

FORMA DEL JUEGO Y MODOS DE JUGAR

SECUENCIAS DE
ACTIVIDADES LÚDICAS



Universidad Nacional del Comahue

FORMA DEL JUEGO Y MODOS DE JUGAR

SECUENCIAS DE
ACTIVIDADES LÚDICAS

Víctor Pavía
(Coordinador)

educo
Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - 2009

Forma del Juego y modos de jugar
Secuencias de actividades lúdicas

Autor: Víctor Pavía

Forma del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas / coordinado por Víctor Pavía. 1ª. ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2010. 200 p. : il. ; 24x17 cm.

ISBN 978-987-604-176-8

1. Juegos. I. Pavía, Víctor, coord.
CDD 394.3

Diseño: Departamento de Diseño y Producción EDUCO

Educo

Director: Luis Alberto Narbona

Departamento de diseño y producción: Enzo Dante Canale

Departamento de comunicación y comercialización: Mauricio Carlos Bertuzzi

Corrección: Liliana Falcone

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©- 2009 – Educo - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de **educo**.

FORMA DEL JUEGO Y MODOS DE JUGAR

SECUENCIAS DE
ACTIVIDADES LÚDICAS

Víctor Pavía
(Coordinador)

TEXTOS Y EXPERIENCIAS: ADOLFO CORBERA; ADRIANA JUÁREZ; ALEJANDRA SÁNCHEZ;
ANDREA CANALES; ANDREA ROA; CECILIA TALADRIZ; DANIEL DEVITA; GABRIELA ANDERSEN;
JORGE NELLA; JUAN PABLO PAVÍA; JULIETA DÍAZ; LEONARDO DÍAZ; LILIANA MIRANDE;
MERLINA NIEVAS; NANCY RODRÍGUEZ; NICOLÁS ZARI; PAULA GÓMEZ; RODRIGO MUÑOZ;
ROXANA ROMAGNOLI, VÍCTOR PAVÍA.



SalAzul3

Guardianes del Universo*

Voy a buscar a los nenes de la Sala Amarilla, tienen cinco años.

- ¡Hola chicos!, ¿Cómo lo pasaron?

Escucho algunos comentarios sobre la vida cotidiana escolar:

- ¡Qué rico que estuvo el chocolate!

- ¿Quién perdió este pañuelo?

* Propuesta de Andrea Canales recreada en el grupo de estudio.

-¡Soy Galaxi, guardián del Universo! ¡Los vengo a buscar para una misión muy importante!

Me miran y se ríen; están sorprendidos.

-Hay unos marcianos que quieren conocer nuestro planeta. Están escondidos en el S.U.M. (salón de usos múltiples) del jardín porque son muuuy tímidos. ¿Me ayudan a encontrarlos? ¡Para esta misión sólo tienen que colocarse esta vincha de guardianes del Universo!

La vestimenta y el tono de voz colaboran con el convite. La respuesta no se hace esperar y comienza la búsqueda.

Salimos de la sala de manera misteriosa, hasta que entramos al salón:

-¡Mi vincha detectora dice que por acá hay algunos marcianos!
- dice Juanchi.

-¡Acá, acá hay uno! Exclama con entusiasmo Pablo que encuentra una de las botellas con antenas que escondí con anterioridad.

Vamos descubriendo a los marcianos que están escondidos dentro de macetas, debajo de las mesas, dentro de baldes en el salón. Cuando completan la búsqueda les propongo:

-¿¡Dale que les lanzamos bolas de energía!?

Mientras les voy entregando pelotas de trapo:

-¡Yo puedo lanzar así! - dice Esteban cuando prueba y los demás lo miran.

-¿Cómo más puedo lanzarle las bolas de energía a los marcianos? - pregunto.

Guardianas y guardianes muestran diversas formas y distancias para lanzar. Varios de ellos varían la ubicación de los marcianos: contra la pared, en el medio del salón, muy cerca, muy lejos. ¡Todos se esfuerzan para darles energía a los marcianos!

Joaquín exclama:

- ¡Fiuuuu! - Al lanzar una bola de energía con las manos.

Se escuchan los sonidos más variados al momento de los lanzamientos.

-¿Y si arrojamos las bolas de a dos?- Propongo dando continuidad a la actividad.

-¡También podemos tirar de cerca! - dice Ailín.

-¡Hagamos dos tiros cada uno! - Acota Sergio.

-¡Dale que colocamos a los marcianos en fila! -acoto mientras voy acomodando las botellas sobre una línea, a un metro de distancia entre cada una.

Cada pareja de guardianes se pone de acuerdo en el turno de lanzamiento y prueba distintos tipos de tiros: con una mano, con dos, desde el hombro, de espaldas, entre otras posibilidades.

- ¡Buenísimo! ¿Y si tiramos la bola rodando? - arriesga Marcia.

-¡Síííí! – le responden con entusiasmo algunos integrantes del grupo.

-¿Podemos hacer cinco tiros cada uno? - pregunta Estéfano.

-¡Dale, así unos son tiradores y otros ayudantes! - respondo.

Cuando los lanzadores finalizan con sus tiros, sus ayudantes buscan las bolas. Luego cambian el rol.

-¡Los tiradores pongámonos detrás de la línea! - dice Victoria, y se coloca detrás de un trazo dibujado en el piso.

-¡Preparados, listos... Ya!

Las bolas de energía ruedan hacia los marcianos con intención de brindarles el suministro. Son varios los intentos de cada jugador para darles energía

-¡Los marcianos ya tienen mucha energía! - dice Adriana.

-¡Misión cumplida! - agrega Estefanía.

Dichos comentarios fundamentan mi propuesta:

-¡Dejemos a los marcianos durmiendo en esta caja!
¡Guardianes, otro día seguimos!

-¡Guardemos las vinchas, también! - dice Facundo.

Mientras tanto yo aprovecho para acomodarme en la caja. El regreso a la sala está plagado de comentarios sobre el juego.

Al llegar, le doy un beso a cada uno.

-¿Podemos seguir otro día, Tori? - pregunta Joaquín.

-¡Sí! - contesto yo, mientras nos miramos y nos regalamos una sonrisa.

Presentación de esta Obra

El juego tolera formas y modos tan diversos que no siempre que las maestras y los maestros decimos “*vamos a jugar*” existe certeza de que hablamos exactamente de lo mismo. La variada adjudicación de sentidos hace olvidar lo primordial: en tanto constructos culturales, las distintas formas de juego y los modos de jugar son menos un recurso que un contenido y que su aprendizaje está relacionado con el ejercicio de un derecho.

