fuera del deporte, sí, me ha pasado. Candela iba a teatro, armaban escenas teatrales con sus compañeras y algunos compañeros, lo aclaro por esta cuestión subyacente de género, y lo traía como práctica corporal a la clase, cuestión que la podemos pensar desde el ámbito de la expresión corporal. No tengo tan definido el concepto de expresión corporal, pero no sé si sus intenciones eran verdaderamente expresar algo, sino que el sentido de esa práctica era divertirnos, personificando diferentes roles, pero no con las intenciones de expresar con sentido artístico... No sé, por ahí le estoy errando...

no sé... Sí, aparece eso, han aparecido propuestas que tienen que ver con los malabares, que quedan fuera del deporte, aunque hay sectores que quieren apropiárselo y hacerlo deporte, como ha sucedido, también, con el *parkour*. ¿Qué otras prácticas hemos hecho? ¡Bailar! Simplemente eso, bailar lo que está de moda, poner el volumen al "taco" y bailar, como podíamos, como nos salía, divertirnos bailando. Después, bueno, el lugar y los tiempos condicionan mucho, pero hemos organizado bicicleteadas, esas cosas que no forman parte del deporte, pero sí de nuestra propia cultura.

SEGUNDA PARTE
Las intervenciones pedagógicas

Manuel: ¿Qué lugar e importancia ocupa lo lúdico en tus clases?

Pablo: Realmente, le doy mucha importancia. No te diría que sucede permanentemente porque se producen, también, otras situaciones. Pero aparece mucho el juego y los/as alumnos/as disfrutan de llevarlo adelante. Sin embargo, creo que me cuesta exponer un juego o proponer uno, estoy pensando mis clases y claramente no lo hago. Generalmente, aparecen o surgen en algún momento, como algún juego tradicional que traen de la casa o porque alguna vez lo han jugado. También puedo comenzar a jugarlo yo y se involucran, hay veces que funciona, otras no, pero nunca lo llevo al juego planificado. Excepto que enseñar ese juego sea mi objetivo, que pocas veces pasa, en general no lo utilizo como una estrategia para otra enseñanza, o por hacer juegos meramente.

Manuel: ¿Y qué pensás que aprenden/desarrollan cuando están jugando? Respetando esto de que pocas veces proponés vos un juego.

Pablo: Es muy difícil explicarlo, pero si lo hacen por ellos/as mismos/as, creo que esto de encontrarse con los otros es una de las cosas más

importantes. Tratar de resolver entre todos/as los conflictos que aparecen dentro del juego, ponerse de acuerdo con el/la otro/a para la creación de las reglas y el sentido del juego que ellos/as mismos arman. Suelo intervenir cuando un juego puede dejar ciertas cosas, pero en realidad está dejando otras que no me parecen tan significativas. Pero, repito, creo que el encuentro con los/as otros/as es lo más importante. Es por eso que hay que estar atento a qué se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro/a, entre otras cuestiones. Siempre intento reflexionar, ponernos de acuerdo entre todos/as, pensar en la manera que se está jugando.

Manuel: Ya que me has dado el pie, ¿me podrías decir en qué momentos intervenís, o cómo lo hacés, desde qué forma de ver la intervención, o por qué sentís que en ocasiones sí debes intervenir y en otras no?

Pablo: Generalmente, en las clases que llevamos adelante hay muchas situaciones que se dan de manera simultánea, entonces, partiendo de ese lugar, las intervenciones las voy resolviendo a medida que observo qué es lo que aparece. Donde percibo que hay algún tipo de violencia, no dudo en hacerlo y no me genera ningún ruido. Otra razón que 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 o que a mi ver no es demasiado pedagógico, por así llamarle.

Manuel: ¿Solés no intervenir como intervención?

Pablo: En realidad, siento que cada vez que intervengo hago "macana". Intervengo, por ejemplo, cuando veo que hay problemas, conflictos entre ellos/as. Si pienso y creo, porque a veces me equivoco, que es necesaria mi intervención, intervengo intentando que ellos/as construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se presentan en cualquier instante e imprevistamente. Siempre dudo de si intervenir o no, ya que generalmente cuando intervenimos como docentes el problema lo solucionamos nosotros, no dejamos que ellos/as puedan

aprender a resolverlo por sí solos/as. U otras veces intervenimos antes de que los conflictos se produzcan y si no se producen esos conflictos, ellos/as tampoco tendrán la posibilidad de aprender a construir herramientas para resolverlos. Entonces, esta duda de si intervenir o no, siempre me hace ruido, cuando hay conflicto y cuando no lo hay. A veces están jugando y tengo ganas de intervenir porque me parece que va a ser más divertido o se van a encontrar más y, si intervengo, pongo alguna regla, me pongo a jugar o propongo algo y me doy cuenta que después de haberlo hecho le "pifié" y cada uno/a se va a hacer otra cosa, a otro lugar. Entonces, cada vez dudo más si intervenir o no.

Si tengo que explicar cómo intervengo, son esas maneras, en esos momentos, generalmente cuando hay conflicto o cuando considero que mi intervención va a ser valiosa para que el juego se enriquezca, para que ellos desarrollen sus propuestas, para desterrar momentos de desigualdad, de abuso del poder, o cuando los/as chicos/as actúan, se adaptan, en función del juego. Quizás también para revertir eso y poner al juego en función de los deseos y necesidades de los/as pibes/as.

Manuel: Me gustaría que me cuentes como es eso de "no intervenir". ¿Cuál es tu rol, cómo lo haces, qué sentís?

Pablo: Es raro, no hay que interpretarlo como que me voy de la clase a tomar unos mates, ni mucho menos. Estoy ahí y los/as chicos/as saben que estoy para cuando ellos/as me necesitan. A veces, voy caminando cerca de estas situaciones que suceden de manera simultánea dentro de las clases y el/la chico/a entiende que estoy cerca por si necesita algo, para escucharlo/a, para atenderlo/a. En ocasiones me siento al lado de ellos/as para ver que están haciendo. Suelo pedir permiso para ponerme a jugar, salgo de esa situación y vuelvo a caminar por la clase. Estoy todo el tiempo mirando a ver qué pasa, qué acontece, si surgen situaciones donde deba intervenir o no. Desde afuera pareciera que vigilo, pero no es así. Estoy ahí parado y caminando, dispuesto para los/as chicos/as mientras juegan y dispuesto a brindarles lo que ellos/as necesiten o crean necesitar, ya que a veces me piden diferentes cosas para que los/as ayude en el juego, entre otras muchas. Es esto creo:

mirar, observar y estar disponible para los/as chicos/as todo el tiempo, para intercambiar ideas, escucharlos, saber qué les gusta, saber identificar qué cosas les resultan difíciles, placenteras o atractivas, con quiénes juegan, las razones por las que juegan con algunos/as compañeros/as y con otros/as no. Estar atento, verdaderamente, a todo.

Si se presenta la ocasión, delegar u ofrecer la posibilidad de que algún/a niño/a le pueda enseñar a alguien o a varios/as a lo que está jugando y no lo hacés vos propiamente. Por ejemplo, quizás haya un grupo que esté jugando a determinado juego y hay un/a integrante con quien me parece que debería ponerme a pensar junto a él/ella sobre la forma en que está jugando. A lo mejor, lo venía haciendo de manera agresiva, despectiva, insultando, enojándose con los/as demás y lo llamo, me pongo a reflexionar con él/ella sobre lo que está haciendo, el porqué, las razones por las que lo estaba haciendo, y quizás, de esa manera, descubrir que el juego que estaban llevando adelante implica que jueguen de esa manera. Por ejemplo, en el fútbol, si el objetivo es meterle el gol a otro/a sin importar lo que pase y alguno/a se lastima y se cae, generalmente los/as chicos/as van y se fijan qué pasa, pero algún/a otro/a se enoja y recrimina porque "se tiró al piso", bueno, en ese momento me acerco y le pregunto si le parece que está bien que él/ella pretenda seguir jugando cuando un/a compañero/a se encuentra golpeado/a. Y quizá empiezo a guiarlo/a en cuanto a que existe algo más importante dentro de ese juego y llegamos a ponernos de acuerdo en alguna regla y le pido que se las comente a sus compañeros/as. Entonces, este/a chico/a va y propone lo que acabábamos de construir entre ambos.

Muchas veces, alguien se me acerca a proponerme un juego y nos ponemos a jugar juntos. Luego, le sugiero que invite a otros/as. Si esa construcción llega a incluir a otros/as, les termina enseñando lo que elaboró. Otras veces le o les pido permiso para compartirlo con el resto y llamo a algunos/as más, y luego me alejo para que pueda ser él/ella mismo/a quien termine de enseñarles el juego.

Es algo que suelo hacer, esto de que un/a alumno/a le enseñe a otro/a. Hay chicos/as que disfrutan de este rol. No es que enseñen puramente sino, más bien, comparten. Creo que es esa la función, la de compartir

y la de volver a construir un juego o situación, ya que a medida que este/a chico/a o un grupo de chicos y chicas lo van explicando, los/las otros/as lo van internalizando de manera distinta y se va modificando, apareciendo una nueva construcción. Pero, a pesar de esto, no es mi objetivo que un/a chico/a enseñe. No lo miro por ese lado, puede pasar y no freno esa posibilidad, pero sí habilito el compartir con el resto, que a veces suele ser aceptado y a veces no. Jamás obligo a que el resto haga lo que un/a compañero/a supo desarrollar, aunque sea muy bueno, porque puede no gustarles a todos/as. Lo que sí hago es invitar a que invite a los demás a jugar a lo que inventó.

Manuel: ¿Creés en que haya alguna propuesta o único juego que involucre a todos los intereses de los/as chicos/as? ¿Creés en eso?

Pablo: Es muy difícil, o quizás yo no lo logro hacer. Creo que en realidad tampoco me interesa. Me resultaría muy difícil pensar una situación que involucre a todo un grupo que voluntariamente se haya comprometido con esa situación y pueda llevar a cabo acciones que le permitan desarrollarse corporal y motrizmente, me resulta muy difícil pensarlo. Hacerlo de manera "obligada" seguramente sí se pueda, pero no creo que yo los obligue, va en contra de mis principios.

Manuel: ¿Solés jugar con ellos?

Pablo: Sí, juego de verdad. Como te decía antes, a veces pido permiso y me acostumbré a pedirlo: "Fulano/a, ¿puedo jugar?". Ya que a veces, como adultos, nos metemos en un juego pensando que el sentido del juego va por un lugar y en realidad va por otro y terminamos haciendo "macana". Entonces, siempre pido permiso, pregunto cómo se juega y ahí, directamente, me involucro como un jugador más y acepto las reglas. Y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos y discuto, y si se genera un conflicto lo solucionamos entre todos/as y vemos qué pasa. Si juego lo hago como uno más, no me meto a jugar con otras intenciones. Sí suelo pensarlo antes y, cuando entro, lo hago como un jugador, y si siento que debo salir también lo hago y me corro

del rol de jugador para volver a mirar desde afuera, reflexionar sobre lo que está pasando y estar disponible para el resto de los/as chicos/as. Si hay muchos espacios de juego, si se están construyendo varios espacios de situaciones lúdicas y yo me pongo a jugar con alguien, dejo de estar disponible para el resto. Son pequeños momentos donde estoy jugando verdaderamente, estoy con ese grupito o alumno/a jugando y de algún modo pierdo la atención, inevitablemente, del resto, si bien trato de estar atento todo el tiempo. Y aún más: aunque esté sin jugar, por las características de la clase no puedo estar cien por ciento con cada uno de ellos, es prácticamente imposible.

Manuel: ¿Y si se te acerca algún/a niño/a o grupo y te invita a vos a jugar?

Pablo: Sí, también. De hecho, algunas cosas que evalúo en el momento de mirar a los/as chicos/as es si les gusta y disfrutan esto de compartir lo que van construyendo con los demás. Entonces, si me invitan acepto, claro. Por otra parte, hay nenes/as que nunca me han invitado a jugar con ellos/as y está bien que sea así, que puedan elegir con quién jugar. Los/as que me preguntan si quiero jugar con ellos/as, por lo general son siempre los mismos/as y noto que no pueden compartir con el resto y que con el único que lo hacen es conmigo. Es algo que no me convence, pienso que se están perdiendo la posibilidad de jugar con otros/as y se están haciendo dependiente de mi presencia para poder jugar. En estos casos, sí creo que les estoy enseñando algo cuando les digo que no tengo ganas de jugar, porque jugar tiene que ser voluntario. Uno/a tiene que tener deseos de jugar y el/la otro/a tiene que comprender que el/la compañero/a a veces tiene ganas de jugar, otras no y que eso está bien. De eso se trata, es una elección.

Ellos/as lo entienden muy fácil, aunque a veces les cuesta comprender que “no tengo ganas de jugar ahora”, ya que ellos/as tienen ganas de jugar casi permanentemente. Sin embargo, no se lo toman como algo personal o como que estoy enojado, solamente los hago reflexionar para que comiencen a entender que necesitan a otro/a con quien

jugar y que yo no soy el único con quien pueden hacerlo. Y lo hacen: ese nene que solía preguntarme por si quería jugar, deja de hacerlo o lo hace mucho menos y, en algún momento, se encuentra con el resto de sus compañeros.

A veces, observo a chicos/as que les gusta jugar solos/as, y no creo que este mal tampoco. Solo veo que se están perdiendo la posibilidad de estar con otro/a y ahí es cuando intervengo. Por lo general, me ofrezco a jugar con él/ella para que ese primer encuentro pueda ser conmigo. Nos ponemos a jugar juntos y quizás ahí se abre la posibilidad de que se empiece a dar cuenta de que es divertido jugar con otro/a y que es mucho más rico.

Manuel: En ocasiones, ¿sos de jugar solo en la clase?

Pablo: Si, y lo hago generalmente con intenciones de que otro/a se sume a mi juego, sin proponerlo, sin obligación de que jueguen. Simplemente, me pongo a jugar entre ellos/as, por ejemplo, con un barril, y me pongo a hacer ese juego con la intención de que otro/a se sume. Considero que, como ese espacio es tanto mío como de ellos/as, cuando encuentro algo divertido por hacer y verdaderamente se puede jugar, a veces se lo enseño a alguno/a y nos ponemos a jugar. A veces solo es divertido para mí, nada más, otras veces le gusta a alguien más. Pero sí, suelo dejar pasar un tiempo mientras estoy jugando y si nadie se acerca, comienzo a invitar, o me pongo a hacer otras cosas o bien sigo estando disponible para el resto. No sé si llego a jugar, pero comienzo a construir y pensar el jugar porque creo que implica muchas otras cuestiones más que ponerse a realizar diferentes acciones motrices.

Manuel: ¿Y con los juegos tradicionales, populares, qué te sucede? ¿Los utilizás?

Pablo: Me pasan varias cosas. Si hablamos del nivel inicial, es un poco más difícil que surja el deporte, pero suelen aparecer juegos tradicionales en los/as más grandes, principalmente los/as de cinco o cuatro años que han ido a fiestitas, generalmente de cumpleaños. En ellas,

los/as adultos/as o aquellos/as que están llevando a cabo la animación les enseñan el “pato ñato”, “manchas” y otros diferentes juegos. Me suelen decir entonces: “¡Queremos jugar al “pato ñato!”. Es ahí –me pasa lo mismo que con el deporte– cuando les pido que me cuenten cómo es el juego y generalmente critico determinadas cuestiones, trato de hacerlos pensar en algunos aspectos negativos. Consecuentemente, comenzamos a buscarle variantes, jugarlo de otra manera, a sentirlo diferente, a buscarle un nuevo sentido.

Esta es una actitud y una práctica permanente: reflexionar sobre lo que hacemos, ya sea un juego tradicional o con cualquier otra cosa que hayamos construido. Pero te digo, si aparecen los jugamos, no tengo problemas. A veces propongo algún juego tradicional que ellos/as no hayan traído y siempre reflexionamos acerca de ello porque creo que es un espacio que se ha perdido.

Nosotros, cuando éramos chicos/as, jugábamos a la “escondida “, a la “mancha”, al “elástico” porque teníamos el espacio. Hoy en día, los/as chicos/as están encerrados/as y no son muchas las posibilidades de que puedan jugar en el barrio, en la calle. Entonces, creo que el espacio lo debe brindar la escuela para que puedan conocerlos y jugarlos.

Sin embargo, si aparecen determinados juegos que puedan llegar a causar violencia, desigualdad, abuso de poder o que puedan instituir determinadas cuestiones que impliquen que el jugar signifique molestar a el/la otro/a, “cargar” a el/la otro/a y no respetar a el/la otro/a, bueno, lo vamos a criticar y repensar que el jugar no va por ese lado, que la vida misma no es así. Siempre intento frenar esas desvalorizaciones y hacerlos reflexionar. Creo que es una buena instancia para pensar nuevos juegos, nuevos sentidos del jugar y permite ir generando valoraciones en los/as chicos/as que les sirvan.

Manuel: Recién me hablabas de que reflexionabas con los/as chicos/as. Quería preguntarte si hay algún momento puntual para hacerlo. ¿Qué buscás a través de esa reflexión? ¿Qué pensás que les estas dejando a ellos/as? ¿Con qué intenciones lo hacés?

Pablo: Creo que comenzar a construir conciencia de que hay ciertas

cosas que están naturalizadas que no deberían estarlo. Empezar a escuchar a el/la otro/a, a hacer valer los derechos propios y ser escuchado/a, va abriendo un espacio de aprendizaje en valores. Criticar ciertas cuestiones que, como te decía, están naturalizadas y que no debe ser así. ¿Cuándo doy el momento y el lugar para reflexionar? Va cambiando, hay veces que es en el momento mismo en que está sucediendo una situación sobre la que creo que debemos reflexionar, pero es casi impredecible. Hay veces que al final de las clases, otras al principio, va variando. Es algo que me pasa por dentro a mí, por eso es difícil de precisar un momento.

Manuel: ¿Y qué utilizás, preguntas, ejemplos? Ante cualquier episodio me refiero.

Pablo: A veces reflexiono con un pequeño grupo, por ejemplo, e intento darme cuenta si todos fueron conscientes de la situación que ocurrió. Entonces comienzo a indagar: "¿Qué pasó? ¡Cuéntenme!". Y, a medida que vamos dialogando, comienzo a ver si todos/as están siendo conscientes de lo que hablamos y, si no lo están, hacerles saber que no ha sido muy satisfactorio lo pasado. "¿Está bien que agredamos a el/la otro/a? ¿Está bien que nos riamos del otro/a? ¿Por qué?". Y trato de involucrarlos a todos/as en pos de que comprendan lo cuestionado, el conflicto si sucedió, pero me refiero también a cualquier otra cuestión negativa que pase dentro de juego y habilite ese espacio. En realidad, no para reflexionar sobre las reglas, pautas o normas institucionales, sino sobre las razones por las que existen todas ellas, si están bien o mal. Creo que la reflexión va por ese camino.

Por ejemplo, "el que pega se va a sentar" (regla). No pregunto si está bien pegar, reflexionamos sobre si esta regla anterior es adecuada, si está bien o mal, buscamos alguna alternativa, buscamos las razones por las cuales alguien pegó, y si el niño logra ser consciente de lo que hizo, se arrepiente, pide perdón, qué razón tiene que vaya a sentarse. ¡Ya es suficiente! Porque si "mandamos" a que se siente y no reflexionamos sobre lo que hizo el/la chico/a, no le damos lugar a esa toma de conciencia. Siempre los/as hago participes a ellos/as, intento que

sean críticos/as sobre algunas cosas que deben saber, para qué están en realidad, y no solo en el juego, en otras circunstancias también. Muchas veces hay ciertas reglas que hacen que uno/a se ponga en función de ese juego y eso no nos deja jugar. Entonces, les hago replantearse sobre "¡Para qué están ciertas reglas! ¿Están para qué?". Y muchas veces terminamos pensando que se construyen para cortarnos la posibilidad de jugar verdaderamente, entonces las cambiamos.