Quien coincida con esta interpretación, coincidirá también en que la misma nos genera compromisos. En primer lugar, nos comprometemos con un análisis crítico de las formas del juego y los modos de jugar que predominan en los escenarios de la vida cotidiana escolar y las prescripciones que lo regulan. En segundo lugar nos comprometemos con la construcción de más conocimiento para el diseño de mejores espacios y propuestas de juego. En tercer lugar, nos comprometemos con las transformaciones curriculares y arquitectónicas consecuentes, no sólo en el nivel de la educación inicial y básica, sino también en el de la formación docente de grado y posgrado.

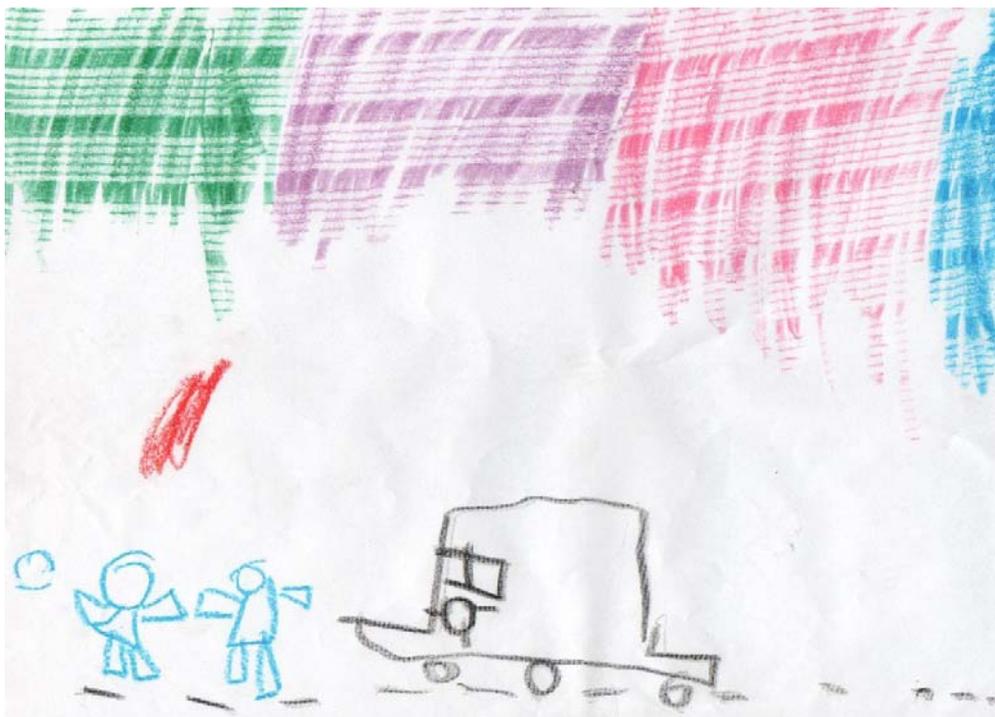
El deseo de honrar alguno de esos compromisos alienta la publicación de esta obra que reúne secuencias de actividades lúdicas experimentadas por niños y niñas, padres y madres, abuelos y abuelas, en la cotidianeidad de lugares de trabajo distantes. Incluye también imágenes de momentos cuya dulzura apenas transparenta la fruición del trazo y, a los efectos de prolongar el debate que recién comienza, algunos ensayos producto de la reflexión crítica y un par de formulaciones técnicas.

Ese breve compendio de producciones varias formuladas en el contexto de un proyecto de investigación acción denominado *Grupos de Estudio sobre Jugo y Educación*, ha sido volcado al interior de esta obra con un “desordenado” diseño producto de nuestros dilemas. Es que no resulta fácil presentar producciones que alguien puede connotar como “teóricas” y otras que alguien puede connotar como “prácticas”, sin producir el efecto de una disociación imprudente.

Tampoco es fácil presentar propuestas que alguien puede considerar más “para niños” y otras que alguien puede considerar más “para adultos”, sin caer en otro tipo de disociación temeraria. Finalmente ¿Cómo diferenciar un “juego dirigido” de un “juego libre”, sin caer en el error de pensar que la libertad de jugar está exenta de cualquier intervención orientada a garantizar el derecho a aprender a hacerlo de un modo lúdico?

Aceptada nuestra incapacidad para encontrar la mejor manera de organizar estos textos, queda para las lectoras y los lectores aceptar la invitación a decidir libremente por dónde empezar y por dónde terminar su lectura... y la libertad de hacernos llegar (o no) comentarios que contribuyan a mejorar nuestro programa de indagaciones sobre lo lúdico.

Víctor Pavía
Coordinador
G. de E. J. y E.
vapavia@calfnet.com.ar
victorapavia@yahoo.com.ar



SalNaranja24

¡Qué Viaje!*

Llego manejando un auto a donde están reunidos los chicos:

-¡Broom! ¡Broom! ¿Qué tal?

Una sonrisa y un guiño fueron suficientes para que cada uno probara individualmente su capacidad de manejo. ¡Algunos hasta con casco y guantes!

-¡Probemos los cinturones de seguridad!

* Propuesta de Mariana Soto y Merlina Nievas recreada en el grupo de estudio.

Diferentes expresiones generan las posibilidades de ensayo:

-¡Mirá como doblo en cámara lenta, Tori!

-¿Y si manejamos un súper camión pasando por un túnel chiquito?

-¡Hagamos como Carlitos que va en el auto de las hormigas enamoradas!

-¡Con todo el calor Marta va en subida a toda velocidad!...

-¡Pasemos entre esas montañas cariñosas!

De repente, todos son ruedas de auxilio pegajosas:

-¡Mirá como voy, Toribio, con viento en contra!

-¡Y yo, sobre un lago congelado!...

También exploran el salón como luces altas encendidas en la noche, como balizas de autos de competición, probando bocinas en un piso gelatinoso... En un momento comienzan a transitar con cierta lentitud.

-¡Hay que tener cuidado con los pozos amorosos! - dice Claudio.

A pesar de la advertencia los autos soportan saltos, esquivos y frenadas... ¡El periplo sigue con las propuestas más alocadas!

Varias preguntas posibilitan la continuidad de la actividad:

-¿Todos están en sus autos?

-Toribio, ¿Puedo ir con Carlos?

-¿Y si probamos los frenos?

-¿Dale que hacíamos un viaje?

La pregunta acompañada por los ojos abiertos de Camila es tomada como propuesta por los demás chicos.

-¡Dale!

Una ruta congelada en un auto tímido fue el primer desafío

- ¡No puedo manejarlo! - dice Carlos, mientras Catalina lo ayuda a sostener el volante.

-¡Tengo las ruedas rabiosas! - dice Alberto.

Y todos lo imitan permitiendo la continuidad del viaje con mayor seguridad. De repente...:

-Toribio ¡estamos en las montañas cariñosas! - dice Ramiro.

Distintos autos pasan por tarros de miel y ciudades en miniatura, entre otros atrapantes desafíos

-¡Llegamos a nuestro destino! – digo melancólico.

-¡Sííí! expresa Marcos.

-¡Biennn! gritan todos.

-¡Dejemos los autos estacionados en los garajes! propone Marta.

Ya sin sus cascos y sin sus guantes se escuchan distintos comentarios:

-¡Para la próxima hay que arreglar algunos autos, Tori!

-¡A mí me dio miedo la ruta con curvas tristes!

-¡A mí, los túneles sorprendidos!

Acompaño con una sonrisa las caricias hacia los niños.

-Otro día sacaremos esos autos de los garajes... es la promesa.



AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, SECRETARÍA DE EXTENSIÓN Y DIRECCIÓN DE TRANSPORTE. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, CENTRO DE COMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA NAYAHUÉ Y PLANTA DE CAMPAMENTOS Nº 3.

A PABLO TEIXE, LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA, POR SU DESINTERESADA ATENCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ON LINE.

A NATALIA LAGOS, PROFESORA EN LETRAS Y MARÍA TERESA CORBERA, PROFESORA DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN, POR SU ORIENTACIÓN EN LOS PRIMEROS INTENTOS DE REDACCIÓN DE UNA SAL.

Zorros y Colas*

Busco la atención de los niños con algunos gestos y cuando nos estamos mirando, los invito con un:

-¿Tienen ganas de jugar?

Y ante un “¡Sííí!” rotundo, o un “Bueno” entusiasta, alguna mirada cómplice, hasta algún distraído que sigue al grupo, nos vamos al gimnasio del Jardín.

Los invito a sentarse en ronda sentándome yo también, y ahí les cuento:

-¿Ven qué lindo que es este bosque donde estamos?... con árboles, pajaritos...

Y ahí va surgiendo de ellos:

-Viento, animales, hojitas...

-Acá encontré algo para ustedes... (Acerco una caja).

Voy sacando lentamente, con suspenso, pañuelos de tela que voy entregando uno a uno, apretaditos para que guarden entre sus manos.

-¿Cómo es el pañuelo que tienen? ¿Es suave, áspero, pesado, liviano?

Los invito a ir desplegándolo de a poco, hacerlo volar, sacudirlo, chocarlo con el de un amigo, observar si podemos ver a través de él... jugar a asustarnos y escondernos...

Los nenes se van desplazando por todo espacio, haciendo volar el pañuelo mientras corren, lo lanzan hacia arriba y lo atrapan...

-¿A quién se le ocurre un lugar para enganchar el pañuelo...? La manga... El cuello...

-¿Quién puede transformarlo en la cola de un animal?

Lo enganchan en los pantalones...

* Propuesta por Paula Gómez y recreada en el grupo de estudio.

-¿A ver si podemos correr sin que se suelte? ¿Cómo sería la cola de un zorro? ¡Cuidado que los voy a correr para sacarles la cola!
- digo mientras comienzo a correr a los nenes.

-¡Ahora ustedes me corren a mí!

-¡En este bosque hay muchos zorros! Busquen una casita para esconderse (determinamos un refugio).

-En este bosque hay brujitos y brujitas y cuando hacen sonar su trompeta, los cazadores atrapan a los zorros para sacarles su cola.

Voy sacando de la caja un gorro y una capa de brujo con una varita mágica y una trompeta, y dos capas más para los cazadores.

Elijo a Juan y a Micaela que serán los brujitos y éstos, a su vez, con las varitas mágicas transforman a dos nenes en cazadores al entregarles las capas.

-Ahora, con esta capa voy a atrapar a todos los zorros - dice Juan.

Los zorros se ubican en su casita. El brujo toca la trompeta y empieza la cacería...

Los cazadores corren a todos los zorros en busca de sus colas; los zorros, entre gritos y cánticos corren para no ser atrapados:

-¡A mí, no me atrapan!

Todos los zorros sin cola van con el brujito, quien toca la trompeta para dar por terminada la cacería. El brujo elige otro que lo reemplace entregándole el atuendo, y lo mismo hacen los cazadores, que entregan la capa a quien los suplanta. Los zorros van a su casita, reconstruyendo la cola con los pañuelos.

Los zorros muestran su habilidad entre amagues, frenos y arranques para no ser atrapados por los cazadores, quienes les sacan las colas y los mandan a la casa del brujo; otros eligen esconderse para no ser vistos por los cazadores. Todo esto en un ambiente de gran emoción provocado por la incertidumbre de ser atrapados o no.

Los invito nuevamente a sentarnos en ronda y a pasar entre todos, de mano en mano, las capas, varitas, trompeta, gorros y así, cuando llegan a mí, ponerlos en la caja... Luego se van sacando las

colas de zorro, las sacuden para sacarles los abrojos, las acarician para peinarlas después de tanto correr...y les hacen un bollito entre las manos para hacerlas desaparecer... y con ellas desaparece esa habilidad que caracteriza a los zorros.

-Hasta la próxima.

Bien apretados los pañuelos entre nuestras manos, le cuentan en secreto cuál fue la parte que más les gustó y les decimos entre todos que nos esperen hasta el próximo juego...

Van poniendo los pañuelos dentro de la caja y el que tiene ganas cuenta lo que más le gustó...



AGRADECIMIENTOS

A MARÍA ELENA NOLI, PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA DE NIVEL MEDIO Y SUPERIOR, POR LA REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO DE TODAS LAS SAL

A NATALIA RODRIGO, PROFESORA DE ARTES VISUALES, POR SUS APRECIACIONES AL MOMENTO DE DECIDIR LAS ILUSTRACIONES.

A ANDREA GÓMEZ DA SILVA, ESTUDIANTE DEL PROFESORADO NIVEL INICIAL; MERLINA NIEVAS, ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE Y NOELIA SUELDO, ESTUDIANTE DEL PROFESORADO DE NIVEL INICIAL, POR SU TRABAJO DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO EN LOS GRUPOS PEQUEÑOS DURANTE LAS PRIMERAS JORNADAS INTENSIVAS.