Ahora estamos haciendo un juego que en un comienzo era una especie de básquetbol con dos tachos en el salón, dos equipos y jugábamos a embocarla. Y a medida que fuimos pensando y reflexionando en por qué nos pegábamos, porque nos peleábamos, nos "matábamos" para meter la pelota dentro del tacho, cambiamos el juego: ahora somos todos/as un equipo intentando meter la pelota dentro de un solo tacho y nos divierte hacernos pases rápidos y tirarla ahí dentro, y cambió todo a medida que fuimos pensando acerca de las reglas de ese básquetbol, que no eran necesarias para poder jugar. De hecho, a veces coartaba la posibilidad de poder jugar. Hacíamos algo que no era jugar, era otra cosa. No sé si ellos llegaban a tomar conciencia de eso, pero seguramente no era jugar. Estaba dejando de ser divertido, estaba alejando que yo tenga respeto por el otro, no podían ponerse de acuerdo entre ellos, no se dejaba libertad para lo que cada uno tenía ganas de hacer. Daba miedo agarrar la pelota porque otro/a podía venir y golpearme, no podía pegarle con el pie porque no se podía hacer. Entonces empezamos lentamente a jugar de manera verdadera a otra cosa, parecida a lo anterior, pero con otras intenciones. Creo que lo valioso de esos espacios de reflexión acerca de las normas, reglas, de cómo resolver los conflictos, enseñan y generan eso, no solo el juego, sino todo ese camino que vamos atravesando para poder llegar a ponernos de acuerdo para jugar.

Manuel: ¿Solés dar razones optimistas, para jugar de esa manera lúdica, recreativa y, a su vez, exponés razones que vayan en contra de jugar de esa manera que nada tienen que ver con lo lúdico?

Pablo: Sí. Intento siempre hacerlo en segunda instancia. Intento que

ellos/as lleguen a encontrar los fundamentos de por qué jugar de determinada manera "está bueno" y por qué hacerlo de otra "no está tan bueno". Si ellos/as no llegan a esas conclusiones, suelo decirlo. Si en otra ocasión creo que es necesario que ellos se vayan dando cuenta, no intervengo. Si no, les estoy dando siempre la solución y pierden la posibilidad de hacer conciencia ellos/as de lo que verdaderamente está pasando.

Sin embargo, a veces como estrategia creo válido decirles lo que está "bárbaro" o no, por tal o cual cosa. Decirlo no significa obligarlos/as a que ellos/as lo deban aceptar. También, para que no se estanque esta reflexión, puedo decirles, por ejemplo: "Me parece que si jugamos y retamos o pegamos al otro/a cuando no siguió una regla, eso está mal, ya que lo/a lastimamos, le duele, no es la solución la violencia". Entonces, es ahí donde aparece y se abre la discusión entre todos/as. Y si ocurriese que vuelva a pasar, nuevamente tendremos que hacer la reflexión e insistir en que jueguen genuinamente.

Manuel: ¿Y qué les decís a ellos/as de por qué es importante jugar de esta manera placentera, democrática, que no interesen o se presenten cuestiones como la violencia, la competencia, el ganar o perder?

Pablo: Es complejo y sencillo a la vez, y va variando. Hay ocasiones en que simplemente es decirles: "Escuchen, no juguemos de esta manera porque podemos llegar a lastimar a otro/a, porque si no nos aburrimos, debo respetar a el/la otro/a, es mejor si nos escuchamos entre todos/as, si logramos jugar con los/as otro/as". Es mejor si escuchamos a el/la compañero/a, porque a lo mejor puede decir algo que resulte divertido o que va a ser bueno, además de que en algún momento voy a ser yo quien quiera ser escuchado/a y también es lindo que a uno/a lo escuchen. Por otra parte, si no nos gusta jugar a lo que se está haciendo, existe la posibilidad de poder irnos a jugar a otra cosa. Por ejemplo, si se están pegando entre ellos/as, muchas veces les digo que ese tipo de cosas no voy a permitirlas, y ahí sí lo digo sin temor: "Porque a mí no me gusta que me peguen, ni a nadie le gusta que le peguen, sentir dolor, o que nos lastimen, y es muy importante que en la clase no pasen ese

tipo de cosas, porque estamos para otras, en realidad. En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el/la otro/a, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar, y ese alguien es tanto el docente como los/as compañeros/as, vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, que en realidad, deberían ser todos, espacio donde yo tenga derecho a ser escuchado/a, y donde deba respetar a el/la otro/a".

Manuel: Anteriormente algo me comentabas... ¿Otorgás el espacio donde ellos/as debatan, consensúen, discutan algunas ideas sobre las reglas, algún aspecto del juego, sobre el modo en el cual vienen jugando? ¿Cómo haces para que se genere ese espacio?

Pablo: Hay veces que me acerco mientras están jugando y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando y, quizás, luego de algunas preguntas o comentarios que me hayan hecho, si veo que se generó el clima, me levanto y me pongo aparte pero escuchándolos siempre, ya que me interesa lo que está sucediendo, pero me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones, aunque a veces no llegan a ellas. Pero no importa, quizás haya que habilitar el espacio otra vez. Otras veces, luego de un momento, vuelvo a pasar y les pregunto qué pasó, como lo resolvieron, a qué acuerdos llegaron. En ocasiones, al finalizar la clase charlamos sobre algún punto en particular, sobre algún conflicto, sobre alguna determinada manera de jugar que a mi modo de ver no estuvieron buenas o que no se deberían haber generado.

Manuel: ¿Buscás esa horizontalidad de diálogo, de escucharse, de trabajar sobre las relaciones desiguales de poder dentro de las clases?

Pablo: Sí, claro, más en esos momentos que te contaba. Es más, si llega a pasar que no llega a darse esta horizontalidad de diálogo, si hay un/a chico/a que hace uso y abuso de su poder de decisión sobre los demás, claramente ese sería un punto a charlar y reflexionar entre

todos/as. Y pasa a ser el tema a tratar, más allá de que pudiésemos, también, haber estado reflexionando sobre alguna regla u otro tipo de conflicto en ese momento. Por ejemplo: "¿Por qué Juancito es el que siempre decide que hacer o no?". Pero no como un reto o castigo. En realidad, para que también Juancito lo pueda pensar, hacerle ver que también existen otros/as que pueden y tienen derecho a decidir o proponer. 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 tienen 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.

Por otra parte, quizás sea una característica mía, no me "vuelve loco" que estemos diez minutos de la clase con cinco chicos hablando sobre un punto. No me incomoda tampoco la idea de que en la clase los/as chicos/as estén haciendo diferentes acciones. A ver, me parece tan importante este debate como lo segundo. Entonces, si la discusión venía por cierto lugar, que luego terminó cambiando a otro, bueno, pensamos cómo podemos solucionarlo y a veces también pensar por qué pasó, cómo podemos llegar a solucionar el conflicto en ese momento y cómo podrían solucionarse futuras situaciones a partir de ahí. Creo que esa es la manera de solucionar los problemas: el escuchar a el/la otro/a, el hablar, ponernos de acuerdo, el aceptar que el/la otro/a quizás no esté de acuerdo conmigo, entre otras.

Manuel: ¿Solés utilizar ejemplos? Me refiero a la idea de resolver alguna situación, o transmitir algo.

Pablo: Sí, no siempre, pero quizás lo hago con procedimientos que han pasado anteriormente y que me sirven para traerlos a colación en ese momento. Les digo, por ejemplo: "¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cual cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que pasó la clase pasada cuando Pedro y Juana armaron tal juego? ¿Eso estuvo bueno? ¿No podríamos armar lo mismo?". Suelo traer ejemplos, pero tampoco me gusta exponer demasiado a los/as chicos/as.

Manuel: ¿Podrías identificar sobre estas intromisiones de las que estuvimos hablando si hay alguna que ejerzas con mayor frecuencia?

Pablo: En relación con algún conflicto, discusión o problema que pudiese aparecer, creo que este momento de las charlas para debatir, pensar y reflexionar es lo que utilizo más seguido. El pensar por qué suceden los problemas, cómo vienen sucediendo las cosas y cómo sería mejor que sucedan, es algo que utilizo más que el resto.

Hablando con algunos de mis compañeros/as colegas, escucho cómo utilizan el castigo. A contracara de esto, llevo adelante la reflexión y la puesta en común sobre lo que va sucediendo y pensar cómo deberían ser las cosas para convivir mejor. Esto del castigo no va.

Y sí, creo que lo que más utilizo cuando hay un conflicto es la reflexión, el pensar y el ponerse de acuerdo. Trato de ayudar a construir herramientas para que se constituya un ser pensante, crítico y reflexivo. Como te decía antes, no solo es que muchas veces pensamos y reflexionamos, sino que criticamos estas sanciones de las cuales te hablaba. Hay veces en el Jardín que juegan las maestras y, de repente, sucede algo y manda a sentar a un/a nene/a por lo que hizo. ¡Entonces, no! ¡No es así! ¡Esto es otro lugar! En este espacio no solemos resolver así las cosas (refiriéndonos a la acción de la maestra). Llamo al nene/a y nos ponemos a pensar por qué golpeó o hizo lo que hizo, si está o no bien lo que hizo, si está bien que se vaya a sentar, y estos momentos de reflexión se dan permanentemente. Y si no hay momentos de conflictos, mientras ellos juegan, como “profe”, lo que más hago es estar observando, atento a lo que está pasando e intervenir jugando. Esa es la manera, pidiendo permiso y metiéndome en los juegos y poder ver lo que está pasando, evaluar, no en el sentido de calificar, sino en el sentido de comprender mejor lo que ocurre ahí, dentro del juego y en cada uno de ellos, ya que a veces, desde afuera, no se llega a comprender.

Manuel: Ya finalizando, Pablo, ¿lográs pensar alguna otra forma de intervenir que no hayamos nombrado o que quieras reforzar, o bien algo que recuerdes de las anteriores y quieras comentar desde otro lugar?

Pablo: Algo que disfruto mucho es darme cuenta o sentir que el/la chico/a verdaderamente se siente dueño/a o participe de ese espacio y que cuando llega sabe que ese momento es especial, que no es cualquier otro momento. Sabe que va a estar bueno, que en ese momento de educación física van a vivir experiencias que no pasan habitualmente, que es su momento y que, si llegaran a pasar malas situaciones, como algún llanto, golpe, o si él/ella mismo/a se equivoca, le sirve de aprendizaje. Los/as pibes/as te miran y comprenden que la cosa es distinta en la clase de educación física, diferente a, quizás, una clase con la maestra, donde si llegara a pasar lo mismo lo/a mandaría a sentar al rincón. Entonces, esto me hace pensar y da tranquilidad de que en algún pequeño aspecto le estoy acertando con mi manera de intervenir, me siento cómodo si la clase fue útil. Ya te digo, hay pibes/as que en muchas clases los/as saludo al principio y al final, pero que durante la clase no tengo que hacer nada con él/ella, a lo sumo, una palabra o mirada, y por ahí pasan dos o tres clases en las que no hubo ningún tipo de intercambio, pero ambos sabemos que ante la necesidad voy a estar y él sabe que yo sé que él está también. Eso me da mucha satisfacción, me hace sentir muy bien.

Manuel: Han sido ideas valiosas, Pablo. Incluso, he podido disfrutar de este intercambio en cada momento. Agradezco la generosidad que has tenido.

Capítulo 8

Un modo de vivir entre juego, arte y enseñanza

Entrevista al Lic. Emiliano Segura realizada por Manuel Dupuy

Manuel: Emiliano, ¿me podrías contar de tu trayectoria, de tu formación? ¿Dónde te estás desempeñando actualmente?

Emiliano: Yo vengo de una familia de cuatro hermanos, una familia con sus particularidades, con un superyó elevado, con un nivel de exigencias elevado, bastante ortodoxa. Hice la escuela primaria en un colegio de monjas, muy tradicionalistas. Después, cursé el secundario en un colegio técnico, donde la exactitud, la precisión, la rendición, estuvieron siempre acompañándome. El rigor siempre estuvo cerca en el amplio sentido de la palabra. Después del secundario, había una gran influencia de mi padre para que yo fuera ingeniero mecánico. Hago tres meses y dejo, fue un castigo para mi familia. Me hicieron un test y salía mucho el juego, el deporte, lo artístico. En ese momento, lo que encuentro más cercano es el deporte, entonces, luego de dejar ingeniería, comienzo educación física en el Instituto de Banfield (privado).

Me costeo los gastos empezando a ejercer la docencia, porque terminé el secundario con el segundo mejor promedio y, entonces, me convocan para dar talleres de carpintería. A los diecinueve años empiezo la docencia formal, porque desde lo no formal arranqué en la parroquia estando en un colegio católico a los doce años. Con un grupo a cargo, coordiné acción católica, o sea siempre ligado a enseñar (no sé cómo llamarlo).

Termino el profesorado, hago el curso de guardavidas, porque me gustaba el agua, y fue la natación la que me llevó a hacer el profesorado. Cuando termine este recorrido, te cuento por qué todas estas cosas son lo que yo soy ahora. Sigo: luego, el curso de natación y árbitro de natación en la Fundación Natación y Vida. Cuando lo finalizo, comienzo la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Católica de La Plata. Me recibo y no me sentía satisfecho, ya que me gustaba mucho el juego, el jugar, entonces hago la Tecnicatura en Recreación y Tiempo Libre en Capital Federal. La curso completa, además de haber hecho variados cursos en el medio y, después, hice un receso de estudio y hace dos años arranqué la Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad de La Plata. Pero me inscribí en tres materias que ahora no estoy cursando. Tengo ganas de seguir, pero bueno...

¿Qué me lleva a mí al deporte? ¿Qué me lleva a mí a todo esto? Te lo voy a decir porque me parece que es importante. En mi casa éramos cinco hermanos y había cierta violencia. Entonces, cuando yo veía mal a mis hermanos, inventaba personajes y juegos para que ellos se pongan bien. Entonces, el jugar nace como una manera de aprender a sobrevivir a la angustia.

Una operación de chico, peritonitis aguda, me genera una escoliosis. Los médicos le dicen a mi mamá que debía hacer deporte, previa intervención kinesiológica, donde mi mamá solía tirarme en la cama o en la mesa del comedor y hacíamos ejercicios. A todo esto, yo no quería hacerlos, mis hermanos se reían. Iba a la clase de educación física y mi mamá le decía al profesor que yo tenía que hacer esos ejercicios, y mis compañeros jugando y yo haciéndolos... horrible. El tema es que tuve que hacer natación, me conecté mucho con el agua y el deporte, ese rigor del que te hablo, y la disciplina técnica me hizo como entrenar

mucho. Fue lo que después, por ahí, me hizo elegir la carrera de educación física.

Así que, bueno, más o menos ese es mi recorrido desde lo familiar, emocional e histórico para haber elegido lo que elegí como profesional.

Manuel: ¿Cómo podrías definir a la educación física actual? ¿De qué manera la pensás?

Emiliano: La educación física para mí está en una etapa de pleno cambio. Sabemos que hay mucha gente a la que "se le están quemando los papeles". Los/as chicos/as no van a la clase, no les gusta lo que hacen, creo que esto es hasta sano, o sea, nos están planteando que tiene que haber un cambio. Todas las disciplinas están en permanente cambio y yo creo que estamos en un punto bastante crítico que es interesante, porque tenemos las viejas concepciones de la educación física, deportivistas, del rendimiento, y tenemos las nuevas concepciones. Hay como una puja. Yo creo que, si me preguntás cómo la veo, te digo que en pleno cambio, en una crisis y revolución interna.

Manuel: Y volviendo al juego, ¿qué importancia tiene en tus clases? ¿Qué pensás que les deja a tus alumnos/as? ¿Desde qué posicionamiento mirás el juego en tus clases?

Emiliano: Es muy importante lo que preguntás. Te conté todo lo de antes porque, en realidad, no es que el juego está en mis clases. Para mí no hay una división entre mis clases, el juego y la vida cotidiana, es un continuo, o sea, mi existencia es la misma en mi casa que en la clase, soy el mismo y hago lo mismo y trato de molestar lo menos posible al alumno/a. O sea, yo voy y le propongo, y si le interesa, bien, y si no, bueno, le pregunto si hay algo distinto o diferente para hacer. Es como un continuo. Les digo "vamos a jugar", porque es como que el juego es un continuo, en todos lados hay cosas para jugar, porque yo juego todo el tiempo. Ahora juego a crear, pintar, hago cultura porque es lo que evita que yo me angustie y, por otra parte, posibilita que el nivel de creatividad siga creciendo.

Manuel: De alguna manera permitís que ellos/as exploren, inventen, desarrollen, innoven, que traigan propuestas... Estás permeable siempre.

Emiliano: Sí, totalmente.

Manuel: ¿Y cómo lo hacés?

Emiliano: Depende del ámbito del que me hables. Por ejemplo, primero que no impongo, me molesta imponer. Lo que yo siempre les digo a mis alumnos/as es que ellos/as tienen que aprovechar el tiempo: "El tiempo que estoy en la clase es tiempo que yo vivo, es tiempo de mi vida, estoy viviendo acá con ustedes". Creo que cada clase es, o sea la pedagogía es, encuentro. Yo voy a la clase y es mi tiempo, vale mucho, vengo a vivir acá y vivo, no escindo entre vida y trabajo, es un continuo, no es perder tiempo. Yo ahora llego a mi casa y me pongo a revocar, a hacer cosas y es un continuo, no es que estoy pensando en que se me va el tren. Les digo "Valoren el tiempo y disfrútenlo", yo quiero que sean sujetos plenos. Veamos un ejemplo: "Profe, no me gusta jugar al fútbol", "Bueno, ¿querés jugar al hándbol?". "No, no me gusta". "¿Querés jugar al vóley?". "No me gusta". "¿Querés jugar al ajedrez?". "No, tampoco me gusta". "¿Querés traer la guitarra?". "No". "¿Querés dibujar?". "Sí". "Bueno, dibujá".

Manuel: ¿Podrías contarme algo más sobre esto último?

Emiliano: Es que yo no soy quién para imponerle al otro/a algo. Sería una falta de respeto si lo que quiero es enseñarle, o por lo menos transmitirles desde mi existencia, que sean plenos en cada instante. "Yo estoy acá con ustedes, no sé si salgo a la calle y seguiré vivo". Entonces, ser plenos todo el tiempo es lo que planteo.

Manuel: No diferenciás.

Emiliano: No, no, es una cuestión mía. Sí me molesta el/la tipo/a que no lo disfruta porque, en realidad sí trato, por ejemplo, de erradicar

esto de tirarse con los auriculares a escuchar música, más allá de que está bueno. Pero yo siempre digo que las grandes ideas o las cosas avanzan también mientras estás haciendo otras al mismo tiempo. O sea, vos podés pensar en tu novia/o, los problemas de la casa, o podemos pensar juntos mientras yo dibujo y vos leés, mientras pintamos, mientras jugamos a la pelota. En los/as adolescentes es difícil esto, por eso siempre hay una propuesta y entonces soy un convencido de que, por lo menos en mi clase, el/la que no hace algo es porque no lo quiere hacer, porque está abierta a lo que ellos deseen hacer.

Manuel: Vos das riendas sueltas a que aparezca lo lúdico, las artes, lo literario y artístico.

Emiliano: Sí, porque en realidad, lo que te gusta hacer tiene que ver con lo lúdico todo el tiempo.

Manuel: ¿Solés intervenir en algún caso puntual?

Emiliano: Cuando hay violencia, sí. Pero no solo cuando hay violencia de golpes o verbales. A veces hay violencia gestual, marginación, indiferencia, ahí sí intervengo. Cuando hay violencia y cuando hay pulsión de muerte en la clase. Por ejemplo, no podemos jugar a asustar a alguien, no me parece que conduzca a algo saludable.

Manuel: Yendo a la intervención, ¿en ciertas ocasiones solés apartarte de la situación lúdica? ¿Qué hacés en ese momento, estás predispuesto? ¿Mirás, observás, qué rol cumplís?

Emiliano: En un terciario, profesorado, por ejemplo, llevo una propuesta, o sea, llevo propuestas de juego que yo ya viví y que me parece que está bueno que las experimenten. Son siempre propuestas abiertas. Por ejemplo, digo: “Vamos a traer…”, “La semana que viene vamos a jugar…”. Trato de compactar conceptos y hacerlos juegos. Suelo decir: “Hoy vamos a trabajar en el aula de una manera distinta, vamos a conectar el suelo del aula con el techo para que podamos ver que el espacio

donde trabajamos siempre es distinto y se lo puede ver de diferentes maneras. Entonces, ¿qué tienen que traer? Elementos para conectar el suelo con el techo, lo pueden hacer con cajas, corchos y escarbadientes, los meten en bolsas tubulares, las inflan y las aprisionan". O sea, que el juego ya comienza con la clase anterior, cuando pido o digo con lo que vamos a trabajar o "tiro" el concepto y comienzan a trabajar, si se comprometen. En mis clases trabajan como quieren, solos/as, en grupo, y cada cual elige con quién quiere trabajar.