El Proyecto Grupos de Estudio sobre Juego y Educación Características Generales *

I. PARTICULARIDADES QUE LO IDENTIFICAN

I.1. Antecedentes y finalidad

Los *Grupos de Estudio sobre Juego y Educación*, entendidos como propuesta de investigación acción desde el Nivel Inicial y 1º Ciclo de la Escuela Primaria”, resultan de un circunstancial y acotado acuerdo entre dos instituciones públicas muy diferentes entre sí: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue y el Consejo Provincial de Educación de Neuquén, a través de su Dirección General de Educación Física. En apretada síntesis

* Por Víctor Pavía, especialmente para esta publicación.

puede decirse que se trató de una propuesta de trabajo simple, que agregó un eslabón más a una larga cadena de indagaciones locales sobre lo lúdico. El germen de tales inquietudes puede ubicarse en los trabajos experimentales realizados con estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación desde los tempranos 80'; experiencias que, repicadas en otras instituciones de formación docente, abrieron paso a proyectos de extensión e investigación que hoy se encuentran resumidos en un conjunto particularmente heterogéneo de publicaciones¹.

Desde aquellas primeras tareas de recopilación influidas por el "Tradicional Games Project" (dirigido por Ivan Ivic desde el Instituto de Psicología de Universidad de Belgrado) hasta este hoy comprometido con la problemática de la formación y práctica docente en el campo de lo lúdico, se trajinaron territorios epistemológicos y metodológicos disímiles. La opción por la observación y el registro de lo cotidiano escolar acusa influencias de investigaciones educativas con enfoque etnográfico. Principalmente de las que, a mediados de los ochenta, se producían desde el DIE (Departamento de Investigación Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional de México); el CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de México) y el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación de Chile). La opción por una reflexión sobre la propia práctica docente pero con sentido colectivo, acusa influencias de los talleres de educadores (Batallán) y de los talleres de educación democrática (Vera Muñoz) que en la misma época, e impactados por los grupos operativos de Pichón Riviere, alcanzaron singular desarrollo en Argentina y Chile respectivamente. La preocupación por cuestiones concretas del día a día en las instituciones educativas, acusa influencias de los trabajos de Achilli de la Escuela de

¹ Entre otros: Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas; Pavía, V. y Russo, F. (2000). *Señores Entren al Patio, estudio de relatos de maestros rurales*. Neuquén: Educo; Pavía, V. (coordinador) (2000). *Voces y Escenarios, estudio de relatos de abuelos emigrantes*. Neuquén: Educo; Pavía, V. (2005). *El Patio Escolar, el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc; Pavía (coordinador) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

Antropología de la Universidad Nacional de Rosario y del Programa de Investigaciones sobre la Gestión Pedagógica en la Escuela que en los años noventa orientaba el Dr. Alfredo Furlan desde la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. La decisión de amalgamar interés investigativo y acción directa desde la educación corporal, en cambio, acusa influencias más recientes. Entre otras, la del Seminario Internivelar en Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y del Laboratorio de Estudios en Educación Física de la Universidad Federal de Espíritu Santo, tanto como del proyecto en red "Margarita" sobre prácticas de enseñanza en instituciones educativas latinoamericanas.

La finalidad de los grupos de estudio apunta a la construcción de conocimiento para el rediseño de espacios-tiempos de juego y la exploración de prácticas didáctico-pedagógicas renovadas que favorezcan un *modo lúdico* de jugar. La necesidad de producir conocimiento en esa línea guarda relación con un problema local emergente: la cada vez más marcada desigualdad en las posibilidades de acceder a experiencias lúdicas variadas que sean verdaderamente eso: lúdicas. Problema que nos compromete a todos los involucrados con la educación infantil a generar cambios curriculares y arquitectónicos no sólo a nivel de la enseñanza inicial y básica, sino también de la formación docente. Ese interés (que quizá algún purista considere demasiado ligado a lo meramente instrumental) está sustentado en un interés crítico. En el contexto de la problemática local comentada interesa, además, revisar los procesos socio-históricos y culturales de construcción/consolidación de espacios, tiempos, formas y modos de jugar en la escuela y las prescripciones que los regulan. En este punto la propuesta acusa influencias de la mirada sociológica de Bourdieu (1997) y Williams (2001), así como de psicológica y comunicacional en la voz de Vygotski (1988) y Bateson (1985), respectivamente.

I.2. Interrogantes y conjeturas.

Queda claro que los objetivos de esta indagación pasan menos por saber qué se puede enseñar a través del juego y más por qué hay que aprender para poder jugar de un *modo lúdico*. Con una dinámica

de trabajo que amalgama reflexión crítica y acción directa propone a los participantes un doble aprendizaje: aprendizaje sobre el juego y aprendizaje sobre cómo se lo puede investigar pasando por alto teorías que exponen sus virtudes como medio de enseñanza, pero tomándolo con hecho natural, descontextualizado, a-histórico. Aunque poco iluminado y entre bambalinas, en el Grupo de Estudio campea un objetivo menos explícito: el de revisar, por abducción, nuestra propia formación y práctica docente “desde” un caso: el de los juegos rutinarios de la escuela².

Los interrogantes que orientan la búsqueda reactualizan antiguos dilemas de la transposición didáctica. De momento son tres, primarios y primordiales: *¿Qué del jugar humano es un saber a enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado en la escuela? ¿Cómo y quién lo decide?* Cuestiones nada inocentes en tanto alimentan una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y el *modo* de jugarlos resultan de una muy acotada elección a partir de modelos aprendidos que, parafraseando a Bourdieu (1997), llevan a reconocer el juego que vale ser jugado y “cuál de los envites que se generan en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse”³. En otras palabras: implica identificar los juegos que, en palabras del autor de *La Distinción*, han sido incorporados en la mente y el cuerpo de los actores cotidianos y cómo se dio ese proceso.

Alimentar esa sospecha respecto de los juegos que reconocemos y en los que nos reconocemos en la escala de la cotidianeidad rutinaria de la escuela, implica confrontar con el naturalismo ingenuo con el que a veces se pretende explicar la espontaneidad de los llamados “juegos libres” y la asepsia de los

² Si bien los procesos inferenciales se apoyan unos a otros, quizá lo más interesante de una lectura de Peirce sobre la abducción es “*obligarnos a volver nuestra atención sobre la noción de 'caso' como un campo de significación que no solamente se resiste a ser tratado como una mera intersección entre la regla y el resultado, sino que incluso hasta podría ser considerada como una noción capaz de encerrar claves de comprensión de las otras dos y facilitar la intelección de la relación de todo esto con la Cenicienta de la Lógica: la analogía.*” (Sanaja/96:12).

³ Tomado de “*¿Es posible un acto desinteresado?*” En Bourdieu/97:141. En cuanto a “otras restricciones” (de *contexto*, de *situación*, de *autoridad*) fueron tratadas en una obra anterior. Ver Pavía/05:119 y ss.

llamados “juegos didácticos”. Hay indicios suficientes para una primera conjetura: la escuela cristaliza ciertas *formas* predominantes de juegos y un *modo* dominante de jugar. Los docentes, con su oficio y saber pedagógico, pueden contribuir al análisis crítico de esa realidad, al tiempo que experimentan propuestas de cambio, atendiendo al hecho que en determinados contextos socio-económicos - esta sería una segunda conjetura - las escuelas constituyen un espacio protegido (entre los pocos disponibles) para que niños y niñas ejerzan de manera intencional, cuidada y compartida, su derecho al juego. Derecho que, reiteramos, para nosotros no es una cuestión sólo de espacios y tiempos, sino que incluye la posibilidad de aprender a hacerlo de un *modo* verdaderamente *lúdico*. Lo que agregaría un interrogante más (el cuarto): *¿Qué es lo que los niños y niñas deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente?*

I.3. Objeto de estudio.

Sin perjuicio del tratamiento ocasional de otras problemáticas y en sintonía con las conjeturas expresadas en el punto anterior, la propuesta que hoy nos ocupa hace foco en la lógica de formulación de un tipo particular de secuencias de actividades lúdicas (SAL). Lógica de formulación que obliga a ajustar la lente sobre ciertas variables de la *forma* de la actividad y del *modo* de involucrarse en ella⁴. Cada SAL experimentada por los integrantes del proyecto, deviene unidad de análisis de un universo convenientemente acotado ya que, por el momento, se circunscribe sólo a experiencias que implican algún grado de compromiso con la acción motriz, pensadas principalmente desde y para la cotidianidad del Nivel Inicial. Un recorte circunstancial y arbitrario si alguien quiere verlo así, pero que responde tanto al campo disciplinar desde donde surge originalmente el proyecto (la educación corporal), como a la intención de trabajar inicialmente con un nivel del sistema educativo en donde la temática del juego adquiere un especial significado.

⁴ Tanto los rasgos variables de *forma* y *modo*, como las características singulares de una SAL, se tratan con más detalle en otras páginas de esta misma obra.

I.4. Propósito.

Los supuestos, interrogantes y recorte planteados más arriba se resuelven en los siguientes propósitos de la propuesta encarada:

- Favorecer estudios sistemáticos sobre rasgos variables de la *forma* de los juegos y los *modos* de jugarlos en la cotidianeidad rutinaria de la escuela.
- Despertar el interés por la elaboración de *secuencias de actividades lúdicas* a partir de una lógica de formulación en discusión.
- Aportar al debate sobre la formación docente en el campo de lo lúdico desde la reflexión sobre la propia práctica con sentido colectivo.
- Promover cambios en los diseños curriculares y arquitectónicos que contemplen el derecho a aprender a jugar de un *modo lúdico* en determinadas condiciones de realización.
- Estimular la formación de redes de docentes/investigadores interesados en la investigación-acción sobre lo lúdico en y desde la escuela.

I.5. Actividades.

Orientado por tales propósitos, la propuesta contempla un programa de actividades variadas resumidas bajo la forma de:

- **Cursos Presenciales.** Masivos, abiertos y voluntarios. Pensados para cumplir con los objetivos de una **fase de consulta/concienciación**. En este caso sobre una problemática particular: la desigualdad en las posibilidades de acceso a experiencias lúdicas variadas que sean precisamente eso: lúdicas.
- **Pequeños Grupos de Estudio.** Abiertos y voluntarios (aunque el nivel de exigencia y especificidad los aleja del fenómeno de

repercusión masiva). Pensados para cumplir con los objetivos de una **fase de diagnóstico, planificación de la acción directa y elaboración de nuevas propuestas**. En este caso alrededor de un objeto de estudio particular: la secuenciación de actividades lúdicas y los rasgos variables de la “forma” del juego y el “modo” de jugar, según la perspectiva teórica puesta en discusión⁵.

- **Jornadas Intensivas**. Constituyen una oportunidad de encuentro de todos los participantes del proyecto más invitados especiales. Pensadas para cumplir con los objetivos propios de una **fase de evaluación parcial y ajustes en el estado de avance**. Incluyen también actividades propias del Pequeño Grupo de Estudio con sus objetivos específicos (ver actividad anterior)

En forma paralela el programa de actividades contempla también la realización de un *Taller de Capacitación Interna*, pensado para acompañar el crecimiento del equipo de coordinadores y observadores; un *Foro de Intercambio On Line* pensado para canalizar las inquietudes de docentes e investigadores interesados en la temática a nivel provincial, nacional e internacional; un laboratorio de *Elaboración de Material Bibliográfico* pensado para compartir lo producido y someterlo al análisis crítico de otros docentes. Estas tres últimas, junto a las *Jornadas Intensivas* ya mencionadas, responden a los objetivos específicos de una fase de divulgación, tanto como de evaluación y reflexión sobre lo actuado, paso previo a la apertura de un nuevo ciclo de investigación acción. Con altas y bajas las actividades planificadas convocaron a un colectivo heterogéneo de

⁵ Los encuentros duraban tres horas (aproximadamente); se realizaban los viernes a la tarde -con suspensión de actividades por perfeccionamiento avalado por el CPE- y sábados a la mañana, en forma alternada. La producción de conocimientos se dinamizaba a partir de un juego de “doble análisis”. Por un lado, se estudiaba lo registrado por cada participante durante la observación de una SAL experimentada en sus propios lugares de trabajo (observaciones y registros “focalizados” en rasgos variables de “forma” y “modo”, según la perspectiva teórica ya comentada). Por otro, se estudiaban reacciones, comentarios y demás intervenciones observadas al interior del grupo durante la puesta en común de esas experiencias de campo. Tales tareas analíticas se llevaban a cabo en el marco de una propuesta metodológica específica. Ver Pavía, V.: “Roles del Equipo Técnico, durante un encuentro de trabajo...”, en esta misma obra.

actores: docentes de la universidad, profesoras/es de Nivel Inicial y de Educación Física de Jardines de Infantes y Escuelas Primarias, alumnos/as de carreras afines, entre otros⁶.

II. ESTRATEGIA DE ABORDAJE, MÉTODO DE TRABAJO

II.1. El desafío: amalgamar investigación e intervención directa en y desde la escuela.

Quedó dicho que los *Grupos de Estudio sobre Juego y Educación*, como propuesta de investigación-acción desde el Nivel Inicial y 1º Ciclo de la Escuela Primaria, se inscriben en un plan de indagaciones locales sobre lo lúdico de larga data. Por tal motivo, no resulta extraño que se encuentren notorias semejanzas entre este y otros proyectos de la misma línea. Aunque también hay diferencias. La más significativa es la decisión de amalgamar el interés investigativo con el deseo de intervenir en y desde la cotidianeidad de la escuela, adoptando una estrategia de trabajo próxima a la investigación-acción.