Manuel: ¿Estás dispuesto a la escucha, al diálogo, a que puedas dar alguna opinión democrática?

Emiliano: Sí, obvio, todo el tiempo. Muchas propuestas salen de ellos/as y yo aprendo de ellos/as y las vuelvo a ingresar a la cátedra. Y algo interesante: por ahí no sé si está bien o es docencia lo que hago, pero cuando me preguntás qué hago, es así. Si veo que el proceso lúdico avanza y el grupo está comprometido, me pongo a jugar yo con otras cosas.

Manuel: ¿Te ponés a jugar aparte, solo?

Emiliano: Sí. Salvo que el juego que hagan me interese, no voy a hacer ese juego. Entro si lo que están haciendo me gusta a mí, para jugar. Porque yo sigo jugando, porque si yo no sigo jugando y no sigo avanzando en el juego no es genuino lo que estoy dando.

Manuel: Te involucrás con ellos/as, digamos.

Emiliano: Claro, sí. Me involucro cuando la propuesta me gusta y siento que tengo ganas de jugar a eso. Sino "me llevo" para jugar conmigo mismo, porque es un espacio donde yo vivo, me llevo mis cosas para jugar. Y ellos/as también lo ven. Por ejemplo, yo trabajo con maderas y llevo una navajita para tallar, y el otro día en el final de la clase un chico me regaló una navajita, diciendo que yo le doy mucho uso. O sea, te das cuenta de que ellos/as están viendo lo que uno hace. Entonces,

van a jugar y creer en el juego cuando vean que quien habla del juego, juega. Y no hablo mucho.

Manuel: Pero sí aceptás invitaciones a jugar, por lo que me estás contando.

Emiliano: Sí, más vale. Lo que pasa es que los/as chicos/as, cuando el juego es genuino, no te invitan, porque yo no soy del grupo. O sea, vos, cuando jugás, lo hacés con los/as que querés (refiriéndose a compañeros/as). Se juntan cuatro o cinco y juegan entre ellos/as. Por ahí vienen a mostrarte desde un lugar que tiene que ver con la hegemonía, "Profe, mire lo que hicimos", buscando las felicitaciones y realmente no se las doy a las felicitaciones porque no soy quien. Tienen que entender que tiene que ser para ellos, no es para mí, yo no les voy a poner un diez si hicieron algo "súper" del piso al techo. Que hagan lo que les guste, no me tiene que agradar a mí, los tiene que divertir a ellos/as. No deben trabajar para mí. Deben hacerlo para ellos/as, para su crecimiento. Pero pasa esto de "Profe, venga, mire" y si voy a ver y les digo qué bonito, los felicito, tienen un diez, pero porque el sistema lo exige. En definitiva, mi clase es un laboratorio de juegos. Venimos acá a jugar y acá hay que hacer y comprometerse y salen cosas fantásticas.

Para que te des una idea, un día llevamos juguetes de la infancia (en el profesorado) y había soldaditos, autitos, y había que armar una escena. Teníamos una *play* prendida, una *wii* (videojuegos), cartas, había de todo. Y la escena de los muñequitos la trajo un chico, y vos sabés que iban pasando e iban cambiando los soldados de lugar, como moviendo la escena, era fantástico, y después iban y jugaban a las cartas. Esto de que es muy abierto, diferente, asusta al que no entiende, desordena, genera mucho conflicto y se lo trata de erradicar del sistema porque pareciera no ser educativo.

Manuel: ¿Está mal visto, o como poco productivo?

Emiliano: Claro, como que el/la docente, en lugar de hacer docencia, se amolda a la estructura. Y yo digo que, como docente, vivo, voy a la

escuela a vivir y voy a jugar. Le puedo preguntar a un/a alumno/a: “¿A vos que te gusta?”. Me contesta: “A mí me gusta cocinar”. “Bueno, entonces vamos a traer un anafe, una olla y vamos a cocinar en el aula, porque si te gusta jugar a cocinar, ¿por qué no?”. Estamos hablando desde ideas, y a veces asustan porque el/la que no puede entender se queda en las limitaciones. Pero tranquilamente podemos hacer algo así. De hecho, hemos cocinado en muchas clases porque es un lugar donde tenemos que aprender, donde el/la docente tiene que vivir, abrirse y ahí es cuando enseña.

Siempre intentás acaparar la heterogeneidad lúdica, atender los intereses, que nada quede suelto, que nadie esté disconforme de un juego. De algún modo, que cada uno/a llegue a complacer sus gustos. Porque, en realidad, apuntás al compromiso de cada uno/a. O sea, vos decís: “¿Qué hago? ¿Cómo intervengo?”. Bueno, arrancá la clase. El 90%, porque esta sociedad lo plantea, siempre va a estructuras conocidas. Y tenés un 10% que tal vez elijan. Bueno, supongamos que son diez pibes/as: tres van a dibujar, dos van al básquet, y hay otros dos que se quedan sin hacer nada. Es donde intervengo, cuando quedo como “haciendo agua”, diciéndome: “Bueno, intervengo”. Y hasta puedo respetar que dos o tres clases no hagan nada, porque sé que después va aparecer. Hablo con esos/esas alumnos/as, como dejando algo para que piensen “¿Qué te gusta hacer?”. Ya con esa pregunta tienen para pensar bastante.

Manuel: ¿Y solés proponer de manera democrática? Vos me contabas que no te gusta imponer, pero a lo mejor de una manera hablada, consensuada.

Emiliano: Si, sí. Intervengo, por ejemplo, cuando en el juego se marca una injusticia (continuando con el ejemplo). En un juego de pelota, un nene dice: “¡Vos vas al arco!”. “A ver, no. Siempre el mismo al arco no, cambios de jugadores, etc.” (intervención docente). Arbitro los medios para que no haya injusticias. A veces, trabajar de esta manera te cansa mucho y los profesores se enojan porque por ahí ocupo cinco o seis espacios en la misma escuela, ya que tenés de todo. Aparte, abrir el

juego significa varias cosas, que aparezcan con raquetas, etc., y a veces tengo que explicar esto, pero ya estoy acostumbrado.

Manuel: ¿Te logran entender tus colegas?

Emiliano: Muy poco. Yo le agradezco a Leo porque me rescató de una clase de inicial, con diarios (juego), y pudo ver este potencial. Fue a partir de allí cuando le pude dar forma para nivel superior. Pero también es una cuestión mía. La creatividad me hizo sobrevivir desde la infancia, es algo que dispongo y ahora pinto, hago escultura, por una cuestión de seguir yo, sentirme cómodo y no angustiarme en esto de seguir creando, ya que los/as mismos/as pibes/as a veces no siguen, porque todo el mundo está comprometido con el juego. A veces, lo establecido, lo cotidiano, lo que se cree "normal" o viene de la cultura anterior, parece que es lo que hay que hacer, lo que estaría bien. Para que te des una idea, por ejemplo, en un proceso de terciario, se puede entender la materia después del segundo cuatrimestre. Es ahí cuando notan por dónde viene la mano. Por ahí la estructura hace que los alumnos falten o digan: "¡No voy! ¡No sirve para nada!". En realidad, yo siempre digo lo mismo: lo simple es lo complejo. La simplicidad hace difíciles las cosas.

Manuel: ¿Habilitás de algún modo a que un/a niño/a o grupo de niños/as le/s enseñe/n a los/as otros/as su juego?

Emiliano: ¡Pero más vale! En realidad, esta soberbia del docente, de creerse que la cosa es unidireccional, cuando empieza el juego, lo hace quedar afuera. Porque uno no puede entender, no puede interpretar todo lo que está pasando. Es muy difícil, es más, si alguien quiere aprender algo que vio de un compañero, yo no se lo enseño, que se lo enseñe ese compañero. Ni siquiera yo. "Profe ¿vio cómo hace?". "¡Pregúntale!", le respondo.

Manuel: ¿Delegás esa enseñanza?

Emiliano: Siempre, yo estoy para molestar. Cada vez que el adulto habla, más daño hace. Más silencio, más hacer.

Manuel: ¿Te sentís como un guía, un orientador, un enseñante? ¿Cómo te sentís en la clase?

Emiliano: No, no. Yo vengo a compartir con ellos, es un encuentro. Yo siento que soy un adulto feliz y lo que precisan los chicos son modelos de adultos felices. O sea, yo pienso en un/a pibe/a... ¿Cómo quién quiere ser? ¿Cómo el padre? Que quizás reniega por la plata, no llega a fin de mes. Como un tío que es un profesional de lo que no le gusta, pero privilegia el confort. Si me siento bien yo, si me siento pleno, el resto ya está. El docente enseña con los hechos, con su presencia. Porque ya basta, el/la pibe/a se cansó de la palabra.

Manuel: Cuando se presenta alguna situación que no coincide con tu manera de ver lo lúdico, ¿fundamentás o exponés alguna razón que sostenga esta manera de jugar recreativamente? ¿Qué les decís a tus alumnos/as de por qué es importante jugar de esta manera?

Emiliano: En realidad, es muy difícil, porque es mi palabra contra una estructura social súper sostenida, y también siento que, si yo hablo, pierden poder los hechos. Como que, si yo trato de explicar, la potencia de los hechos disminuye. Porque en realidad el alumno, cuando trabaja conmigo, no puede el mismo día pensar, preguntar. Porque la potencia del juego lo deja muy movilizado. Entonces decanta y, a la semana siguiente, por ahí viene a preguntarte algo. Por ejemplo, si hoy estamos en una fiesta de casamiento y salimos y me preguntás cómo estuvo la fiesta, aguantá a que descanse, duerma y mañana te cuento el baile, la comida. Y lo mismo pasa en el juego. Si el juego es muy potente, es muy difícil. Y cuando vienen a la semana siguiente no preguntan tanto. Porque es un proceso que es un gran signo de interrogación, así se graficaría. ¡A veces ni yo sé si lo tengo claro!

Manuel: Pero de algún modo, ¿por qué pensás que es importante jugar de esa manera y no de otra?

Emiliano: En realidad, porque tiene que ver con mirarse a sí mismo. O sea, yo busco un juego en el que me descubra yo, que me sienta bien, me genere placer y satisfacción. Y yo siento que en las concepciones del juego que conocemos siempre, inevitablemente comienza a aparecer la comparación, la medición. Acá es un descubrirse. Yo creo que, si cada uno se mirara sí mismo, listo, no pasaría. Aparte, porque 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.

Manuel: Hay tantos jugadores como personas hay jugando.

Emiliano: Totalmente, y múltiples detalles. Por eso, cuando vos me preguntaste al principio, te dije que era todo un contexto, porque tiene que ver con eso. (Refiriendo a la intervención en el juego).

Manuel: ¿Brindás razones buenas, sensibles, a las personas (alumnos/as) sobre la importancia de crear un clima de afecto, confianza, hospitalidad, acompañamiento, por ejemplo, donde aparezca en escena alguna imposibilidad de un/a niño/a y que otro/a venga a resguardarlo/a o incentivarlo/a?

Emiliano: En realidad, el docente es un mediador y facilitador, y debe hacer eso. Para mí, tiene que estar a un costado e intervenir, insisto, cuando hay injusticias, cuando hay violencia, cuando hay un hecho que no apunta a la pulsión de vida. Porque, por ejemplo, unos chicos me pueden decir que van a jugar con botellas de vidrio y las van a romper en el piso y van a tratar de hacer un río y cruzar de un lado al otro sin cortarse. Yo ahí digo que no me parece un juego sano. Porque no es que no me parezca un juego, de hecho, lo es. Hay juegos que no apuntan a la pulsión de vida, tenemos que entender que el juego es

muy amplio. O sea, esperar a que el tren pase por la vía y el último que se tira al costado no se salve. Si lo miramos estrictamente puede ser un juego, pero no apunta a la pulsión de vida y yo sí apunto a ella. No voy hacer juegos de ese tipo. Entonces, ahí si el docente está presente como mediador, administrador y como el tipo que encausa el camino a la vida, a la valoración de la vida humana, vegetal, animal, la que sea. Donde hay situaciones de injusticia, donde hay peligro y pulsión de muerte ahí si intervengo, porque a mí no me gusta y porque yo no enseño eso. No maltrato, no sometimiento, no lastimarse, no hablar mal.

Manuel: Como para desterrar los antivalores de la vida.

Emiliano: Totalmente. Por ejemplo, un alumno dice: "Profe, traje un maniquí y lo quiero pintar de todos colores". "Te aplaudo, empezá y disfrutalo". "¿Puedo ponerme los auriculares y escuchar música?". "Métele nomás, escuchá música y disfrutalo". Y si yo veo que él está comprometido con lo que está haciendo y lo disfruta, yo me siento contento. Porque él está siendo en este tiempo y espacio. Que por ahí en otro momento no lo es. Es muy difícil, claro, aprender a ser en tiempo y espacio, es muy difícil. Pero el que le encuentra la vuelta está... ¿Sabés qué pasa? Hay grupos con los que no tengo ni que hablar, no tengo ni que decir lo que hay que traer para la semana que viene. Ahí lo disfruto, porque el ser humano necesita espacios de libertad y aprobación para poder crear y ser.

Manuel: ¿Y en cuanto a la reflexión? ¿En tus clases aparece? ¿Qué postura te merece?

Emiliano: Sí, aparece, suele aparecer sola la reflexión. Los hechos solos dicen las cosas y siempre dejo un espacio. Por ejemplo, si hubo una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo: "¿Qué pasó?". Esa es mi intervención: "¿Qué opinan de esto?". Y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Y hasta un chico un día viene y me dice: "¡Profe, yo estuve mal!", como si fuese una toma de conciencia. Han pasado hechos violentos que ellos mismos gestionaron, los junté

y ellos mismos hablaban y resolvían el conflicto. Y no es que sea la presencia del docente, sino la coherencia del ser. Es lo que muchas veces falta en las escuelas, coherencia del ser. Siempre busco la autonomía del ser, siempre intento que en mis clases la pasen bien, todo el tiempo. Yo estoy en las escuelas para buscar que esas personas logren sentirse plenas consigo mismas, que digan: "¡Elegí esto!, ¡es lo que quería!, ¡me gusta!, ¡me hace bien!".

Ser así implica y produce espacio para que la persona hable sin miedos, ya que sabe que vos no la vas a condenar. De alguna manera, cuando yo juego y ellos juegan alrededor mío, llega un momento en el cual no me registran y hablan de cosas que no saben que yo estoy escuchando y de repente me preguntan qué opino yo. Y no es que me convierto en un par, me considero un adulto pleno, como una referencia, una voz más, que ellos sabrán si tomarla o dejarla, y trato de que sea de ellos la elección final.

Manuel: Si llegasen a aparecer hechos de violencia, ya sea por género, por una regla o porque alguien este compitiendo, entre otras, ¿qué posición tomás?, ¿qué les decís a ellos?, ¿qué hacés?

Emiliano: Hay ciertas cosas, sobre todo de ese tipo, que me molestan mucho. Generalmente, llamo a las personas y les pregunto qué opinan de lo ocurrido. Siempre la pregunta la utilizo para que el otro descubra. Siempre pregunto, nunca le doy la resolución al planteo, hay muchas cosas que entran en juego: la familia, los contextos en los cuales viven, no es tan sencillo. Como te he dicho, cuando estoy con ellos soy un adulto sano, que predico la moral de la vida, y esta postura permite que ellos comiencen a expresarse y contar cosas. Y no es que uno separe lo que está bien de lo que está mal, sino que se fijen, que puedan hacer conciencia. Creo que en esta manera de trabajar el conocimiento no viene por la imposición, como resulta comúnmente.

Cuando ellos demandan cosas, como, por ejemplo, si un nene quiere aprender el golpe a manos altas (vóley), le digo: "Traé la red, andá a buscar la pelota, buscá un espacio, un compañero". Y sucede que, en realidad, no quiere aprender eso, sino que me quiere ubicar en el rol

de docente, como a otros profesores, lo tradicional, el “dame las cosas masticadas”. Fijate que 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, lo que no quiere decir que yo esté ausente, porque de hecho lo estoy mucho, pero de otra forma a la tradicional.

Manuel: ¿Siempre tuviste esta postura en tus clases?

Emiliano: No, me he equivocado mucho, ya llevo más de veinte años en esto, con tropiezos y fracasos. Y reconozco que me he equivocado en el camino. Reconozco que hemos hecho mucho daño. Ceo que lo importante es darse cuenta y poder cambiarlo. El que te cuenta que no ha tenido problemas es de poco creer. Yo siempre digo que, en el espacio de la práctica, y más en los profesorados, nadie te cuenta que un profesor X se equivocó en una clase. Fijate que es raro que las cosas salgan mal en las clases de los profesores, pero ¿por qué? En parte es porque llevan todo planeado, tienen todo controlado, no hay sorpresa ni educación. Yo valoro a las personas que se equivocan en las clases o que salen mal, a mí me han salido mal, y bueno, salió mal, sucede. Porque si no vendemos una fantasía de que todo le sale bien al docente y no es así, o bien si ocurre, el orden lo acomoda con la libreta de calificaciones. Para mí, si el docente está convencido de lo que hace y sabe, no necesita amenaza, ni premios, ni castigos.

Manuel: Hoy me decías que habilitabas siempre el debate. ¿Durante el juego también lo hacés?

Emiliano: Sí. Insisto, me meto cuando hay peligros. A veces sucede que hay injusticias durante el proceso. Por ejemplo, armamos una estructura en el salón, con hilos, telas y demás, y allí podían jugar a lo que deseen. Y un grupo comenzó a romper todo y yo no intervine, porque necesito que el proceso termine, porque tengo que dar lugar a que el otro también lo haga, y a veces hay situaciones de injusticia que no

revisten gravedad y cuando termina recién ahí lo hago, pregunto, reflexionamos. Porque si yo entro antes corto el clima, corto el accionar. Cuando no son situaciones de grave peligro, sino cuestiones menores, que tienen que ver con la enseñanza y donde el otro tiene que hacerse cargo y no el docente. Lógicamente, también depende de la edad y demás cuestiones.

Muchas veces el problema no es ni el juego, ni la situación, ni yo, ni el compañero. Muchas veces se traen cosas desde afuera y pasan en nuestras clases, y se muestran y manifiestan en las clases. Y es ahí donde también me acerco y suelo hablar con ellos.

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. Por eso digo, hay veces que intervengo, otras no, me equivoco y pienso "¿por qué no intervine en una y en la otra sí?", no es nada fácil. Hay muchos éxitos y fracasos en mis clases y suelo irme con muchos signos de interrogación que los representan. Porque a veces no reconozco qué salió bien o mal, en otras uno toma una decisión y ellos salen por otros caminos o potencian otras cosas que vos no hubieras pensado.

Manuel: En el mismo sentido, en cuanto al debate y la deliberación, en relación al modo en el cual vienen jugando ellos/as, ¿podés señalarme algún ejemplo más de lo que hacés en este caso?

Emiliano: Sostengo siempre al docente como mediador, como asesor y creo, como una de las características del juego es de ser revelador de nuestra personalidad, que uno juega como vive y eso lo hablo con los/as chicos/as y trato de buscar los caminos para llegar a hacerles ver que hay varias maneras de jugar. Por ejemplo, viene un nene llorando diciendo que nadie le quiere pasar la pelota y que nadie quiere jugar con él. Evidentemente, él tiene alguna cuestión, o sea, algo le ocurre,

y es ahí cuando hablamos y puede ser que pase por otro lado. Esto se relaciona también con que generalmente un grupo se junta por afinidad o la "onda", solos se regulan con quién jugar y a qué. Inconscientemente se regulan y saben dónde ubicar a cada uno, ya que se conocen.

Manuel: ¿Tratás de equilibrar o poner en horizontalidad cierta relación asimétrica que suele darse en las clases por parte de algún alumno/a en relación a los/as otros/as, siendo que generalmente eligen qué hacer y a qué jugar?

Emiliano: Sí, pero generalmente con el modelo docente que yo planteo "hace agua" ese chico. Porque los/as mismos/as pibes/as dicen: "¿Qué, sos el profesor? ¿Mandás más que el profe?". Siempre alguien se lo hace saber y cuando detecto algo mayor, sí intervengo e intento regular eso, pero generalmente el grupo solo lo hace, ya que el modelo que planteo lo facilita.