En líneas generales, hay quienes vinculan el origen de la IA al trabajo realizado por el psicólogo prusiano Kurt Lewin por encargo de la administración norteamericana, interesada en modificar hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos durante la segunda guerra mundial. Esbozando lo que serían los rasgos básicos de esta estrategia (conocimiento, intervención, mejora, participación) Lewin apuesta a la idea de compatibilizar creación de conocimiento científico con la participación de la comunidad implicada. Su artículo "Action Research and Minority Problems", publicado en 1946 se considera el punto de inicio de la difusión de la IA. En el campo específico de la educación ese origen se remonta a los primeros proyectos que incluyen la colaboración de docentes directamente implicados en la realidad objeto de investigación. Algunas de esas iniciativas de "investigación acción cooperativa" se dieron a conocer públicamente en 1953 con la obra de Corey: *Action Research to Improve School Practices*, aunque fueron rápidamente desautorizadas por la comunidad científica,

⁶ En otras páginas de esta misma obra se puede encontrar una nómina.

aduciendo falta de formación académica en los protagonistas. Recién a comienzos de los 70 se observa un marcado resurgimiento, a partir de una situación coyuntural favorable a este tipo de propuestas e identificando a Stenhouse como uno de los mentores de estas nuevas ideas. Dice Suarez Pasos (2002):

“En primer lugar, la reivindicación de la docencia como una ‘profesión’ que requiere preparación, capacidad para tomar decisiones y, por qué no, investigación. En segundo lugar, los mismos profesores ponían en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras que interesaran a poco más que a los mismos que lo creaban y a algunos otros colegas del ámbito universitario. En tercer lugar, la investigación social dominante hasta el momento, tan mimética del conocimiento experimental y el conocimiento científico, con mayúsculas, entra en crisis profunda en cuanto a su capacidad para entender el conocimiento social, y, por tanto, también el educativo; entra en escena lo interpretativo, la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, quienes, dejando a un lado su consideración de objeto-cosa de la investigación, adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación.”⁷.

Un fugaz recorrido por la bibliografía disponible alcanza para darse cuenta que en esta metodología juega un papel importante el sentido que cada quien le adjudique al término *investigación* y al término *acción* y que hay un decidido matiz ideológico en papel protagónico que se le otorga a una u otra. Proyectos hay que ponen el acento en la acción organizada y participativa de un colectivo determinado, dejando para la investigación la tarea de recabar información válida que la apunte. Como hay los que ponen el acento en la construcción de nuevos conocimientos con la colaboración de agentes directamente interesados en esa construcción, en tanto protagonistas y/o beneficiarios directos de los cambios consecuentes. No es extraño entonces encontrar también cierto estado de beligerancia al interior del modelo “investigación-acción”, entre los impulsores de proyectos de índole más participativa y proyectos de índole más colaborativa. De todas maneras, aún en esa disparidad hay consenso en aceptar que este tipo de estrategia tiene una significativa virtud: ayuda a los sujetos directamente

⁷ Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 1 N° 1. Disponible en la red.

involucrados tomar conciencia sobre las características y magnitud de un problema determinado que no pensaban (o aceptaban) que existía y a organizarse para resolverlo. Mientras que las dificultades para alcanzar un nivel aceptable de rigor (tanto teórico como metodológico) y el peligro siempre latente de una pseudo participación enajenadora representan, entre otros, los defectos más señalados por sus detractores. Aguzando el estilete crítico hay quienes señalan, incluso, que los proyectos de investigación acción sólo producen cambios superficiales si no son parte de un plan estratégico más general y que introducir la investigación en el trabajo cotidiano de los maestros puede tornarse una forma de ponerlos bajo el poder de un nuevo clan de especialistas que se llegan hasta la escuela: los investigadores.

Prestando debida atención a tales debates aunque sin distraerse en rencillas inmovilizadoras, el proyecto que hoy nos ocupa asume su condición de propuesta de investigación-acción en procura de conocimientos que permitan revisar críticamente espacios, tiempos, formas y modos de jugar reproducidos acríticamente por la escuela y pensar experiencias transformadoras. Para ello apela a la colaboración de docentes comprometidos con la educación pública que aportan su oficio y saber pedagógico desde ámbitos tan distantes como el Jardín de Infantes y la Universidad para aprovechar al máximo las potencialidades de una conexión directa entre ambos. Se mantiene así la vigencia de una intención fundacional de nuestra propuesta, hace ya más de veinte años, en términos de disolver esa inaudita línea divisoria entre los que desde los espacios académicos *“teorizan sobre una realidad que les es ajena”* y los que al intentar cumplir con los lineamientos curriculares pensados para la escuela *“sienten que deben aplicar algo sobre lo que no han podido aportar”*⁸.

II.2. Un requisito: producción individual con compromiso colectivo.

Apostar por una estrategia de investigación-acción, en procura de una más razonada reflexión sobre la labor educativa y una mejor

⁸ Tomado de *“Decidirse a ser docentes que investigan”*. En Pavía, Et. Alt 1994. Pág.25.

argumentación a favor de lo que hacemos cotidianamente en la escuela, significa apostar por una dinámica operativa que propugne la reflexión sobre la propia práctica. Una reflexión individual pero con sentido colectivo que reduzca - y esto debe ser remarcado especialmente - la posibilidad de encerrarse en cavilaciones "solipsistas" fuera de todo contexto o de abrirse sólo a análisis críticos de la realidad que excluyan toda referencia a prácticas docentes propias y personales. De ahí la importancia del juego de "doble análisis" comentado precedentemente.

La dinámica de trabajo basada en grupos de estudio o taller de educadores, facilita el intercambio horizontal de vivencias individuales. A la vez brinda el encuadre metodológico adecuado para su revisión crítica con plena conciencia de que participa de un proyecto trascendente por el cual la experiencia de cada uno es analizada en función de la realidad que se pretende cambiar a partir de un posicionamiento colectivo que nada tiene de neutro. Por otro lado - y siempre refiriéndonos a la dinámica de trabajo elegida - el clima afectivo generalmente presente en grupos de adscripción voluntaria constituye un factor motivacional complementario nada desdeñable. La práctica laboral cotidiana suele ser dura y no siempre hay con quien compartir la incertidumbre. En todo caso, como bien lo señala un reconocido impulsor de este tipo de acciones, *"la grandeza del trabajo colaborativo consiste en no caminar solo"*⁹.