Hay veces que buscan mi opinión, otras no, entonces sucede como una aprobación, legitimación, pero en realidad no siento que sea parte del docente, ellos lo buscan. Creo que tienen que entender el hecho de poder respetar al otro. Se autogestiona, hay que saber darle el lugar. En realidad, porque yo vivo así, naturalmente, entonces ellos lo presienten. Por ejemplo, muchas veces me pongo a pintar o dibujar y arranco con alguna línea y le agrego colores. Entonces alguno se acerca, me pregunta de qué se trata, me saben decir qué color o forma debo agregarle, y muchas veces no sé contarles de qué se trata y ellos ya me conocen y lo respetan, muchas veces se prenden a hacer algo también. Y lo naturalizan, el chico es plástico y sé que es difícil y lleva tiempo que lo entiendan, pero como ven que yo lo disfruto, al tiempo lo comprenden.

Manuel: ¿En otros niveles has probado este tipo de clases abiertas, desestructuradas, innovadoras?

Emiliano: Sí, trabajé en todos los niveles, y cuanto más chicos/as son es más fácil, cuanto más pequeños/as son, trabajo con la potencia de

las metáforas. Por ejemplo, suelo dividir el patio en cuatro cuadrados y les digo que, en uno se muevan como aire, en otro como fuego, en aquel como agua y en otro como amor. Si yo te dijera que te movieras como amor, no te saldría nada, pero no se necesita más explicación que esa y cuanto más chicos/as son, mejor sale. Sucede que cuanto más amplia es la metáfora entra por las yemas, por la piel y se va a todo el cuerpo. Con el adolescente es distinto, se ríen o hasta piensan que estoy loco, pero a mí me gusta, se genera la interrogación y me preguntan cómo soy en mi casa, en mi vida o con mis hijos.

Yo pienso que cuando uno enseña, cuando hablamos, el/a alumno/a no te escucha. Ahora bien, cuando te conoce y te "saca la ficha" recién ahí decide si te escucha o no. Generalmente, el/la alumno/a nunca escucha el contenido. Ahora, cuando utilices una palabra, un gesto o ruido diferente, sí escucha, ya que salió algo distinto, algo que lo sorprendió. Ellos/as te están viendo, todo: cómo te vestís, qué harás, qué sacás de tu cartera. Y se dan cuenta cuando decís algo vacío.

Manuel: Sé que me has dicho que no solés intervenir, pero quiero insistir aún más y que puedas decirme algún otro caso donde sientas que debés hacerlo.

Emiliano: Para que me comprendas, yo intervengo en cuanto mi existencia llega, o sea, en una obra de teatro tiene más potencia llamativa un tipo parado en el escenario que cuatro moviéndose. Seguramente vamos a mirar a los que se están moviendo, pero a los cinco minutos vamos a detenernos a observar al tipo que está quieto. Digamos, entiendo que la sola presencia del docente enseña, eso es lo que estoy queriendo decir, no hace falta ni siquiera hablar, y por mi manera de ser, ellos llegan a describirme a cada docente con lujo de detalles, cómo viven, hasta sus sentimientos, si son inseguros, sus debilidades, todo lo perciben, los imitan. Uno tiene que entender que la sola presencia del docente ya es una manera de intervenir, y si la presencia es una persona formada, instruida, comprometida, coherente con su forma de ser y vivir, no hace falta más nada.

Manuel: ¿Podrías decirme de qué maneras intervenís frecuentemente?

Emiliano: Sí, a través del humor, del chiste y la actuación. Por ejemplo, una vez en una clase de mucho calor y en un patio con mucha tierra, como un talco, yo estaba ahí y venían los/as pibes/as cansados/as y yo también lo estaba, y pensé que algo que tenía hacer, que me naciera, para sacarlos del cuadro de la situación. Entonces agarré y me arrodillé en el suelo, tomé tierra con las manos y la arrojé hacia arriba cantando "*achugueinaaa mamalachiii babaa*" (canto metafórico). Y con eso fue todo, ya dio otro plano, se preguntaban "¿Qué pasó acá?". Algo que cualquiera pensaría que no puede pasar en una clase. La sorpresa, la actuación, el humor, por ese lado va. Por ejemplo, me dicen que quieren jugar a la pelota: "¡Listo! Vamos a hacer una entrada en calor y a dar cuatro vueltas, pero ¡ojo, cuenten bien (refiriéndose a los chicos) aunque esta no sea clase de matemática!". Entonces, con eso arranca, digo, esto del compromiso, el humor, la ironía, la actuación. Creo que la no seriedad es lo más serio en la clase, lo que más contenido promueve. Cuando uno rompe esas paredes, aparece lo demás.

Te cuento algo más. He trabajado en un instituto de menores, con causas judiciales y demás, y ahí era todo el día tener que hacer trabajar la sorpresa. De agarrar una sábana, ponérmela en la cabeza y cantar "noche de paz, noche amor" (imitando un canto religioso), y eran las tres de la tarde y medio como que resultaba raro y comenzaban a reírse algunos. Entonces pensaba: "¡Acá hay algo!", y los pibes lo captaban a ese momento, o por lo menos tomaban conciencia de que adelante había alguien, un otro.

Manuel: ¿Conseguirías contarme, si te dejo unos segundos, alguna intervención que hagas y que quizás no hayamos nombrado en el transcurso de la charla?

Emiliano: Por ejemplo, en un momento de mi carrera docente, yo daba recreación en un nivel secundario con orientación en tiempo libre y recreación, y el aula creo que es el espacio más difícil para trabajar hoy con los chicos ya que ciertas cosas no se ponen en evidencia en

ella. El banco los escuda muy bien, o sea, en el banco yo puedo estar con el celular, con un papelito y puedo hacer que te escucho, pero en realidad estoy organizando la salida del sábado, y encima, como son tan astutos, pueden hacer dos, tres o más cosas a la vez incluyendo escucharte a vos. Cuando dicen "los pibes no leen", yo creo que no es tan así. Leen distinto o bien algo menos, pero su conocimiento se construye paratextualmente o de maneras diferentes a otras épocas.

Por otra parte, yo no trato de que me miren a mí solamente, como para asegurarme la atención, no creo que sea tan importante lo que yo tenga para decir, ni yo me lo creo. Entonces, un día me lo pregunté profundamente e, indagando, llegué a que una persona me diga que existen palabras verdaderas, otras que mienten, que dudan, palabras vacías, o con contenido.

Entonces, a partir de esto, organicé una actividad que tenía que ver con ir a trabajar los sábados a un barrio que ahora es un voluntariado, una asociación civil que armé sobre estos conceptos. Sentía que la escuela no les estaba enseñando a los/as pibes/as, entonces les propuse que los que querrían venir el sábado, que lo hicieran, a jugar con los/as chicos/as de la calle, y eran pibes/as que estudiaban tecnicaturas, talleres y de pronto me decían: "¡Profe, vienen descalzos los nenes!", "¡No saben ni escribir sus nombres!". Y ahí todo cambió, ya que se creó una situación verdadera de enseñanza. Quiero decir con todo esto que una intervención clave es sacar a todos/as los/as chicos/as en algún momento de la escuela. Porque el/la pibe/a capta enseguida la estructura de la escuela, la lee y se da cuenta todo lo que sucede, sabe qué puede hacer o no, cómo manejarse con las reglas, las calificaciones, todo. Y ceo que hoy la transitan fácilmente, ya que esta no los cuestiona, no les plantea cosas distintas, no los hace autocuestionarse. El formato lo captan enseguida.

Manuel: ¿Y qué pensás de todo esto en relación al rol de la escuela?

Emiliano: Mirá, en primer lugar no creo que la escuela deba atender a todas las problemáticas, no es tan así. Es un gran dilema. Y segundo, pienso que debe haber varios formatos de escuela, no todo se debe

amoldar a un solo modelo. Pobre y querida escuela, vapuleada, castigada, criticada, una institución sobrecargada de responsabilidades.

Digo que no puede existir una escuela totalmente conforme a mi estilo de no tomar asistencia, que no presenta parciales, que no da apuntes... sería un caos. Lo que sí quiero decir es que dentro de la misma escuela deberían existir diferentes estilos de los cuales el chico vaya enriqueciéndose.

Yo sobrevivo porque la estructura me sostiene. Ahora, suelo hablar con Leo, colega y amigo, y le pregunto qué pasaría si sucede esto en las escuelas, y él, que es optimista, me dice que cambiaría para bien y creo que sí.

Y algo más, yo siempre me replanteo: ¿quién es un buen docente? Bueno, vamos a hacer una prueba, vamos a dar clase en la plaza y que se arrimen los que crean que vos estás hablando o haciendo algo que les puede interesar sin tomar lista o parcial, ni nada. Yo creo que, a las personas interesantes, a los artistas o a los mismos docentes se los escucha porque hay contenido en lo que dicen. Si el ser no tiene contenido nadie lo va a atender.

Yo no sé cuántos docentes se replantean si lo que están haciendo le está sirviendo realmente al alumno, que se pegunten: "¿Yo les estoy enseñando algo significativo? ¿Les queda algo cuando termina el año?".

Manuel: Me gustaría preguntarte si solés buscar, en algún caso especial, el ejemplo como resolución o reflexión de una situación, o como posible manera de intervenir.

Emiliano: Bueno, cuando se armó la asociación civil, es una asociación que se armó dentro de la escuela. ¿Pero por qué te lo cuento? La asociación civil me permitió llevar a los chicos de campamento, sacarlos por otras cosas, y no lo hago a través de la escuela, ya que esta muchas veces me presenta muchas trabas.

Muchas veces he llevado gente de afuera al aula, personas a las que considero sujetos importantes, o con alguna historia compleja, difícil por contar, historias de vida, y hago que les pregunten cosas, que se interioricen, y creo que suelen aparecer cosas muy lindas, se aprende

mucho, o por lo menos aprenden cosas distintas. Cuando aparece lo distinto, aparecen las inquietudes. Considero que el/la pibe/a se cansa de ver tu cara, tu forma de hablar, de dar clases, más si no le planteás cosas diferentes. Veo que ellos se encuentran tranquilos en ese rol pasivo y que el docente sea quien enseñe. Entonces, cuando les toca ser protagonista se enojan, no quieren, se molestan y molestan. Si llevás algo para que ellos lean, muy pocos lo hacen, y los que lo hacen no saben contártelo, es muy difícil.

Manuel: Bueno, Emiliano, llegando al final me gustaría que tengas esa libertad de poder contar algo de cierre que creas resulte interesante en relación a lo que venimos hablando o bien haya quedado sin traer a la conversación.

Emiliano: Primero, agradecerte. Segundo, soy un tipo que ha estudiado, pero por lo general me cuesta llevarlo a palabras justas y precisas, no por ignorarlas, sino por una cuestión de precisión o será por mi forma de ser.

Uno como docente tiene una, dos o a lo sumo tres esencias que lo caracterizan, y obra a través de ellas. Si uno descubre cuáles son, después los medios para transmitirlas son infinitos. Creo que el docente de vocación realmente lo que enseña es cómo vive, no creo que haya otras cosas. Y tengo cómo comprobarlo, ya que siempre lo estoy experimentando.

A veces pregunto qué se acuerdan del secundario y veo que nadie se acuerda de las células y sus partes, se acuerdan del profe de cívica que venía vestido con un saco y contaba chistes y había otro malhumorado... Y en realidad es porque siempre te acordás de la existencia del ser que tenés delante, pocas veces del contenido. Por eso sostengo que uno enseña lo que vive y uno tiene pocas esencias como te dije, ya que somos seres limitados. Las mías, si me las preguntás, son el amor a la vida y la creatividad. Esos dos pilares son lo único que sostienen mi carrera docente, es lo único que te enseño, a través del juego, de una charla, de pintar, y eso es lo poco que yo puedo dar, otros tendrán otras esencias. Esas que te nombré hacen el sentido de mis clases. Es un gran trabajo de introspección que se debe hacer. El

docente crítico se piensa, (re)piensa, se siente, y no sé si decir se (re) siente todo el tiempo.

Manuel: Profundas gracias, Emiliano, por tu tiempo y palabras compartidas vinculadas a tu función como docente.

Capítulo 9

Los sentidos adjudicados del jugar desde la perspectiva de quienes juegan

Intercambio escrito entre Leonardo Gómez Smyth y Adolfo "Chato" Corbera

LEO

Invitándote...

Querido Chato, hace mucho tiempo que venimos conversando sobre el juego, el jugar y en particular sobre el sentido. La distancia, la imposibilidad del encuentro cotidiano ha hecho que no le podamos dar visibilidad a una preocupación, o bien, a un interés común: hablar más del jugar y un poco menos del juego.

Por eso, me tomé el atrevimiento de comenzar este escrito para que aquí podamos compartir preguntas, reflexiones, "verdades" y situaciones cotidianas sobre el jugar. Ojalá aceptes este convite y podamos compartir este escrito que, tal vez, se vaya modificando tantas veces que pueda convertirse en otra cosa.

Quiero empezar diciendo que quiero escribir con vos y no borrar nada de nada de lo que vayamos escribiendo, dejar todo, porque eso generará ver nuestras contradicciones, dudas y algunas cosas un poco más definidas que nos dan cierta seguridad momentánea y efímera.

Comenzando...

Cuando me puse a trabajar en la tesis de doctoral le dediqué muchísimo tiempo de mi vida a leer sobre el juego y en particular sobre el jugar. Luego de terminarla, y en continuidad ininterrumpida de unos dieciséis años de psicoanálisis, me di cuenta de que estudiaba el jugar porque era aquello que fue más propio de mi vida y durante más de treinta años se me escurrió. Olvidé ese salir de casa, luego de haber hecho la tarea, para salir a buscar a mis vecinos/as para ponernos a jugar. Lamentablemente, las cuestiones formales se me hicieron presentes muy rápidamente y el juego dejó de ser juego y se hizo serio, es decir, empecé a convertirme en un deportista acérrimo defensor de la competencia y de la competición en sí misma.

Desde este primer recuerdo, me doy cuenta de la existencia de dos sentidos por los cuales me ponía a jugar: por un lado, el solo hecho de encontrarme con otros/as a jugar, después veíamos a qué, dónde, cuándo y con quién más, pero lo central era encontrarse. A veces, sucedía que no los/as dejaban y el jugar quedaba en lo solitario o bien en la búsqueda de encuentros con mis hermanos/a. Claro que eso duró poco, lo viví poco, tampoco no tan poco para olvidarlo. Quedó ahí, casi en el inconsciente. Cuando me dijeron que jugar era competir, allí el sentido fue otro. Creo que dudé tanto de que eso era verdad, que muchos años después me puse a estudiarlo con detenimiento. Y acá estoy, tratando de escribirte para pulir secretos del jugar que vuelvo a transitar de otras maneras. Tal vez, más adelante, te cuente sobre las "peliaditas", porque ahí me conecté con el aparentar, con el cómo sí, el cual me suena apasionante y tal vez presente en la cotidianidad de mi vida, como microinterrupciones lúdicas.

CHATO

De lo que escribiste, sigamos con lo introspectivo. Yo tuve la suerte de salir a jugar, ir a la casa de mis amigos/as y preguntar: "¿Está Polito?", "¿Está Marcelo?"... O que me vengan a buscar, y así empezar "la ceremonia". Muchas veces era el salir a ver qué podíamos hacer, otras veces salíamos a jugar sabiendo que lo íbamos a hacer para jugar con los autitos, o al tenis en la calle, o a montar barriletes, o jugar a los pistoleros. Las invitaciones eran mágicas, aparecía alguno con una pistola nueva y eso era ya la invitación para vestirse (un sentido entre aparentar y a la vez desafío hecho invitación) para la ocasión y salir a "cagarse a tiros". O aparecía con un autito recién "tuneado" con masilla y chinches y entonces a construir la pista en el baldío de atrás de casa, donde el hecho de hacer la pista nos llevaba toda la jornada y nunca concretábamos la carrera.

LEO

Me hiciste llevar a tiempo atrás. Hace un tiempo, en terapia decía que el estar en la calle buscando con quién jugar fue una de las etapas que más se relacionan con quien soy. Es más, creo hoy estar retomando esa etapa, claro que de una manera un poco diferente. A veces no importaba a qué jugar, sino simplemente encontrarse con otros/as a jugar. Cómo olvidarme de Rodrigo, Diego, el Bebe, Lean... Aunque también esperaba una buena lluvia para salir a armar un barco de madera y hacerlo andar por esa asquerosa agua podrida. El fútbol, el arco a arco eran otros de los juegos, pero algo que perduró en el tiempo fueron las dos casas en los árboles. Bah, duraron hasta que la vecina nos pidió que las desarmemos porque empezaba a tener miedo que alguien pudiese vivir ahí.

Volviendo a las preocupaciones ligadas con la tarea en la formación docente, tengo la impresión de que en la formación inicial ligada con la educación física, el juego tiene una escueta presencia, bastante confusa en cuanto a su conceptualización y posicionamiento epistemológico.

Pero aquello que no estamos pudiendo profundizar son las vivencias y experiencias sobre el jugar, sus pareceres, sus infidencias, sus limitaciones, sus extensiones. Siempre volvemos a caer (hablo de una manera generalizada) en el eficientismo didáctico, del cual me gusta culpar a los españoles y sus escritos sobre didáctica. Tal vez algún amigo mío se enoje, pero así lo siento. Cuando empezamos a preguntarnos "¿qué contenido estás trabajando?", "¿qué estás enseñando?", "¿cuál es el objetivo de la clase?", veo que eso atrasa, no logra conectarnos como seres humanos sensibles, enojados por las desigualdades de un sistema capitalista que nos oprime de innumerables maneras. Y ahí, justo ahí, vuelvo a entender que jugar es una de las acciones más resistentes a la eficiencia, excelencia, rendimiento y a la meritocracia. Jugar es justamente eso tan inútil que hace significativo vivir. Tal vez ahí me aparece otro sentido más contemporáneo del jugar: resistir a lo útil.

CHATO

Estoy totalmente de acuerdo. Lo interesante sería ver, oxímoron mediante, cuáles serían esas categorías que nos "sirvan" para analizar lo inútil. En definitiva, que nos permitan analizar y dar cuenta mejor del porqué de eso inútil tan necesario y tan propio del verdadero jugar.

Por otro lado, quisiera profundizar con vos en esa invitación que el juego hace con nosotros. Me explico: imaginemos que cada juego es "alguien" que nos está invitando a "hacer" y "ser" lo que el juego es y propone desde su forma, su lógica interna. ¿A qué nos invita? ¿Para qué? Ahí se nos empieza a dividir, para mí, el sentido o los sentidos del juego: 1) la invitación propia del juego y 2) el sentido que el jugador le da a lo que está haciendo.

Cuando jugaba a los pistoleros, el juego invitaba a realizar un juego de ocultamiento, búsqueda y acecho, pero, por otro lado, el representar y actuar era inherente al juego que "yo" jugaba.

Los dos, para mí, hacen al juego. Los dos, de alguna manera, "conviven" para que el juego se dé. Los dos deberían ser parte fundamental

en la formación docente, para saber cómo se juega, por un lado, y para saber ser jugador, por el otro.

Buscando entre escritos sueltos, había puesto: “Los sentidos pueden ser vistos desde dos perspectivas. El sentido del juego y el sentido que el jugador le adjudica. Sentido implícito y sentido adjudicado. El segundo está muy pegado a la fuente de emoción. El docente puede proponer desde el sentido implícito sabiendo que el alumno le adjudicará el sentido personal que en ese momento le produzca más placer y la incertidumbre-tensión que busque”.

Discutiendo y discurriendo con Víctor (Pavía), yo, muy atrevidamente, le decía que para mí sentido y fuente de emoción eran dos categorías muy difíciles de separar. Él me decía que, para evitar malos entendidos, le ponga otro nombre a lo que estaba pensando.

¿Qué opinas de lo que puse? ¿Es por donde tenés ganas de compartir? ¿Te habré entendido bien?

Ahora espero tus “interrupciones”.

LEO

Cómo seguir luego de encontrar tal respuesta. Te lo había escuchado, pero verlo escrito le da otra dimensión. Justamente es la emoción lo que le brinda sentido, por tanto, son indisolubles. Me gusta la categoría **“sentido adjudicado”** por quien o quienes juegan.