Ha quedado dicho que en la propuesta que nos ocupa, la idea de revisar discursos sobre espacios, tiempos, formas y modos de jugar en la escuela, internalizados en la formación y práctica docente, guarda relación con la necesidad emergente de valorar la escuela como espacio público protegido (de los pocos disponibles en determinados contextos) para que niños y niñas tengan la posibilidad de aprender a jugar de un modo lúdico. Para garantizar ese aprendizaje no alcanza sólo con acondicionar más y mejores tiempos y espacios para el juego. El niño o la niña demandan tener cerca un

⁹ López Pastor, V. (2005): Doce años de Investigación-Acción en Educación Física... En <http://www.efdeportes.com> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 90. Nov/05.

“otro significativo” que sepa jugar del modo esperado. No hay dudas de que en el nivel de la enseñanza infantil (aunque no exclusivamente) entre esos “otros significativos” se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen ellos también como jugadores experimentados. En otras palabras, un agente mediador más, entre otros posibles, interviniendo en la zona de desarrollo próximo de aquel que quiere apropiarse no sólo de la *forma* de un juegos, sino de los signos que indican un *modo* de jugar. En la práctica, atender esa demanda emergente no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar a partir de la revisión de cierto conocimiento implícito en esta práctica cotidiana. En términos de formación docente en juego, esa revisión implica pasar de un conocimiento tácito a un más formalizado¹⁰.

Sin ser la única, ésta es una de las razones por la que en nuestro proyecto adquieren especial relevancia los recuerdos de los participantes en los cuales se redescubren jugadores expertos. Más aún cuando, atendiendo al recorte de nuestro universo empírico, tales recuerdos se vinculan con experiencias corporales cotidianas y permiten encontrar el camino a la revalorización de ese potencial para la práctica docente en el campo de lo lúdico. Ese es un punto de debate entre nosotros, pero también de coincidencia en la búsqueda de indicios que permitan develar los secretos de un posible aprendizaje mediado del jugar. En un reciente ensayo sobre “Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física” Gómez (2008) dice que:

¹⁰ La idea de “contenido demandado” y “jugador experto”, son temas todavía en debate en nuestro grupo de estudio. Ver: Nella, J.: “*La intervención durante el juego, entre el contenido demandado y la formación del jugador experto*”; con distinto recorrido epistemológico y metodológico, otra idea del docente como “jugador experto” se puede encontrar en “*La participación del maestro durante el juego*”. Apartado 1.2: “*La diferencia entre jugar y saber jugar*”. Sarlé/06:138 y ss. Mientras que “zona de desarrollo próximo” y “agente mediador” acusan influencias de la obra de Vygotski. Ver Castorina, J.A. y Dubrovsky, S. (compiladores) (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Noveduc; Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

“...dado el carácter primario de la experiencia corporal en la construcción de la subjetividad, carácter particularmente atestiguado por las concepciones psicoanalítica, psicogenética y fenomenológica, resulta evidente el papel que la propia experiencia corporal implicada en las prácticas corporales infantiles y juveniles, en espacios formales (clases de educación física, deportes) o informales (vida cotidiana) tiene en la construcción de las relaciones entre la propia disponibilidad corporal operante y la práctica docente.”¹¹

La cita incluye (o a nosotros nos interesa interpretarlo así) una clara invitación a pensar posibles conexiones entre: relación con el propio cuerpo, experiencia lúdica y formación docente en juego. Con esa invitación a pensar cerramos estas líneas. También con una digresión. En un artículo de nuestra primera época de trabajo, signada por observaciones de juegos en el patio escolar, se reproduce una frase de Furlan (1995): *“siempre cuesta legitimar investigaciones educativas que se abstengan de formular propuestas para la acción”* y agrega: *“también es difícil pensarlas”*¹² Durante años, esta observación de pedagogo de la UNAM fue la frase insignia con la que defendimos la legalidad de nuestra observación no participante y nuestras “descripciones densas” de juegos en el patio escolar. Esta propuesta, en cambio, nos “devuelve” al territorio de las investigaciones educativas comprometidas con la acción. Las comillas advierten que la sensación de regreso no es auténticamente tal. Quizá por - dirán algunos - nunca estuvimos ahí. Quizá porque - dirán otros - nunca nos habíamos ido. Lo cierto es que el proyecto que hoy nos ocupa es heredero de un empecinada coherencia temática, pero también y al mismo tiempo, de cierta saludable necesidad de romper transitoriamente con nuestra matriz metodológica tradicional.

¹¹ Gómez, R.: *“Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física”*. En <http://www.efdeportes.com>. Revista digital. Buenos aires. Jun/08.

¹² Pavía, V: *“Compartir la Mirada: síntesis del programa de estudio de los juegos infantiles del patio”*. En <http://www.efdeportes.com>. Revista digital. Buenos Aires. May/00.

Bibliografía

- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (compiladores) (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Furlan, A. (1995). Universidad, nostalgia y esperanza. En *Estudios*. N°40. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Gómez, R. (2008): Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en educación física. En *EFDEPORTES*. N° 121, Buenos Aires, Jun/08. <http://www.efdeportes.com>.
- Ivic, I. (coordinador) (1978). *Traditional Games and Children of Today*. Belgrade: OMEP.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- López Pastor, V. (2005): Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. En *EFDEPORTES*. N° 90, Buenos Aires, Nov/05. <http://www.efdeportes.com>
- Pavía, V. (2000): Compartir la Mirada: síntesis del programa de estudio de los juegos infantiles del patio. En *EFDEPORTE*. N° 21. May/00. <http://www.efdeportes.com>
- ----- (2005). *El Patio Escolar. El juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.
- ----- (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- ----- (2000). *Voces y Escenarios, relatos de abuelos emigrantes*. Neuquén: Educo.
- Pavía, V. y Russo, F. (2000). *Señores Entren al Patio. Relatos de maestros rurales*. Neuquén: Educo.
- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas.
- Samaja, J. (1996). Criterios epistemológicos para la investigación en neurociencias (mimeo). IIº Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. Universidad Nacional de Luján. Ago/96.
- Sarlé, P. Proyecto Margarita. Disponible en www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/pdf/003.pdf
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 1 N° 1. 2002.

- Vygotski, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.
- Williams, R. (2001). *El Campo y la Ciudad*. Buenos Aires: Paidós.



AGRADECIMIENTOS

A LOS DOCENTES E INVESTIGADORES QUE REALIZARON UNA LECTURA CRÍTICA DE LOS PRIMEROS BORRADORES, CUANDO LOS MISMOS INTERESABAN AL CAMPO DE SU ESPECIALIDAD: MG. SERGIO CENTURIÓN, LIC. JUAN MANUEL ELIZALDE, DR. ALFREDO FURLAN, DR. BERNARDO KERMANN, DR. VÍCTOR LÓPEZ PASTOR, PROF. MARCELA MALAMUD, MG. IVANA RIVERO, LIC. ALEJANDRO TAMAGUSKU, LIC. EUGENIO TOBARES.