Pensando en relación a otras de tus ideas, se me entremezcla la idea de la forma de juego, y ese juego proponiendo sus sentidos. Creo que si existe permiso, confianza y saberse jugador/a, es decir, como persona que puede modificar el juego para sentir otra emoción, es allí donde aparece el proceso creativo de seguir inventando a qué jugar. Es ahí donde entiendo que el modo lúdico (a qué jugar y cómo al mismo tiempo) llega a su máxima expresión, es decir, por un lado, pudiendo tomar un juego, jugarlo como socialmente se conoce, pero aventurarle modificaciones para seguir sintiendo estar en abstracción del tiempo, del espacio, en libertad, y sobre todo, alejado de la competición por el resultado. Ojo, no hablo de la emoción que el

resultado le puede dar al juego, sino respecto a la opresión de quedarte pegado a él.

Ahora, también existe el modo lúdico cuando creo algo, aunque ya haya existido para otros/as, una situación que percibo como juego y además ya se dispone con sesgo autotélico y gratuidad de no estar buscando otra cosa que divertirme sin resultados a la vista. O bien, se me ocurre ahora, el resultado no es un número, sino estar divirtiéndome solo o con otros/as.

CHATO

Totalmente de acuerdo, esto último me confirma lo que siempre digo a mis alumnos y alumnas cuando hago la diferencia entre el juego popular construido por los jugadores y el deporte. Hago el ejemplo de las carreras pedestres: en el deporte todos salen desde la misma línea de partida, en cambio en el "te juego una carrera" existe la ventaja, donde cada uno sabe sus posibilidades y a la vez las posibilidades del otro u otra. Entonces uno dice: "Dale, te corro, pero dame ventaja", lo que se puede interpretar como juguemos, midámonos, pero que la tensión-incertidumbre del resultado se mantenga lo más que se pueda, que esa emoción dure hasta el final.

LEO

No quiero separar **forma** de **modo**. Entiendo que Víctor así lo haya pensado, y eso posibilitó volver a mirar en profundidad el jugar, pero entiendo que, cuando se organizan tiempos y encuentros para ir a jugar, las dos variables están al mismo tiempo (y los jugadores son los dueños de "eso"), porque si quiero jugar, parte del jugar es jugar a armar la forma. De hecho, a veces te quedas con eso: jugaste a armar algo y cuando lo armaste ya está. Creo que luego de los grandes avances que nos permitió Víctor es tiempo de volver a juntar las piezas. En investigación es como cuando vas viendo resultados por cada variable

o dimensión pero después necesitas una conclusión general para que se entiendan las partes y sus relaciones.

CHATO

De manera irreverente, siento que Víctor no puso todas las piezas (y tampoco creo que haya tenido la intención) y te invito a que veamos si podemos ver de poner algunas piezas más. Y a la vez, ver que son solo piezas artificiosas de ese juego que es inseparable, claro está.

LEO

Vuelvo a tu pensamiento. El juego te propone sentidos, sentidos que fueron imaginados y transitados por jugadores/as (que tampoco están ajenos a un contexto político e ideológico). Cuando no conocés el juego, tal vez la forma y su sentido poseen más transcendencia, pero cuando ya comprendés la forma, lo llamativo vuelve a estar en el modo y sus modificaciones. Es decir, cuando modificamos nuestros modos de jugar lúdicamente es que cambia la forma, aunque el juego se siga llamando igual, pero es distinto.

CHATO

¡Gracias! ¡Es eso! La pregunta es si hay alguna manera de ¿catalogar? ¿clasificar? eso que sabemos que cambia siempre que los jugadores y jugadoras son los verdaderos dueños y dueñas. Víctor habla de una clasificación "contingente",[24] y estoy de acuerdo. A la vez que sabemos que no es lo mismo jugar una escondida, que una mancha, que hacer

[24] Justamente es contingente por lo que vos escribís, si uno clasifica y cristaliza esa clasificación no toma en cuenta lo que vos bien decís.

una ronda, o jugar con muñecas o soldaditos. Y mi interés de ver algún tipo de clasificación es de alguna manera garantizar que los chicos y las chicas en las escuelas puedan jugar todo tipo de juego. ¿Cómo hago para garantizar que "la dieta sea equilibrada"?

LEO

El otro día jugábamos al Ringette y, mientras corría llevando el arito para hacer un gol, hice la mejor jugada de los últimos años. Había pasado a dos, estaba frente al arco sin arquero/a, y cuando estuve a punto de hacer el lanzamiento del aro para convertir, caí desplomado por el impacto de un "francotirador" en mi nuca. Ya no pude moverme hasta que alguien me preguntó cómo estaba y le dije: "estoy muerto", aunque, claro, más vivo que antes. Es acá donde el "**sentido adjudicado**" responde a la pregunta de los sentidos. Claro que, para adjudicar sentidos, debés transitarlos de manera aislada o todos juntos, pero experimentarlos para luego vivirlos cuando sientas la situación.

CHATO

Y ahí entra el jugador experto, el docente que potencia ese momento y es capaz de entender ese sentido adjudicado y proponer desde ahí, y no desde lo pensado o imaginado previamente.

Ahora, desde una búsqueda analítica, desde el mero artificio de estudiar y separar lo que sabemos que es inseparable, pero que, si no lo separamos, siento que es más imposible de entender. ¿Cómo hacer para analizar esa forma, que nos permita distinguir dos, tres o equis sentidos? Que nos permita ver que más allá de los juegos y jugadores/as, y sus infinitas maneras de jugar, podamos distinguir al menos ciertos aires de parentesco en cuanto a su sentido.

Víctor estaba indagando en sus laboratorios con tres preguntas para jugar de modo lúdico: 1) ¿quiénes somos?, 2) ¿dónde estamos? y 3)

¿qué hacemos? Yo le propuse que transformemos la última pregunta en varias que denoten los sentidos desde la forma: ¿de qué nos escondemos?, ¿qué escondemos?, ¿a quién perseguimos o quién nos persigue?, ¿a qué o quién le ganamos?, ¿qué podemos hacer entre todos y todas?, ¿qué armamos?, y sus combinaciones.

Más arriba puse "una dieta equilibrada". Quiero compartir algo que una vez escribimos con unos compañeros y compañeras y que nos servía para hablar de cómo garantizar el derecho a jugar:

> *"(...) Garantizar el derecho de los chicos y chicas a jugar, es difícil de poner en acto. ¿Qué implica garantizar ese derecho? ¿Cómo hacemos para concretar esa declamación? ¿Qué pasos seguir?*
> *El dejar que jueguen, ¿es suficiente?*
> *Se nos ocurrió empezar por algún lado, e hicimos una comparación atrevida. Pensemos en otro derecho básico: la alimentación. Sabemos que comer siempre pan, por ejemplo, no garantiza ese derecho. ¿Cuáles serían las características de una buena alimentación? ¿Se podría hacer una comparación con el derecho "al buen jugar"?"*

6 CARACTERÍSTICAS DE UNA DIETA CORRECTA	6 CARACTERÍSTICAS PARA GARANTIZAR EL JUEGO
Completa. Que contenga todos los nutrimentos.	Completa. Jugar de todas las formas posibles. Si no conoce tiene derecho a que alguien le enseñe.
Equilibrada. Que los nutrimentos guarden las proporciones apropiadas entre sí.	Equilibrada. En las interacciones posibles. Que jueguen solos. Que jueguen con otro/s. Que jueguen contra otro/s.
Inocua. Que su consumo habitual no implique riesgos para la salud.	Inocua. Que se pueda jugar en un ambiente sin discriminación, sin burla. En un clima de permiso y confianza. Sin eliminación permanente. Festejando y celebrando la diferencia.

6 CARACTERÍSTICAS DE UNA DIETA CORRECTA	6 CARACTERÍSTICAS PARA GARANTIZAR EL JUEGO
Suficiente. Que cubra las necesidades de todos los nutrimentos.	Suficiente. En tiempo, espacio, materiales y compañeros de juego. Con la presencia de un jugador experto que enseñe sin coartar.
Variada. Que incluya diferentes alimentos de cada grupo en las comidas.	Variada. En forma y modo.
Adecuada. Que esté acorde con los gustos y la cultura de quien la consume.	Adecuada. En función de sus propios intereses, gustos y deseos en el contexto en el que se desarrolla.

LEO

Creo que vamos ingresando en un posible cierre de esta primera conversación sobre el jugar. Retomemos la idea de intentar sistematizar los sentidos del jugar y buscar esa clasificación que nos brinde información para realizar convites a jugar con varias emociones.

La idea de que el juego en sí mismo ya invita en su forma y sentido es cierta. También es cierto que son construcciones culturales, y como tales históricas, y van reflejando parte de la sociedad. Es ahí que percibo, diría Pavía, "una sospecha, solo una sospecha" de que los juegos de persecución, huida y encuentro marcan una época y se sostienen, también, los juegos sociomotrices de colaboración-oposición, porque esos evidencian confusamente la competición, son duelos por algo y en ese algo aparece esa cuota que a veces no deja disfrutar de otras emociones. También son reconocibles los juegos que de por sí invitan a disfrazarse y convertirse en otros/as, es decir, en aparentar y simbolizar. En ocasiones, son personajes que los vivimos como tales, pero también se aparecen en el hecho de relatar una historia o contar un cuento. Todo este rodeo simplemente muestra la necesidad de armar un tránsito para que me vengan algunas ideas y que, tal vez, no las encuentre con precisión. Por tanto, me dejaré llevar.

Entiendo que solo hay jugar cuando quienes juegan perciben que pueden inventar, crear, modificar el juego tantas veces como quieran dado que es su derecho poder hacerlo. Estando en ese encuentro de sentir, por derecho, que puedo jugar es que a su vez tendría que poder experimentar el sentido lúdico. Es decir, a veces el juego ya me imprime un sentido histórico constituido en el tiempo. Si juego de un modo lúdico puedo jugar con ese sentido y reconvertirlo.

Devita (2014)[25] explica, en función de los escritos de Huizinga[26] y Callois,[27] que lo lúdico radica en un "conjunto de sensaciones", léase: a) sensación de situación ficticia; b) sensación de abstracción del espacio-tiempo; c) sensación de libertad; d) sensación de voluntariedad; e) sensación de autotelismo; f) sensación de gratuidad.

Es recién desde un contexto donde se pueda jugar bajo ese manto que me parece pueden aparecer las diferentes emociones; sino, volvemos a la única emoción propia e impuesta del capitalismo: la competición, el ganar, el no perder o empatar.

El juego como fenómeno histórico te abre posibilidades de emociones, como bien decís, te invita, pero luego aparece eso hermoso que dijiste, el **sentido adjudicado**, entendiendo a las situaciones lúdicas como instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. El despliegue de los modos de jugar protagonizados conlleva a que, a partir de sus relaciones, se configure el guión de juego. Es decir, los/as jugadores/as van construyendo el sentido del juego que está estrictamente vinculado con las reglas preferentemente implícitas y/o explícitas de primer orden y, posteriormente, de segundo orden (dependiendo de las etapas evolutivas cognitivas). En tanto, el sentido y direccionalidades que toman las situaciones lúdicas

---

[25] Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.

[26] Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens* (1ª edición, 1938). Madrid: Alianza.

[27] Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* México: Fondo de Cultura Económica.

pueden ser coincidentes para los/as jugadores/as, pero también, en determinadas instancias de juego, aun compartiendo el lugar y tiempo de juego, cada jugador/a le otorga distinta orientación al jugar, aquello que definimos como sentido subjetivo del juego. En la tesis concluía diciendo que existe un **sentido subjetivo**, el cual se encuentra en sintonía con el sentido objetivo dado por la lógica interna y las reglas, pero contempla las intenciones, deseos y emociones de quien/es juega/n.

¿Qué emociones o sentidos se le pueden adjudicar al jugar?

- Actuar - Aparentar - Simular.
- Huir - Perseguir - Atrapar.
- Ocultar - Buscar - Descubrir.
- Crear - Construir - Destruir (desarmar).
- Probar - Desafiarse - Explorar posibilidades (sensación de poder hacerlo).
- Oponerse por emoción del resultado, sin competir.
- Cooperar.
- Sentir vértigo.
- Tentar suerte - Azar.
- Conocer el juego.
- Conocer modos de jugar de otros/as jugadores/as.[28]
- Conocer propiedades de materiales, del aire, el agua, el fuego, la tierra.

[28] Kac, M. (2017). "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia". En *Novedades educativas*, 322, pp. 50-56.

CHATO

Cada vez que nos comunicamos, releo todo lo que vamos conversando y veo cómo apasionadamente nos metemos en algo que, a la vez, se nos escapa. Es un desafío muy estimulante.

A continuación, te pongo dos títulos de lo que trataré de desarrollar, ya que necesito compartir dos pedazos de este rompecabezas: 1) Indagar ese motivo en los y las jugadoras y 2) Cambiar el nombre "sentido" por "motivo".

> **1. Indagar el sentido de los juegos en los y las jugadoras**: Hace unos años, en mi búsqueda por entender el sentido del juego, empecé a hacer un listado de juegos populares tradicionales que jugaba y juego. Fui alimentando mi lista preguntando a amigos y amigas y a toda persona que se me cruzara en mis conversaciones acerca del juego y el jugar. Busqué también en libros, sobre todo en el *Diccionario de juegos infantiles latinoamericanos*, de Félix y María Isabel Coluccio. Con ese listado en la mano, me quedé con unos cincuenta juegos[29] e hice encuestas a alumnos y alumnas de cátedra y de cursos que dicté. Les explicaba (o leía) lo que era el sentido del juego y les pedía que expresaran al lado de cada juego el para qué, qué tensión les producía y qué nervios les generaba. Me contestaban de tres maneras, dando cuenta de:

[29] A la casita, a la lucha, a personajes de TV, andar a caballito de otro/pelea de caballitos, arroz con leche, bolitas, caballito de palo, calienta manos, canciones con coreografías, carreras, carreras con ruedas de autos, cerbatana, cinchadas, con hilos, coreografías imitando personajes de TV, el distraído, el elástico, el gallito ciego, el juego de la oca, el juego de la silla, el veinticinco, enlazar, escondida, fideo fino, figuritas, futbol mixto/partidito, hacer avioncitos, huevo podrido, ¿Lobo está?, la sillita de oro, cuatro esquinas, manchas, Martín Pescador, mata sapo, milico ladrón/poliladron, muñecas, nudo humano, payana, pelo pelito, piedra, papel o tijera, pulseada, pulseada china, puntería con piedras, rayuela, rondas, saltar la soga/culebrita, sube y baja, tarrito de pintura, trepar árboles, trompo.

• Los objetivos; Problema a resolver; Desafío de la actividad; Logros.
• Manifestación de emociones.
• Relaciones sociales; Vínculos; Lugares significativos.

Ahí me di cuenta que había más de un sentido a la hora de jugar. Me gustaría poder seguir indagando con vos sobre esto.

2. Cambiar el nombre "sentido" por "motivo": Con los "profes" y las "profes" de la cátedra "Prácticas lúdicas" tenemos semanalmente varios encuentros que nos permiten planificar, proyectar y armar los teóricos. Obvio que comparto los escritos que mantengo con vos.

Aceptando el reto que nos había propuesto Víctor de cambiarle el nombre al sentido, ya que mezclábamos "su" sentido con lo que es la fuente de emoción, se nos ocurrió la palabra "motivo". En principio, porque es una palabra que habla tanto desde el juego, como desde el jugar.

Indagando, nos encontramos que este término está muy presente también en el arte pictórico.[30] Se me ocurre que podíamos indagar más. Pero el motivo que tiene el juego motiva al jugador y jugadora a jugarlo, pudiendo coincidir/armonizar/combinar el motivo del juego como lo que motiva a el/la jugador/a.

Se me ocurren preguntas al momento de preguntarle a los y las jugadoras: ¿qué motivo tiene el juego que estás jugando?, ¿cuál

[30] Del *wiquipedia* (perdón): "En arte, un motivo (del latín *motivus*, relativo al movimiento) es un elemento de un patrón, una imagen o parte de ella, o un tema básico. Es un modelo según el cual se reproducen otros objetos. Un motivo puede ser repetido en un diseño o composición, a menudo muchas veces, o simplemente, puede ocurrir una vez en una obra. Un motivo puede ser un elemento en la iconografía de un tema en particular o el tipo de objeto que se ve en otras obras. El arte ornamental o decorativo, puede ser analizado sobre la base de una serie de elementos diferentes, que pueden ser llamados motivos".

es la idea del juego? Preguntas que, de alguna manera, den cuenta de la razón de ser de ese juego que están jugando.

Volví a copiar tu listado a partir de la pregunta "¿qué emociones o sentidos se le pueden adjudicar al jugar?". Y lo comparo con lo que yo venía pensando.

1	Actuar - Aparentar - Simular.	Juegos de actuar - Crear - Representar.
2	Huir - Perseguir - Atrapar.	Persecución con o sin refugio.
3	Ocultar - Buscar - Descubrir.	Ocultamiento y búsqueda.
4	Crear - Construir - Destruir (desarmar).	De construcción - Armado - Destrucción - Desarmar.
5	Probar - Desafiarse - Explorar posibilidades (sensación de poder hacerlo).	Prueba o superación individual (puede ser en solitario o en paralelo).
6	Oponerse por emoción del resultado, sin competir.	De desafío - Reto. No es necesaria una victoria final. Son victorias momentáneas. El juego no tiene un final claro, solo la voluntad de dejar de jugar o de volver a desafiarse.
7	Cooperar.	Prueba o superación grupal.
8	Sentir vértigo.	
9	Tentar suerte - Azar.	
10	Competir.	Juegos de competencia. Con victoria final. Proclaman ganadores. Suma igual a cero.
11	Conocer el juego.	
12	Conocer modos de jugar de otros/as jugadores/as.	
13	Conocer propiedades de materiales, del aire, el agua, el fuego, la tierra.	

LEO

Luego de varias lecturas, me doy cuenta de que ya no tengo qué aportar. Lo intenté, y justamente al darme cuenta de que empezaba a ser un esfuerzo, pensé que tal vez no disponga de reflexiones o saberes que permitan realizar alguna ampliación o revisión. Siento que el juego va terminando para mí. Pero se me ocurre jugar a otra cosa. ¿Cómo se invita a jugar? ¿Qué hay que hacer además de conocer los sentidos y los juegos? ¿Qué otros ingredientes se le pueden sumar a la receta?

Tal vez amerita otro escrito. Entiendo que tendríamos que armar otro documento de manera que les permita a los/as otros/as sumar sus pareceres sin que se pierda el relato construido en nuestra charla. Sí, me parece interesante que lo socialicemos.

CHATO

¿Seríamos capaces de armar lo que hasta aquí escribimos para compartir con los demás del "no grupo", para que aporten? No me dijiste nada acerca del "motivo", ¿te cierra?

LEO

Chato, aquello que me pasa con la categoría "Motivo" es algo muy simple. La visualizo como una dimensión tan subjetiva, por consiguiente, abordable desde la psicología, que no me siento capacitado para solo adentrarme a hablar desde el sentido común. Es por ello que una y otra vez, de manera sistemática, he evadido la pregunta y propuesta.

CHATO

Me encanta que siga el desafío, por otro lado.

Te cuento que es lo que me está atravesando ahora. En la provincia se

está realizando un proceso de actualización curricular del nivel inicial y primario, con una participación bastante democrática de todos los docentes que están en el territorio. Nos invitaron a nosotros como único instituto de formación superior.

Más o menos estamos yendo en sintonía con los NAP. Pero al momento de hablar de los contenidos (vamos a entrar en esa etapa), poder poner como un contenido fuerte al juego. Y es aquí donde debemos fundamentar con fuerza el modo de jugar y el garantizar el derecho de niños y niñas a jugar. ¿Cómo volcarlo en un diseño curricular? ¿Cómo expresarlo, de tal manera que el docente que lea un diseño curricular sepa lo que debería hacer? ¿Debería haber una clasificación de juegos que garanticen lo que se busca? ¿Se enunciarían características de un modo lúdico de jugar?

LEO

Bueno, te metiste en el tema que más me está apasionando ahora mismo. En primer lugar, ya me he peleado y distanciado del término **contenido**. Anclado en una perspectiva culturalista o sociocultural de la educación física, es que vengo tomando la categoría **saberes** de la cultura corporal.

Aquello que sucede con los contenidos es que terminan legitimando otros enfoques y visiones de la educación física, como son las perspectivas psicomotricistas, desarrollistas, recreacionistas, higienistas o deportivista. Es decir, empiezan a hacer anclaje en contenidos como la lateralidad, esquema corporal, coordinación, cualidades físicas, técnicas deportivas, tácticas, reglamentos, habilidades motrices, perdiendo el eje sobre el sentido cultural que denotan cada uno de esos elementos sobre la construcción de las corporeidades humanas.

Desde los aportes de Bracht Valter, Fernando González y Rodolfo Rozengardt, entiendo y defino a la educación física como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje

que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros.

Por consiguiente, tendría los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales.
- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular (Gómez Smyth, 2017, p. 37).

CHATO

Sigo prendido al "motivo" como una posible propuesta.

¿Qué pensás?

¿Cómo se invita a jugar?

Me gusta esa invitación a pensar. Te cuento lo poco que pensé. Ivana Rivero encontró que a jugar se invita por la sorpresa o por el desafío. Yo le conté que una vez me encontré invitando a jugar por la imitación. Estaba en un patio y me puse a hacer algo (tirar unas piedritas a un lugar), vino un nene y se puso a hacer lo mismo. No era un desafío, era solamente una manera de "dialogar".

Considero que la invitación es fundamental a la hora de jugar y que es todo un desafío creativo por parte de los y las docentes.

LEO

Hoy llego hasta acá, pero venimos tratando de sistematizar experiencias

de **enunciados transparentes**. En la próxima trataré de escribirlas, porque las venimos puliendo con Manuel Dupuy, quien terminó su tesis de maestría sobre este aspecto, entre otros detalles (de hecho seguro te llamará para entrevistarte).

Finalizando...

CHATO

Querido Leo, tal lo adelantado en la charla que tuvimos el viernes quiero compartir con vos mis pensamientos, especulaciones y demás yerbas acerca de lo que tanto nos gusta divagar.

Lo que siempre admiré de Víctor es su capacidad de distinguir lo que quiere decir sin oponerse a otras maneras que intentan explicar el mismo fenómeno. No busca los binarismos. En todo caso, se aboca a focalizar lo que es de su interés e intenta nombrarlo. Fijate que cuando habla de "jugar de un modo lúdico" lo distingue del "modo no lúdico" explicitando bien que lo que le interesa es lo lúdico en el modo de jugar, dejando abierta la posibilidad de encontrar "modos no lúdicos" distintos y diversos.

Y es acá donde siento que podemos aportar: indagando en el modo (o los modos) no lúdico de jugar. Caracterizando ese o esos modos no lúdicos entenderemos mejor el modo lúdico de jugar y distinguiremos los modos pertinentes que se puedan enseñar en una escuela.

Extraje dos pasajes del futuro libro que Víctor (Pavía)[31] muy generosamente nos convidó a ser partícipes:

> *"(...) De lo que si hablo es de un modo particular de interpretar las acciones propias de un juego (...)"*

[31] Pavía, V. (2021). *Con-vivir de modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.

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

Acá hago una observación: noto en esos escritos un cierto sesgo individualista, aunque sabemos que no está en el pensamiento del autor, ya que para jugar se necesita del "fingimiento cómplice" y acuerdos entre los/as jugadores/as (algo que el mismo Víctor refuerza constantemente).

Habiendo hecho esta introducción encontré entonces que, siguiendo esta línea de pensamiento, podemos discriminar los modos no lúdicos que hay. Si vemos a un grupo de personas que por la forma de moverse e interactuar decimos que están jugando, y que al acercarnos podemos distinguir que los modos pueden variar, encontré tres modos no lúdicos de jugar y los comparé a partir de lo que Daniel Devita (2014) describió como "lo lúdico".

LO LÚDICO	MODO PEDAGÓGICO	MODO COMPETITIVO / PROFESIONAL	MODO RITUAL - LOS JUEGOS SAGRADOS
Sensación de Realidad Aparente.	Está dentro de la realidad de la enseñanza.	Dentro de la realidad que imponen las instituciones.	Dentro de la realidad de la ceremonia.

LO LÚDICO	MODO PEDAGÓGICO	MODO COMPETITIVO / PROFESIONAL	MODO RITUAL - LOS JUEGOS SAGRADOS
Sensación de Abstracción del espacio-tiempo.	Depende del espacio tiempo educativo. Empieza y termina en función de la apropiación del contenido.	Dentro de los tiempos establecidos por la institución deporte espectáculo.	Dentro de los tiempos establecidos por el culto ceremonial. El tiempo, en todo caso, pasa a una esfera sagrada.
Sensación de Libertad.	No existe.Se está sometido a los mandatos de quien enseña.	Se está sometido al reglamento y sus instancias sancionadoras.	Se está sometido al rito que lo contiene. No se acepta profanar ese momento.
Sensación de Autotelismo.	Se juega para aprender.	Se juega para ganar. El resultado importa e interesa. Hay una existencia de jerarquías y clasificación. Hay premios y castigos.	El juego está en función de algo más que el mero acto. Está dentro de los actos rituales. Muchas veces se juega hasta empatar.
Sensación de Voluntariedad.	La elección está circunscripta a las respuestas a dar de la tarea.	Está sometida al logro de los objetivos.	Se es un instrumento del rito.
Sensación de Gratuidad.	Tiene razón de ser en el marco del aprendizaje.	Tiene razón de ser por los logros alcanzados. Además, es económicamente evaluable.	Tiene una justificación trascendental dentro de la cosmovisión que lo contiene.
Por puro divertimento.	Tiene razón de ser en el marco del aprendizaje.	Tiene razón de ser por los logros alcanzados. Además, es económicamente evaluable.	Lo lúdico como diversión debe ser dejado de lado. Lo lúdico acá es ceremonial, ritual.

LEO

Me dejaste sin más palabras. Has resumido e identificado la infinidad de categorías que durante años nos atrevimos a pensar, tratar de investigar y escribir algo que les sirva a otros para ver al juego no solo como un derecho, sino con un patrimonio para sentirnos personas. ¡Gracias por tanto!

Capítulo 10

El juego y el jugar en contexto de ASPO: haciendo escuela en el hogar

Entrevista a Magalí Larrondo y Estefanía Carabajal
realizada por Manuel Dupuy
(Fotos: Magalí Larrondo y Estefanía Carabajal)

Manuel: Hola Magalí, Estefanía. Muy buenos días. Este convite tiene como motivo, como finalidad si se quiere, preguntar, indagar y también recoger algunos elementos para visibilizar qué ha pasado con la enseñanza de la educación física en general y con la enseñanza del juego y el jugar en particular. Por eso es que pensamos dentro del equipo de investigación de UFLO Universidad en convocarlas. Sabemos que tienen cierto recorrido en la temática, que también, de alguna manera, estaban trabajando desde alguna perspectiva que nos interesa, que es una perspectiva del derecho, la mirada de los jugadores y jugadoras y que vienen llevando hace mucho tiempo en los patios escolares, Zooms, salones múltiples de distintas instituciones y niveles. En algunos casos, de forma particular (Estefanía). Así que quisiéramos recoger, y también al mismo tiempo agradecerles, el espacio, sus saberes, sus experiencias.

Hablando de experiencias, una de las primeras preguntas que quiero hacerles es sobre ese recorrido, en lo que quieran mencionar, recorrido que por una parte puede ser formativo (experiencia formativa) y por otra su experiencia profesional, laboral profesional.

Estefanía: Bueno, me formé en el Profesorado Instituto Nº 20 de Junín de Educación Física. Yo soy de Chivilcoy y me recibí en Junín. Luego tuve, con el pasar de los años, la posibilidad de hacer la Licenciatura en UFLO Universidad, que fue un "abrir de cabeza" y de poder adquirir muchísimo y reconstruir mucho. En el 2006 empecé a trabajar en una escuela privada y después pude insertarme en la educación pública pasando por todos los niveles, para terminar asentándome en la Escuela Nº 23 de Chivilcoy en primaria. Tengo la posibilidad de trabajar con toda mi carga horaria en esa escuela y también, hace muchos años atrás (siempre lo cito porque para mí fue un lugar de formación), empecé como alumna en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy experimentando el método Movitransfer de Alberto Masciano, para luego trabajar como profesora, y fue súper enriquecedor. Inicié mi proyecto de niños y niñas ahí, mi pequeño espacio ahí, y luego terminó mi labor en el gimnasio. Pude llevarlo a otro lugar y, actualmente, estoy trabajando con Espacio Lúdico-Motriz (así se llama mi actividad). Mis dos lugares son la escuela (con primaria) y ese pequeño espacio de juego en un club. Y, como siempre digo, la Licenciatura fue como un antes y un después, es siempre reconstruir. Parece que llegamos (digo llegamos porque siempre charlo con mi amiga Magalí) y es como que siempre encontramos un concepto y una idea y un camino, y es increíble cómo siempre se sigue reconstruyendo y enriqueciendo mi práctica.

Magalí: Mi nombre es Magalí Larrondo. También mi formación docente fue en el Instituto Nº 20 de Junín. La verdad es que agradezco siempre la formación que hemos tenido, más que nada en incentivarnos en la formación continua. Eso nos llevó a Estefanía y a mí a seguir por el camino de seguir formándonos con otra experiencia, y así llegamos a la UFLO para cursar la Licenciatura, que por suerte la pudimos hacer presencial. Fue toda una trayectoria maravillosa e inolvidable, un

cambio, una transformación que hicimos las dos, desde iniciar el viaje hasta llegar a la UFLO y recorrer esa experiencia que ha sido la universidad, que hasta me emociona. Lo que me pasó con la UFLO también, que lo hablaba siempre con Estefanía, es que me ha dado la seguridad del cambio. Pude atreverme a cambiar, a romper esquemas que, eso sí, la formación inicial no me lo había brindado. Empezamos a escuchar hasta verbalmente otras cosas que comenzaron a hacernos ruido en un montón de aspectos. Mi desarrollo laboral es en las escuelas primarias, en secundarias y nivel inicial. Agradezco que puedo, dentro de Junín, desarrollarme dentro de diferentes contextos: escuelas rurales donde me encuentro con pocos alumnos, la matrícula es más chica, y también esto del multigrado me permite aprovechar, disfrutar, y a su vez, al estar desde el nivel inicial puedo acompañar a los/as alumnos/as en todos sus recorridos.

Lo que me pasa con otras escuelas, que por ahí son un poco más grandes y de las que hablaremos más adelante, es que siento que, por llamarlo de alguna manera, el sistema me genera algunas trabas. De un tiempo a esta parte también he podido encontrarme en la formación docente, he podido ingresar y doy una materia que es Didáctica de las Prácticas Gimnásticas. Lo disfruto muchísimo, hay mucho por revisar, pensar, más aún desde la mirada que perseguimos, teniendo en cuenta que aparece la enseñanza de la gimnasia como disciplina con toda su estructura y sistematización, aspecto que me lleva a problematizarla en forma continua. Aunque hay indicios de una mirada superadora en algunas cuestiones desde la formación.

Manuel: Gracias por este primer relato. Y acá nos vamos como metiendo un poquito más en esta misión que hemos emprendido juntos, juntas, y me gustaría saber de alguna manera qué importancia tiene la educación física hoy. ¿Cómo la piensan? En la escuela, en esos espacios rurales que mencionaba Magalí, en el nivel inicial, en el primario, independientemente de su lugar en la escuela, ¿cómo la visualizan hoy? ¿Qué importancia, qué función le asignan?

Estefanía: Escuchándote se me cruzan los chicos y las chicas cuando

uno llega a la escuela, y ahí digo “somos importantes”, porque encontrás la emoción y la emoción de ese espacio de respeto, de libertad.

Creo que cada docente “hace” la educación física donde sea que esté. Pero más allá de eso, si vamos a correrno un poco de ese lugar, tal vez está un poco en un costado nuestra área. Insisto con lo mismo: los chicos y las chicas son los que te dan la seguridad de que se necesita y mucho, y creo que, si hablamos de la pandemia, mostró más aún que el juego “hay que aprenderlo jugando”. Eso de lo que uno conversa, o escuchamos/leemos, afloró más en estos tiempos. Creo que nuestra área está para correr esos bancos, derribar esas paredes que tiene la escuela, que son hermosas porque construyen ese espacio único, pero está para eso, para derribar esas paredes y que los chicos y las chicas puedan sentirse un poco ellos y ellas en ese espacio donde están. Creo que la educación física, entre otras cosas, los muestra mucho a ellos y ellas en todo su ser, cuestión que por ahí, adentro de un salón, no termina de suceder. Creo que a medida que pasa el tiempo va tomando mucha más fuerza. Me parece que somos cada vez más los “profes” y los docentes, hablamos siempre con Maga, los que pueden llegar a hablar otros idiomas y hablar otros conceptos, y aparecen “profes” con vocación y ganas de seguir aprendiendo. Tengo esperanza por ese lado.

Magalí: Nosotros siempre terminábamos la conversación con Estefanía, cuando hablamos de alguna tarde: ella me cuenta una tarde en el patio y yo le cuento una tarde mía, y terminamos "qué difícil va a ser". Quería marcar la diferencia entre lo que pasa, lo que significa la educación física en una escuela rural y lo que significa en una escuela donde la matrícula es el triple.

A la escuela rural, la educación física la atraviesa mucho, por lo menos en mi experiencia, y ahí se la ve verdaderamente como una práctica social. Los/as alumnos/as que concurren a esa escuela no han tenido mucho recorrido, no han tenido ninguna experiencia en lo corporal, excepto en las clases de educación física. Le digo a Estefanía: "Son soñados los/as chicos/as", muestran y demuestran y crean y están todo el tiempo experimentando porque es totalmente nuevo, porque no han tenido muchas oportunidades, por el contexto en que viven. Entonces, la educación física pisa fuerte dentro de esa escuela, resaltándolos a ellos y tratando de valorar las infancias. Cuando se van de la escuela, la verdad que no cumplen el rol de niños o de niñas, se pierden muchas características y, sobre todo, derechos propios de su niñez: trabajan, son cuidadores de sus hermanos más chicos... casi no se cumple ninguno. Entonces, dentro de la escuela, y como planteo principal, es esto: el derecho a la infancia, y ahí el derecho al juego.

Tengo una gran cantidad de registros donde los escucho hablar en la escuela, en la clase de educación física de esto, de cómo van a jugar, de cómo no hacerlo, y después se van y su contexto es diferente. Con respecto a las escuelas más grandes, más que nada las primarias, considero que para los alumnos y las alumnas es lo que más esperan, lo más importante, como ha pasado siempre. También tengo el temor, muchas veces con Estefanía hablamos, aunque hablamos de emancipación de los alumnos, ¿qué pasa con esos alumnos que hemos ayudado a constituir tanto todo el año? ¿Qué pasa después, cuando pasan a otro año con otras propuestas opuestas, donde deben solo obedecer lo que él o la docente propone? Por ahí no pasa nada, por ahí disfrutan más, por ahí aprenden más, pero me generan eso las escuelas más grandes.

Manuel: Avanzando un poco más, ahora para meternos en juego y pandemia, hace unos días (también pensando en esta entrevista) estuve leyendo un pequeño informe que ha hecho la CLADE, que es la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, y en su informe del 2021 sobre "Educación y Pandemia" desnuda, de alguna manera, ciertas desigualdades que han socavado mayoritariamente en Latinoamérica porque considera que las condiciones de partida allí (estructurales, macrosociales) no son las mismas que las europeas, por ejemplo, y esas condiciones de partida se han visto afectadas, y en el

caso de Latinoamérica más profundamente. Pero, por otra parte, como cuestión de lo coyuntural, la CLADE menciona que los y las docentes de alguna manera han dado apertura a nuevas estrategias, innovaciones, han roto esas barreras que significaban los problemas edilicios, económicos, alimentarios, etc., y se han visto resultados más que amorosos, comprometidos realmente con estas infancias que mencionan, con el compromiso educativo en general. Entonces, a partir de esta segunda idea que trae la CLADE, quisiera como ir "hurgando" sobre estas estrategias, innovaciones y "repensares" de la educación física en alguna medida. Las llevo un poco a ambas a esos primeros momentos luego del verano 2019/2020, esa temporada en la que un poco ingenuamente mirábamos el otro mundo, Asia, pensando "nunca va a llegar a estos lugares". Pero luego, de repente, nos encontramos un día en febrero, cuando en Argentina retomamos la vincularidad, con la disposición de que no iniciaríamos o iniciamos unos pocos días y al cabo de eso las puertas y ventanas y espacios de las escuelas cerraron. ¿Qué pasó? Es la pregunta. ¿Cuáles fueron esas primeras informaciones de parte de los directivos, de colegas, cuál fue esa incertidumbre, esos inconvenientes, cómo lo tomaron ustedes? Quiero retrotraerlas ahí.

Magalí: Las primeras noticias que llegaban eran más desde lo verbal. Lo veíamos lejos en esos primeros encuentros, nunca pensé que iba a suceder esto. Lo que me pasó es, en realidad, que me pude adaptar. Nunca se corrió mi mirada en cuanto al enfoque, pensaba: "No me voy a correr nunca del enfoque, sea como sea voy a intentar mantenerlo en pie", aunque sí, transmitían desde la palabra como mucho miedo, desinformación. Yo noté eso, mucha desinformación, y no nos estábamos ocupando. Pensaba durante los primeros momentos en cómo íbamos a enfrentar la situación en lo que era muy importante: tratar de sostener la enseñanza y el aprendizaje de una nueva manera. No conocíamos mucho, así que no sabíamos cómo hacerlo. El tema de la tecnología, por lo menos la mayoría de los docentes con los que yo he podido hablar, no la utilizamos en absoluto. Es más, nosotros en educación física lo tomábamos como "intentemos alejarnos un poco de la tecnología para poder hacer educación física". Se hablaba tanto

de la tecnología y las infancias y nos encontramos con que esto era el único sostén o el único vínculo que podíamos tener con los chicos y las chicas. Después, más adelante, no me voy a adelantar porque me preguntaste sobre los primeros momentos, pudimos descubrir otras estrategias para poder llegar, y más en las ciudades chicas como Junín y Chivilcoy.

Estefanía: Sí, apoyo absolutamente lo que comenta mi amiga y tengo el recuerdo de entrar a la biblioteca donde estábamos todas y todos ahí juntos/as y de algún modo, como dice Maga, lo veíamos como medio lejos, como que alguna que otra docente se alejaba, otras se reían: "dame una mate". Tengo ese recuerdo de iniciar así en las escuelas y también el registro de que cuando arrancó que estábamos en casa: "Bueno, esto va a ser por 15/20 días", entonces se encaró este proceso de enseñanza, de experimentar cómo desde ese lugar "bueno, nos vamos metiendo". Venía llegando información, como dice Maga, "qué miedo, ¿qué pasará acá?". También lo viví de una manera bastante tranquila y, digamos, confiada en lo que podía ser. Sí me resultó lo de la tecnología un aprendizaje tremendo desde lo más chiquito que para alguien puede ser una simpleza, como apretar un botón, hasta cosas por ahí más grandes, más macro. Y sí, esta sensación de que "esto va a ser por 15 días, listo, a ver vamos a prepararnos para 15/20 días y después seguramente esto pase". Y claramente se extendió y, como dice mi amiga, después vinieron muchas, muchísimas estrategias. Y creo que sí, que es dificilísimo desde el lugar de cada una y con todo lo que dijimos anteriormente, ayudadas por lo que pudimos aprender y experimentar en la UFLO. Creo que sirvió para mostrarnos muchísimo más, para mostrarnos la esencia de cada uno y de cada una como docentes, me parece.

Manuel: Qué tiempos, ¿no? Como decías, pensábamos que eran unas pocas semanas y terminó siendo todo el año, e incluso más. Seguidamente, quisiera de alguna manera ir hacia ahí, tomando el guante de esta conversación. Por una parte, seguramente ha habido algunas exigencias. También el Estado, la escuela estuvo en la misma situación de

tener que improvisar, no hubo mucho tiempo para planificar esto sobre la marcha. También desde los organismos de conducción educativa, la Dirección de Escuelas, la Dirección de Educación Física, hubo un llamamiento a cómo reorganizar la gestión. Por eso, desde ahí preguntarles cómo han sido las primeras orientaciones, cómo se organizaron en lo escolar, qué elementos, herramientas, instrumentos, que van desde un WhatsApp hasta quizás una videoconferencia con los niños y niñas. Contar todos esos medios, cuáles han tenido mayor satisfacción, seguramente los contextos han sido muy distintos. ¿Qué ha pasado con quienes no han podido, también? Niños y niñas que no han tenido esos recursos, ¿cómo han hecho ustedes para no perder ese vínculo, esa conexión tan importante con las personas con los y las estudiantes? Desde ahí quisiera ir indagando, y sobre todo y especialmente con una apreciación a esto que nos convoca: el juego y el jugar, cómo fue apareciendo en el medio, abriéndose paso entre esas herramientas e instrumentos, tecnologías, cómo se abrió paso ahí el juego. Hacia ahí quisiera que conversemos, que sigamos conversando.

Magalí: Lo último que dijo Estefanía me hizo pensar en el compromiso que uno tiene con la Educación Física, por eso yo decía "de cualquier manera algo va a llegar de educación física" porque estamos comprometidas, con la escuela y las responsabilidades que eso conlleva, comprometidas con este enfoque de enseñanza. Entonces pensábamos que, de alguna manera, se iba a instalar en el hogar de cada niño o niña. Por supuesto que fue, por lo menos por mi parte, cambiando de menor a mayor la vinculación, como así los elementos que utilizamos, desde grupos de WhatsApp, clases por Zoom. Con la escuela rural, donde ellos/as no tienen tecnología, nos turnábamos e íbamos al barrio a dejar en un lugar específico algo escrito, por papel, y la verdad, no había devoluciones. Ahora que ya estamos casi en el final, pienso que no me preocupaban las devoluciones. Pero tampoco nos dejábamos de preguntar: "¿Cómo jugaron?, ¿qué jugaron?, ¿pudieron crear?". Nos falta construir mucho, pero es que el compromiso es muchísimo como para solo detenernos en una devolución. Entonces, pasé por muchos estados de ánimo con respecto al sistema y después volví a mi eje,

que son los alumnos y las alumnas, como le pasa a Estefanía. Nosotros/as en las escuelas rurales, como entregábamos mercadería para la subsistencia de las familias y son poquitos/as, consideré un espacio de encuentro presencial con todo el protocolo que se podía. Eran semanales o cada quince días, y entonces fue otra forma de vinculación. Con escuelas que tenían más recursos hacíamos los encuentros por Zoom, donde no participaban la mayoría de alumnos/as, así que estaban también más desvinculados que los/as chicos/as de escuela rural que, en principio, tenían menos oportunidades que ellos/as. La falta de oportunidades quedó reflejada aún más, nosotros/as ya lo teníamos en cuenta, pero socialmente quedó reflejada la falta de oportunidades en todos los aspectos.

Estefanía: Uniéndome a lo que dice Maga, en la escuela donde yo trabajo concurren alumnos y alumnas que tienen su celular, por ahí su computadora, pero también alumnos y alumnas que no, que algunos ni siquiera las necesidades básicas satisfechas. Al principio, comparto con mi amiga, era todo bastante revolucionado, así que sí, había vinculación con algunos y algunas hasta que sentimos como un quiebre cuando entendimos que esto iba a ser muy largo. Entonces, las cabezas de todos y todas pasaron a pensar: "Bueno, nos tenemos que parar desde otro lugar, esto se viene en serio". En la escuela donde estoy, es la escuela de barrio, donde vivo y van chicos y chicas que viven cerca de mi casa, se les hacía entrega de mercadería y yo me acercaba a ellas/os para dialogar, con las tareas en formato papel. Mi directivo por ahí no me lo pedía, pero la bajada era eso de "la foto", que nunca fue desde nuestro lugar; cuando vos tenés un enfoque, no podés obligar porque ya tu enfoque, tu esencia no va con eso, y desde grupos de WhatsApp tenía todos los grupos de WhatsApp e intentaba guardar los contactos de las familias, vinculándome por Zoom y Meet un poco más adelante. Con algunos docentes realizamos encuentros y visitas a algunos chicos y chicas que no tenían la posibilidad de comunicarse, viendo a las mamás haciendo malabares para estar; se vio reflejado mucho lo que decía mi amiga. En la escuela donde estoy nos encontramos con diversas situaciones, oportunidades y contextos. Entonces pasó todo por esos lados.

Magalí: Quería decir que, por lo menos en Junín, hicieron propuestas, o mejor dicho sugerencias, por dónde teníamos que dirigirnos en cuanto a la enseñanza, más que nada en secundaria que en primaria. La verdad, me sorprendió: por una parte, debo decir que fueron abiertas porque no teníamos que sí o sí llevarlas a cabo, pero era todo dirigido a un entrenamiento fisiológico corporal, a través de rutinas para que los alumnos y alumnos realizaran en sus casas, y yo, la verdad, no lo podía pedir. Era bastante frustrante escuchar eso. Por lo menos mis alumnos no han tenido esa propuesta de mi parte.

Nosotros, hacia el final, lo que pudimos hacer, porque la articulación con las maestras estaba pero se vió más aún en estas épocas, fue una jornada para el Día del Niño, en la que recorrimos, casa por casa, con la maestra para jugar un ratito, afuera, sin entrar, la maestra, el nene o la nena y yo. Fue una buena experiencia, desgastante, cansadora porque eran treinta alumnos/as, pero estuvo bueno. Para ellos, la verdad que también. Vimos que estaban contentos de vernos después de un año, más o menos.

Estefanía: Y lo que hemos charlado con Maga es que pudimos conocer a los chicos y a las chicas más allá de la escuela. Nosotras nos comprometemos y somos de mirar y mirar y mirar, pero no te dejas

de sorprender. En momentos nos deteníamos y decíamos “mirá donde vive”, “mirá como está”, y se me cruzan algunas imágenes particulares: “mirá lo que está haciendo esta mamá”. Siempre fuimos empáticas y la pandemia nos sacudió mucho, como para decir que es mentira que produce alguna mejora, solo depende de cada uno y de cada una que ocurra un cambio. Si querés y tenés una cabeza predispuesta y abierta esto sucede, de lo contrario, no. Creo que volvimos a fortalecer el respeto a los chicos y a las chicas. Ahora pararnos ante ellos será diferente, y si a veces se te olvida lo visto y vivido, enseguida recordá. “¿Juan? Sí, me acuerdo”, “Juan, vení, no pasa nada”.

Magalí: Pensábamos con Estefanía en el valor de las infancias y cómo ellos y ellas son maravillosos. Es increíble el poder que tienen, cómo se adaptan y generan espacios maravillosos de aprendizaje en lugares que parecen imposibles. Le he mostrado a Estefi videos, como por ejemplo el de una madre que tuvo que ir de Junín a Buenos Aires con cinco hijos, sola, porque no tenía más la casa, y ella me lo mandó: un video con sus hijos, en el que se veía que estaban inundados, y ella, con una soguita, ¿te acordás?, un hilo, estaba haciendo jugar a sus cinco hijos. La verdad, es para que la sociedad se saque el sombrero, y por eso a veces me cuesta entender los pedidos que hacen a esas personas vulneradas, pero que muestran tanto valor humano. La verdad es que me frustra bastante el sistema en ese sentido, pero bueno, nos enfocamos en mirar a los nenes y a las nenas.

Estefanía: Por otra parte, pensaba en las familias que tienen la suerte (creo que la vida se trata de suerte también, no elegimos donde nacemos) de tener posibilidades y recursos, que viven muy aceleradas y ocupadas. Entonces rescaté y valoramos mucho, y verlo me erizaba la piel, el “videíto” de una familia donde la mamá, el papá y los hijos jugaban desde nuestra propuesta, con una intensa alegría y mandándotela desde un lugar de respeto de nuestro espacio. En consecuencia, más allá de las situaciones de vulnerabilidad que nos “re” movilizan, también nos conmueven los hogares donde hay posibilidades y donde las familias se comprometen a acompañar un momento de juego.

Manuel: Y concretamente, ¿cómo han podido hacer? Sabemos que la educación física abraza un universo cultural, un currículum, prácticas que pueden estar atravesadas por distintas perspectivas, de géneros, las TICS, cuidado del medio ambiente, ¿qué han podido concretamente hacer? Y en particular, ¿a qué jugaron?, ¿cómo se jugó? ¿Han notado algún cambio con la presencialidad en relación a estas idas y vueltas que están comentando? Lo sincrónico o los WhatsApp, o esos intercambios si iban hasta la casa o no, pero insisto, ¿qué han podido hacer? Básicamente como propuesta concreta, ¿qué saber, qué práctica ha tenido presencia?

Magalí: Nos han enviado "contenidos prioritarios" que en todas las propuestas que pensaba estaban incluidos, así que se podía hacer. Vos sabés que, como primera parte, pensé mucho en el profesor Emiliano (Segura), fue puntapié para pensar las propuestas desde esta nueva modalidad. Él hizo hincapié en el juego individual como iniciador de la exploración, diciendo que el juego individual favorece la exploración. Inicié invitando a las chicas y chicos a que busquen un sector de la casa donde jugar, que elijan algún material relacionado con la educación física y puedan utilizar empezando a jugar de forma individual, solos. A veces me preguntaban por audio las familias: "¿A qué pueden jugar? ¿Cómo?". Pensaba, en ese momento, que los familiares, el padre, la

madre, la abuela, no tienen por qué saber a qué jugar. La segunda instancia, después de esta propuesta, que continúa al juego individual, es que puedan agregar algún material y que, si se animan, inviten a algún familiar que está en la casa a jugar. Las propuestas eran cortitas, no tenían tantas reglas. Lo que sí fui variando es la estructura, buscando otros espacios.

Lo que utilicé mucho es el material alternativo. Pudimos crear muchísimo con cosas básicas que tenían en la casa, para poder jugar. Surgieron cosas hermosas. La verdad es que tienen mucha imaginación, aunque también me encontré con devoluciones muy organizadas por parte de los/as chicos/as. Se organizaban mucho para jugar, muy reglado algunos juegos, otros no. Me pareció maravilloso cuando empezaban a invitar a jugar. Me llegaron muchas devoluciones con los hermanos, por ahí con un abuelo, lo que fue muy interesante, y la verdad, lo fuimos construyendo iniciando con el juego individual y, después, invitando a otros a jugar desde esa creación propia.

Estefanía: Desde mi lugar, también utilicé lo que es el video. Según los grupos, traté de detectar los juegos que ellos jugaban y les gustaban. Siempre buscando un espacio en casa, sabiendo que lo podían jugar solos/as, acompañados/as, con su mamá, con quien esté en casa. Pasamos desde juegos individuales, de la exploración sola con el elemento que disponían, desde peluches como dice Maga, bolsas, elementos construidos por ellos/as, en espacios como el patio, el living. Recuerdo un juego que ellos me mandaron: "Sí, Estefa, ¿recordás que lo jugábamos así?". Lo habían denominado "El piso es lava", distribuyendo diferentes elementos en el suelo, y recorrían todo el espacio, por el living, por toda la casa, pisando solo sobre los elementos. Aparecía la familia y todos iban pasando. Es difícil explicar porque cada semana era un construir distinto de acuerdo a lo que iba pasando, a lo que iban sintiendo y expresando. Era difícil tener una planificación, soy sincera, era muy complicado tener una planificación, al recibir "Uy, a la abuela de José le paso esto", "No está pudiendo conectarse", "¿Qué pasa con Juan?".

Armamos el videíto de juegos, recibimos una cantidad desde ellos/as y hasta llegaban ideas de mamás, juegos que ellas veían y compartían. Trabajé en equipo con los/as profesores/as de la escuela, creando y reconstruyendo propuestas. Trabajamos, la verdad, mucho en equipo.

Fue lindo recibir los videos de los/as chicos/as y sus familias, para después de mirarlos agregar una pregunta: "¿Y a qué jugas vos, por tu cuenta, en casa?", para luego descubrir que ellos/as están haciendo cosas muchísimo más ricas de lo que uno puede ofrecer o construir desde la escuela. Por eso, pasamos por diferentes momentos en donde ellos y ellas nos mandaban cosas, hermosos juegos construidos, pero siempre me sentí por momentos tonta, porque teníamos que construir y pensar propuestas, sabiendo que lo que las niñas y los niños realizan siempre es maravilloso. Bueno, entonces ¿cómo podía meterse una ahí? En los inicios fue un poco así.

Manuel: Todo el 2020 hubo muchas intervenciones, propuestas o disparadores, pero, de repente, lo que venía del otro lado era mucho más creativo y potente de lo que uno había pensado. Vengo notando

que ha habido como intercambios, muchas veces por ahí más sincrónicos y a veces no tanto, de ida y vuelta o por envíos de alguna propuesta, actividad, etcétera, pero bueno, ¿hacia dónde iban dirigidas esas intervenciones de su parte? Esos convites para que los/as chicos/as desarrollen, creen, se encuentren con otros/as, puedan, de alguna manera, ocupar ese tiempo de una manera divertida, crear, fantasear, curiosear. ¿Hacia dónde iban esas intervenciones de su parte?

Magalí: Por mi parte, pensaba y decía: "¿Cómo puedo darle mayor protagonismo posible al alumno/a individualmente?". Entonces, las propuestas intentaban generar que ellos/as, a pesar de la distancia, a pesar del contexto, a pesar de todo lo que escuchaban, podían lograr cosas. Todo era como tapado, frustrado, entonces ¿cómo se podría desde el espacio mío, desde el de ellos/as, del encuentro con la educación física, llegar al mayor protagonismo posible, en cuanto a la creación, en cuanto a la elección?

Y, la verdad, lo pudimos continuar. Empezamos a armar códigos para ingresar al Zoom, entradas raras, entraban saltando, entraban dando vueltas con una silla. Cada uno empezó a crear hasta la entrada al encuentro, que ahora también lo hacen en la escuela, entran saltando, entran girando. Todas mis miradas iban para eso, para poder llegar a posibilitarles el mayor protagonismo posible y dentro del hogar, porque revolucionaban todo, también cuando estábamos ahí, en el encuentro, y me encantaba. Eso es lo que primero pienso en cuanto a esa pregunta, Manuel.

Estefanía: Disfrute y juego, sé que los chicos y las chicas lo lograban. Que pudieran tener espacios o que me contaran cuáles eran sus espacios de juego, de exploración en casa y cómo podía yo meterme sin modificar tanto lo construido por ellos y ellas. Y después, con el paso del tiempo, pude decir "Bueno, estamos en un encuentro virtual" y pensar desde el lugar del juego por el juego mismo, que cada uno y cada una encontraran un elemento, no digo juguete porque no todos tenían juguetes, cuál era el elemento con el que jugaban en casa. Cada cual traía una cosa y resultó un proceso, fue todo un proceso largo,

muy difícil de contarlo y recrearlo brevemente. Pero, hacia el final, me pasó de estar en un encuentro donde cada uno jugaba con algo propio, yo hacer silencio así, y escuchar eso que hablábamos el otro día que me había llamado la atención: el sonido del juego, sin que esté el adulto ahí. Y en un momento fue muy gracioso escuchar: "¡Ay, falto Isabela! Estefa, te vamos a contar que Isabela es la novia de...". Se habían armado charlas entre ellos y ellas en donde no era necesaria mi presencia.

Magalí: Estaba pensando que después empezó a generarse el compromiso, el compromiso entre nosotros y nosotras. Decíamos, por ejemplo: "Bueno, la clase que recuerden que elegimos jugar a 'los poderes' y para eso tienen que construirse o traer un brazalete, cinturón, vincha para que puedan jugar". Y los traían, por lo que rescatamos el maravilloso compromiso de las chicas y los chicos con la educación física. Eso es lo que también se vio, pero que en la escuela no nos parábamos a pensar, lo dábamos como obvio.

Estefanía: Y otra cosa, escuchando a Maga, es que mirando desde afuera y haciendo como un recorrido también nos mandaban mucho a la "profe" de educación física juegos o actividades ya armados (la rayuela grupal en la que van copiando un salto, por ejemplo), "¡Estefa, ¡mirá que maravilloso!", o audios en forma de chistes de la mamá diciendo: "¿Por qué no nos da zumba la 'profe', que nos jode con el cucharón y a jugar y a explorar?". Detrás de ese chiste hay una preocupación que quieren decir, ligada a la salud y a las modas establecidas, lo que decía Maga al principio, "Estefa, ¿vos sabes que otra 'profe', en la otra escuela, hizo una clase de zumba?", y llama como siempre más la atención el brillo, el ruido y no lo chiquito, lo profundo. Hablábamos con Maga el otro día sobre la esencia: "¿Y qué hiciste? ¿Qué pasó en el encuentro?". "Nada, les pregunté cómo estaban". "Sí, pero... ¿y? ¿Qué dijeron y qué hiciste?". "Y bueno no, estuvimos, nos miramos, nos encontramos". Creo que en la pandemia nos "mataron" de actividades que se suponían que nosotros teníamos que dar, y teníamos que saber: saber de alimentación, de Instagram en vivo, de entrenamiento con los adolescentes, cuando estaban pasando muchísimas otras cosas. El "profe"

de educación física siempre más ligado a lo biologicista que a lo que uno está queriendo construir.

Magalí: Han llegado propuestas que, la verdad, me sorprende que se hayan aprobado, me daba un poco de vergüenza. Yo no lo voy a presentar a mis alumnos, construyendo tanto en las escuelas.

Estefanía: Y tengo el recuerdo de algo muy lindo. La inspectora citó a un grupo de profesores y profesoras, y la verdad fue hermoso el proyecto, la idea. Nos propusieron que le preguntemos a los chicos y a las chicas con qué soñaban. Y todos esos sueños fueron escritos en unos globos aerostáticos que hicieron caseramente los "profes" y las "profes", y nos pudimos acercar algunos al lugar. Fueron mandados al aire con todos los sueños que habían puesto todos los/as chicos/as de las escuelas de Chivilcoy. Eso fue como el proyecto que me quedó muy relacionado a lo que uno viene haciendo.

Manuel: Qué comprometidas se las puede escuchar. Y me hacían también pensar, más allá de ir dando lugar a nuevos diálogos, en esta nueva re-vinculación o puesta en marcha de las aperturas de las puertas, ventanas, patios y Zooms de las escuelas. Pero antes de ir hacia ahí, pensaba estas palabras de ustedes, cómo la educación física, o el oficio de enseñar la educación física, se resiste a veces a algunos modelos preformados por el mundo del fitness, los medios de comunicación, la verdad que es lindo escuchar. Porque tampoco es pelear o discutir con esos formatos ya que muchas veces está bueno traerlos y reacomodarlos a los intereses locales, situados de los propios niños y niñas. Pero digo, al mismo tiempo, cómo también resistirse a que "no nos da todo lo mismo", que "no todo puede ser acaparado por la educación física porque está de moda, porque tiene ese brillo, esos colores que decían". Eso tiene que ver con una forma de resistirse y de posicionar el oficio. Yendo un poquito más hacia esta época, hacia el 2021 que pensamos de alguna manera esto iba a ir pasando, por lo menos así, especialistas, médicos, políticos, etc. lo vaticinaban. Parecía que iba terminando, pero en realidad el 2021 siguió de alguna manera

transitando gran parte de esto que ustedes contaban más asociado al 2020 y quisiera preguntarles, avanzado de alguna manera ese 2021, y esta vuelta a los encuentros, a las escuelas, al contacto con protocolo, con máscara, con barbijo, con dosificadores y alcohol, pero digo, esta nueva vuelta y vernos las caras en la fisicalidad, digamos, en la presencia del cuerpo, ¿qué ha pasado? ¿Cómo viene siendo en estas últimas semanas este nuevo encuentro? ¿Cómo se han encontrado ustedes como docentes nuevamente en las escuelas y los propios niños y niñas transitando nuevamente el territorio y la escolaridad pos... esa especie no de pospandemia... no me va a venir la palabra. ¿Cómo ha sido esa nueva vuelta?

Magalí: La verdad, con una felicidad enorme. Primero, como dije, no es que no tenga miedo, he tenido miedo a contagiarme porque así fue y no la he pasado bien, sino que yo siento que la escuela es un lugar único en el mundo y eso lo hablamos siempre con Estefanía. Y hasta me emociona, porque lo que sucede en la escuela, en la clase de educación física, lo que sucede, lo que transmiten cuando uno puede ver realmente o escuchar a los chicos a las chicas, verlos jugar, genuinamente como son, como lo hacen ellos, es especial. Yo le decía a un practicante en el 2019: "Vos fijate este momento si no te hace pensar en una canción, vos fijate la armonía con la que están jugando". Y remarco: "Vos fijate que nosotros estamos a un costado y la armonía de este grupo, en este momento, ¿no te hace pensar en una canción?". Como seguía la melodía, lo pensé desde ese lugar, y ahora pasa lo mismo. La verdad es que teníamos miedo de cómo nos íbamos a encontrar a los chicos y, lejos de estar preocupados, lejos de estar enojados, le contaba a Estefi que no han tenido un conflicto entre ellos, de "me quitó esto, me sacó esto", que por ahí surgen estas situaciones. La verdad es que de un tiempo a esta parte no aparecieron, si te digo uno te miento, porque no lo recuerdo. Y también pude continuar lo que veníamos haciendo porque no quería cortar todos esos códigos que habíamos creado desde la virtualidad, esto de las entradas, cómo iban a entrar ellos a la clase. Por dar un ejemplo: nosotros, ellos, ellas, propusieron muchos juegos de búsqueda, entonces pudimos continuarlos,

variando por ahí la forma individual, por grupo, pequeños grupos. Eso se fue cambiando por cómo iban surgiendo las situaciones, el elemento o dónde esconderlo. Se han generado muchas cosas a partir de juegos de búsquedas y juegos de roles. Eso también me lo ha permitido la pandemia, porque por ahí no se me hubiera ocurrido tan fuertemente esto de poder disfrazarse, de poder llevar algo, de poder construir algo para poder jugarlo de esa manera. "Juegos de búsqueda", principalmente, con todas las variantes que van surgiendo en el momento o las propuestas que ellos hacen y también esto de juegos de roles entre ellos. Me parece un sueño ver eso, yo me quedo maravillada al verlos. Entre ellos van creando, encuentran en el espacio de juego, qué pueden hacer o qué no pueden hacer con el poder que tienen, o cómo me suman o me invitan a diferentes situaciones de juego que crean. Súper creativos, súper divertidos, súper alegres, la verdad es que yo estoy maravillada, no te puedo contar otra cosa

Estefanía: En mi caso, fui mamá en diciembre y no pude iniciar en marzo. Entonces escuchaba, pasaba, porque vivo cerca de la escuela, y mis amigas me decían: "Te vas a encontrar con otra escuela, te va a encantar. Vas a ver, le vas a sacar mucho jugo, es otra escuela, tiene sus cosas lindas y sus cosas no tan lindas, pero vas a ver". Y bueno, empecé en mayo y me encontré con todo eso y más. Como dice Maga, me pasó lo mismo, no empecé con miedo sino con mucha alegría, con muchas ganas, con grupitos chiquitos, porque de por sí es una escuela de grupos pequeños porque hay salones chiquitos, entonces los grupitos eran de seis u ocho nenes y nenas. Al principio, me decían: "Estefa, ¿qué te pasa?". No sé, era raro, estaba muy silenciosa la escuela, y bueno, como dice mi amiga, chicos y chicas felices, solo algunas caras medias tristes. Tengo la suerte de, a la mañana, estar de primerito a cuarto. La suerte mía no sé si es también de ellos y de ellas, los tengo de primero a cuarto y, a la tarde, de primero a quinto. Algunas caritas que veía reflejaban el año que habían pasado. No dejaban de ser chicos y chicas que son felices jugando, pero los vi grandes, que habían crecido. ¿Qué pasó? ¿Qué nos perdimos? Se veían diferentes, pero en mayo pudimos retomar lo que habíamos experimentado del juego, de la exploración,

de juegos de ayer y de hoy que habían charlado con la familia, a qué jugaba la familia y a qué jugaban ellos, charlar sobre todo lo que habíamos pasado años anteriores, y encontrarnos de nuevo a disfrutar del espacio de ellos y de ellas que tanto anhelaban. Y a partir de ahí, bueno, también todos los días volver a encontrarnos, a mirarnos, pero con mucho disfrute.

Magalí: Y también recordé, mientras hablaba Estefi, que estaban muy comprometidos con el cuidado de la salud. Qué maravilloso tan chiquitos. Me sorprendió un nene diciéndome: "No me pongas alcohol, que yo ya me puse", lo hacen todo el tiempo. Y otro: "Voy a ir al baño, profe, ¿no tenés alcohol porque toqué...?". Pensaba entonces en cómo acompañarlos, asegurándolos diciendo, por ejemplo: "No te preocupes que esto es válido en el protocolo de la escuela", porque cada uno trae la versión familiar también, no solo de los noticieros, de todos los cuidados y de todo lo que le puede suceder o le puede pasar si toca algo que no debe. Algunos/as, más relajados, pero comprometidos/as con el cuidado, hacen la clase de educación física sin barbijo, pero si tienen que ir al baño solitos/as se ponen el barbijo y van. O sea, excelente, una maravilla, para felicitarlos y verbalizar también con ellos/as todo el esfuerzo que han hecho y cómo han transitado estos tiempos. Por eso, para mí también es importante hacer valer todo lo que ellos y ellas han hecho en pandemia y traerlo a la escuela como un agradecimiento, valorarles el protagonismo de todo lo que han logrado. No sé cómo decirlo, pero todo lo que han crecido y han evolucionado en positivo.

Estefanía: Es respeto lo que está hablando Maga, es ese respeto que ella le está dando a sus alumnos/as. El acordarse y el traer, es respetar.

Manuel: Bueno, no vamos a ir más profundo, las he escuchado y creo que hay aportes más que interesantes. Pero siempre es bueno dar lugar a algún espacio más, para que pueden ampliar algo que quedó a medias por decir o, en mi caso, por preguntar, retrotrayendo a lo sucedido y expresado, pero pensando en un futuro inmediato. Por ejemplo: la pandemia, ¿le ha permitido crecer a la educación Física, irá a dejar

algo? ¿Es un llamado a la reflexividad de la práctica? ¿Cómo han visto todo esto que ha sucedido, que han ido contando? ¿Nos va a dejar algo? ¿Algo podemos tomar de acá en lo inmediato? ¿Nos ha servido para alguna cuestión puntual? Refiriéndonos a los propios docentes e incluso a las personas, niños, niñas, adolescentes, digo. Pensando hacia adelante en lo inmediato y, al mismo tiempo, a mediano o corto plazo. ¿Qué piensan de eso?

Magalí: Yo creo que depende de las personas en cuanto al compromiso de revisar las propias prácticas. En mi caso, de reflexionar sobre lo que he realizado desde que inicié la UFLO, y más en pandemia, de revisar lo que vengo haciendo en cuanto a compromiso social, en cuanto a la salud, en cuanto a los cuidados, de mi oficio y del lugar social que ocupo. No sé si lo vamos a ver ahora, en general. Por mi parte y la de Estefi, lo sé porque lo hablamos o lo revisamos constantemente, nos preocupa y ocupa el grado de compromiso que tengo con el/la otro/a.

Estefanía: Yo también creo que depende de cada persona Y entiendo lo que preguntas, Manu, respecto a la educación física. Lo que pasa es que a la educación física la hacemos todas y todos los profesores de educación física. El que es "chanta", vamos a decirlo así, lisa y llanamente, y está de paso en la docencia, no aprendió nada y no aportó nada. Y me juego a decir esto porque lo ví, es más, se aprovechó del momento de la pandemia. El que es comprometido, como dice Maga, el que fue curioso, el que quiso escuchar un poquito más, seguramente como nosotras, como vos, Manuel, nos enriquecimos y mucho, al mismo tiempo de dejar algo a la comunidad. El hablar de "la educación física" es como muy macro, y sí, ojalá que nuevos paradigmas rompan los tradicionales y que a futuro podamos tener una realmente nueva educación física transformadora. Por lo pronto, como dice Maga, sigue siendo un trabajito de hormiga individual y a la vez colectivo, porque seguimos encontrándonos, nos seguimos encontrando, pero ese colectivo lo sigo viendo pequeño todavía como para hablar de la llegada de una nueva educación física.

Magalí: A mí me da un poco de temor porque en la pandemia se han visto más propuestas como las que te he contado que nos ofrecían o nos indicaban para dar, que esto que nosotros estamos hablando, mirando adentro del afuera. Yo sí miro adentro, te cuento todo esto que te estamos contando, pero me da un poco de miedo la aparición de lo fisiológico otra vez, me da un poco de temor. Todavía no sé si va a suceder, espero que no, porque el cambio es fuerte, el cambio es hermoso. También pensamos: "¿Cómo hacemos para poder trasladar todo esto?", que además se ve maravilloso en los/as alumnos/as, no solo en nuestro pensamiento. Afianzarnos en el derecho a una educación física pensando en el/la otro/a, quiero decir, "me pasó esto, nos pasa esto".

Manuel: Bueno, Estefanía, Magalí, agradezco y les agradecemos en plural por parte de quienes en algún momento puedan recoger estas líneas. También, de alguna manera, gracias por haber puesto en palabras su oficio, visualizar la intimidad, podría decirse, de sus experiencias pedagógicas y que eso también sea público. Así, espero que también tenga impacto, resuene o ayude a otras y otros a pensar y reflexionar sobre lo propio. Nuevamente, ¡gracias por esta generosidad!

Sobre los/as autores/as

Leonardo Gómez Smyth

Nació en Lomas de Zamora en 1977 (plena dictadura cívico-militar en Argentina), pero se siente de Glew, partido de Almirante Brown, provincia de Buenos Aires. Vive la vida junto a su compañera Daniela, sus amigos/as Emi, Pablo, Sebas, Juancito, Ale y Viru y a su querida familia (Mauri, Vale, Sebas, Lía, Jorge, Juana, Julieta, Lucía, Magui y sus queridos abuelos/as siempre presentes: Eric y Ñata – Margarita y Joaquín). Comenzó sus estudios en UFLO Universidad en el año 1996, donde finalizó el Profesorado Universitario en Educación Física (1999) y la Licenciatura en Actividad Física y Deporte (2002). Luego de varios años trabajando en la educación física del nivel inicial y primario y formación superior entendió que debía ampliar sus horizontes. Por ello se fue a vivir a Barcelona, donde cursó el Máster de Actividad Motriz y Educación y en el 2015 se recibió de Doctor por la Universidad de Barcelona (Didáctica de la Educación Física). Actualmente trabaja en la UFLO Universidad y en la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ) y participa en acciones de investigación en el campo del juego, el jugar y didáctica de la educación física bajo el Grupo RETEF (Revisión y Transformación de la Educación Física) y la Red REIIPEFE (Red Internacional de Investigación en Pedagogía de la Educación Física Escolar).

• Contacto: efleogomez@gmail.com.

Manuel Dupuy

Es Profesor de Educación Física por el Instituto de Educación Física "Nuestra Señora" (Lincoln, Buenos Aires), Licenciado y Magíster en Actividad Física y Deportes por UFLO Universidad y Doctorando en Educación (Programa interuniversitario UNTREF-UNLA-UNSAM). Investigador y docente de UFLO Universidad asociado en las cátedras Proyecto de Deporte Recreativo, Metodología de la Investigación, Trabajo de Investigación y en la Diplomatura en Recreación Comunitaria. Docente del ISFDyT N°133 (General Pinto, Buenos Aires) en la cátedra de Educación Física escolar. Docente del IEF "Nuestra Señora" en las cátedras Didáctica de las Prácticas Lúdicas, Didáctica de las Prácticas Deportivas (Handball) y Metodología de la Investigación en Educación Física. Ha trabajado en distintos niveles del sistema educativo en la modalidad Educación Física. Miembro del Grupo RETEF (Revisión y Transformación de la Educación Física) de UFLO, en articulación con la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIIPEFE).

- Contacto: manu_dupuy10@hotmail.com.

María Julieta Díaz

Profesora de Educación Física por el ISFD N°84 y Licenciada en Educación Física y Magister en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de las cátedras Didáctica de las Prácticas Lúdicas y Campo de la Práctica I y III en el Instituto Superior de Formación Docente N° 84 (Mar del Plata). En la UNLP forma parte del GIJ (Grupo de Investigación en Juego) desde el 2013. Ha publicado un capítulo en el libro *Forma del Juego y Modos de Jugar*, compilado por Víctor Pavía (Editorial Educo de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén 2009); en el libro *El juego en el nivel inicial. Construyendo proyectos*, compilado por Pablo Migliorata (Secretaría de Educación del Partido de Gral. Pueyrredón, 2013); y en el libro *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego*, compilado por Víctor Pavía (Editorial Espíritu Guerrero, 2021).

Directora de tesistas de Licenciatura de la UNLP. Beca ganada en el INFD, Proyecto de investigación N° 1898 titulado "El juego en la educación física: análisis interpretativo de las manifestaciones del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación" (2013-2015). Tesis de Maestría en Educación Corporal: "El sujeto con derecho a jugar: entre el juego como derecho y el derecho al juego" (2020), publicada en Memoria Académica de la UNLP. Expositora en jornadas y congresos de las diferentes universidades del país.

- Contacto: majudiaz78@gmail.com.

Adolfo "Chato" Corbera

Vive en Chos Malal, Neuquén, Argentina. Es Profesor en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante de la Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación en la Facultad de Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, faltando presentar la tesis. Ha ejercido la docencia en diversas escuelas de las localidades de Chos Malal, Colipilli y Naunauco. Profesor en colonias de vacaciones municipales y privadas de la ciudad de Chos Malal. Profesor de grupos de natación para adultos. Murguero de la murga "La Yeta" de la ciudad de Chos Malal. Secretario General de la Seccional Chos Malal de ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén) en el mandato de los años 2005 y 2006. Integrante del Grupo de Estudio sobre Juego y Educación bajo la coordinación del Mg. Víctor Pavía y auspiciado por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén y la Universidad Nacional del Comahue. Colaborador en los libros *Formas y Modos de Jugar* (Editorial Educo de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén 2009) y *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego* (Editorial Espíritu Guerrero, 2021), ambos compilados por Víctor Pavía.

- Contacto: chatocor@yahoo.com.

Raquel Notari

Nació en Caseros, un pequeño pueblo de Entre Ríos, y vivió en el campo hasta terminar la secundaria. Estudió el profesorado de Educación Física en Gualeguay y, una vez recibida, se mudó a Capital Federal con su compañero en busca de trabajo y continuar estudiando. Luego se mudaron a Campana, Buenos Aires, donde vive actualmente y donde nacieron sus hijos Tomás y Dana. Trabajó en nivel inicial y primario, y como coordinadora del área en una institución privada. En inicial es donde pudo concretar el proceso descripto para el capítulo de este libro. En 2006 culminó la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en UFLO Universidad. Actualmente se encuentra en proceso de realización de la tesis de Maestría, también en UFLO. En 2019 se incorporó como docente de Campo de las Prácticas III en el Profesorado de Educación Física del Centro de Innovación Educativa Dante Alighieri (Campana).

- Contacto: raque78notari@gmail.com.

Cecilia Andrea Rodríguez

Nació en Capital Federal. Estudió el Profesorado de Educación Física en Banfield y, al poco tiempo de recibida, nació su hijo Santiago, y unos años después Ignacio, con los que fue compartiendo sus dos pasiones más preciadas: ser mamá y profesora de educación física. Luego de unos cuantos años sintió la necesidad de estudiar algo que pudiera fortalecer sus conocimientos, y terminó la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en UFLO Universidad en 2018. Actualmente se encuentra en proceso de realización de una tesis de Maestría en la misma universidad. Ha transitado trabajos en todos los niveles, y actualmente es docente en nivel secundario en colegios de gestión estatal y privada, en nivel terciario en las cátedras de Corporeidad y Motricidad y Educación Física de la carrera de profesorado de nivel inicial y en un natatorio. Y disfrutando de estas escrituras y trabajando en equipo con tan linda gente que la carrera le regaló.

- Contacto: calmasinprisa@hotmail.com.

Pablo Candia

Es Profesor de Educación Física por el Instituto FODEHUM (2005) y Licenciado en Actividad Física y Deporte por UFLO Universidad (2017). Actualmente cursa la Maestría en Actividad Física y Deporte en UFLO. Se desempeña como docente de educación física en diversas instituciones de nivel inicial, primario y secundario y de construcción de la ciudadanía en nivel secundario. Profesor de Didáctica de las Prácticas Lúdicas, Didáctica y Currículum de Educación Física en el nivel inicial y primario, Práctica Docente IV, en el Instituto Superior FODEHUM (2011 al 2019). Es integrante del Equipo Técnico Regional de Educación Física (Región 5ª) y Equipo Técnico Regional Virtual (Región 22ª) de la Dirección Docente de Formación Permanente de la Provincia de Buenos Aires (2016 a la actualidad). Director del ISFD FODEHUM desde el año 2020.

- Contacto: candiapablo84@gmail.com.

Emiliano Pedro Segura

Creció en la localidad de San Vicente, provincia de Buenos Aires. Su pasión por el jugar fue un acto de resiliencia en su infancia. El recorrido del jugar lo llevó a desarrollar el componente creativo del mismo; hoy, jugar y crear en su vida van de la mano, acercándose al arte. Actualmente se encuentra trabajando como director de un colegio técnico de nivel secundario, y como Licenciado en Educación Física invita a jugar a sus alumnos y alumnas en las materias que dicta en el nivel superior.

- Contacto: arteemilianosegura@gmail.com.

Magalí Larrondo

Vive en Junín, provincia de Buenos Aires. Es Profesora de Educación Física recibida en el ISDYT N°20 de Junín y Licenciada en Educación Física egresada de UFLO Universidad. Ejerció en los primeros tiempos en diferentes colonias de su ciudad en el ámbito privado y público.

También desarrolló su labor en instituciones donde asistían personas con discapacidad, en el ámbito privado y público. Actualmente ejerce su profesión en los cuatro niveles del sistema educativo de gestión pública en la ciudad de Junín: inicial, primaria, secundaria y terciario, este último en el ISDYT N°20, dictando la catedra Didácticas de las Practicas Gimnasticas I, al primer año del Profesorado de Educación Física.

- Contacto: magalilarrondo@hotmail.com.

Estefanía Carabajal

Vive en Chivilcoy, provincia de Buenos Aires. Es Profesora de Educación Física recibida en el ISDYT N° 20 de Junín y Licenciada en Educación Física egresada de UFLO Universidad. Ejerció en los primeros años en diferentes colonias de su ciudad. Trabajó varios años en un gimnasio, estando a cargo del mismo, en donde se exploraba la motricidad. Actualmente es coordinadora de Espacio Lúdico Motriz, con niñas y niños. Ejerce a su vez su profesión en el nivel primario de la educación pública y en el nivel terciario, Instituto de Formación Docente N°6 de Chivilcoy, en la carrera Profesorado de Educación Primaria, dictando la cátedra Educación Física Escolar de 3° año.

- Contacto: estefaniacarabajal@hotmail.com.

Leer un libro que anticipa "Conversaciones sobre Juego y Jugar" es un hecho que pone en valor el esfuerzo intelectual realizado por los autores y editores y que se han esmerado en diseñar y completar estudios, indagaciones y análisis para entender más y mejor el territorio laboral. También pone en valor y realza el esfuerzo de la comunidad académica de la Educación Física para colocar en el centro de la escena al juego, una actividad constante en las intervenciones profesionales de maestros, profesores y licenciados en los espacios de las escuelas en los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades (especial, rural) de la educación argentina. Acostumbrados a invitar a jugar, a estudiar, proponer, ver y vivenciar, ensayar, probar, inventar y compartir juegos y juguetes, los profesionales de la educación física que escriben en esta obra colocan el jugar, en sus situadas y sentidas búsquedas, reflexiones y producciones. Y es que el jugar es una destreza especializada en la que se forman los profesionales que enseñan a ponerse (que reivindica la dimensión física del cuerpo, la presencialidad, el estar ahí) en situación para construir una situación intensa, circunstancial y gratuita.

Reconocer en los autores a un colectivo de docentes especializados en el tema y comprometidos con distintas realidades locales, institucionales, con contextos definidos y sujetos particulares, no hace más que redoblar las ganas de sumergirse entre las palabras elegidas por ellos para dejar registro de sus estudios, percepciones, intervenciones. Pequeños grandes logros de esfuerzos particulares que aportan a la formación en Derechos Humanos, que se constituyen en espacios valiosos no solo para pensar y hacer en este caso el juego, sino como afirma Eroles (2005) para la formación de profesionales sensibles con las realidades particulares.

La perspectiva de derechos es razón fundante para la colocación del juego como asunto a estudiar y eso es lo que hacen los autores de este libro.

ISBN 978-987-710-115-7