A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE N° 9 Y N° 12 POR SU ENTUSIASTA PARTICIPACIÓN EN INCONTABLES “LABORATORIOS DE SALES”.

A LOS DIRECTIVOS, DOCENTES, AUXILIARES, PADRES Y ALUMNOS DE AQUELLOS JARDINES DE INFANTES QUE NOS ABRIERON SUS PUERTAS PARA DESARROLLAR ESTA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.



SalAzul15

Caminata por las Nubes*

Es una mañana gris. El sol quiere asomar pero son más fuertes las nubes que se apretujan entre sí y no dejan que asomen sus tibios rayos, veo cómo los nenes de la sala verde, mirando por la ventana, encuentran formas asombrosas entre esos nubarrones. Comienzan a caer algunas gotas de lluvia.

Imanol me dice:

-Toribio, ¿se puede caminar en las nubes?

* Propuesta de Liliana Mirande recreada en el grupo de estudio.

Todos lo miran y esperan mi respuesta.

- *Claro que sí.* - les digo mientras coloco música de fondo.

-*Probemos... ¿Cómo será caminar en las nubes?*

-*¡Así!* - dice Brenda. - *Dando pasos muy largos.*

Todos caminamos como Brenda.

-*¡Cuidado! Son pegajosas. ¿Cómo caminaríamos si nuestros pies tuviesen pegamento?*

Nos da mucho trabajo caminar por esta nube.

-*¡Uyyy! ¡Esta parece de goma y nos hace rebotar!*

Van todos a los saltitos.

-*¡No, Tori! Son como algodón* - dice Violeta.

Caminan con pasos cortitos y con mucho cuidado.

-*¡Uyyy! Acá hay nubes muyyy gordas y oscuras. ¿A ver? ¿Cómo las podemos cruzar? Probemos agachados, en cuatro patas, agarremos una pequeñita y juguemos a la pelota. Ahora, cuando la música pare, nos quedamos en el lugar.*

Silencio musical: silencio corporal.

Mientras, coloco una hoja de diario por cada niño en el piso, las cuales no se pueden pisar:

-*Éstas son nubes donde nos vamos a refugiar cuando los truenos estallen furiosos. No puede subir más de uno porque son muy frágiles, cuando suene el trueno (que será la pandereta) cada uno buscará una nube para refugiarse.*

Repetimos dos o tres veces; las pobres nubes no resisten nuestro peso y vamos quitando algunas, entre un trueno y otro. Caminamos de diferentes maneras entre las nubes: en cámara lenta hacia atrás, sólo para un costado, con una parte del cuerpo que no sean los pies, saltamos hacia adelante, hacia atrás, con un solo pie, con el otro, esquivando las nubes de aquí para allá.

- *¡Cada vez hay menos nubes! Se deterioran. Somos muy pesados para ellas, afuera la lluvia es más intensa.*

-*Es porque nuestras nubes se derriten* - dice Brisa.

Los que no pueden subirse a las nubes quedan flotando y en quietud. Cuando sólo se escucha la lluvia volvemos a salir,

esperando que vuelva a sonar el trueno para poder conseguir otra nube. De repente, queda sólo una. Ahora, cuando escuchamos el trueno tratamos de pararnos todos juntos sobre ella, nos fundimos en un gran abrazo. Eber observa que ya no llueve.

Nos tiramos sobre la alfombra, respiramos muy profundo tratando de escuchar las últimas gotas que repican en el techo de la sala.

- *Estuvo buenísimo caminar en las nubes* - dice Matías.

- *¿Vamos a ir otra vez?* - pregunta José.

- *Seguramente no va a faltar oportunidad de volver a caminar en las nubes.*

Ahora los invito a desayunar. Acomodamos la sala.

Cada uno se dispone para ir a lavarse las manos y preparar la sala para el desayuno, observando que las nubes le están haciendo un lugarcito al sol, que tímidamente comienza a asomar.



INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

ADOLFO ERNESTO CORBERA. NACIÓ EL 26/02/67 EN PERITO MORENO. PROVINCIA DE SANTA CRUZ. ES PROFESOR EN EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN LA ESCUELA N° 254. CHOS MALAL. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

ADRIANA JUÁREZ. NACIÓ EL 08/11/69 EN NEUQUÉN CAPITAL. ES PROFESORA DE JARDÍN DE INFANTES. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES N° 29. CENTENARIO. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

ALEJANDRA SÁNCHEZ. NACIÓ EL 03/05/68 EN NEUQUÉN CAPITAL. ES PROFESORA DE JARDÍN DE INFANTES Y LICENCIADA EN CREATIVIDAD EDUCATIVA. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES N° 22. CENTENARIO. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

El grupo de alumnas del profesorado está reunido en el gimnasio. Me acerco mientras busco el contacto visual con todas.

-¿Que tal chicas? ¿Cómo andan? ¿Bien? ¿Alguna novedad?

Observo que algunas adoptan posturas para mostrar una nueva vestimenta.

-¡Ejem! - expresa Marga adelantándose al grupo - ¿Qué tal el buzo que me regalaron?

Estela agrega:

-¿Y mis zapatillas?

El día de la madre había dejado atuendos flamantes en algunas de ellas.

-¡Yo fui con mi señora al zoológico! - digo, mientras comienzo a recorrer el gimnasio al ritmo de un elefante tímido.

Algunas chicas exploran el espacio imitándome.

-¡Yo soy un avestruz saliendo de un tarro de miel! - dice Mabel.

El intercambio de miradas y risas habilitan las pruebas.

-¿Dale que éramos jirafas que dejaron la leche en el fuego? - pregunto.

-¡Sííí! ¡Buenísimo!

Los ensayos abren las puertas a más posibilidades:

-¡Nosotras somos cebras enamoradas pasando por charcos de agua!

-¡Y nosotras, monitas corriendo en un piso de gelatina!

-¿Cómo pasarán los hipopótamos por una cerradura?

La pregunta de Cristina inspira los movimientos y gestos de esfuerzo de las jugadoras. Otras tantas ideas fluyen con la atención y el compromiso de todas.

-¡Pasemos de acá hasta allá! -dice Marta, señalando dos líneas dibujadas en el piso.

* Propuesta de Leonardo Díaz recreada en el grupo de estudio.

-¡Dale! - dice Paola, mientras se coloca al lado de otras compañeras.

De repente, Olga propone, señalando otra línea en el piso:

-¡Pasemos como osas pandas que dejaron la leche en el fuego! Y... ¡Como delfinas enamoradas nadando en gelatina!

-¡Huy! ¡Que zoológico loco! - digo con ojos grandes.

La actividad se sucede con varias pasadas de diversos animales solos, en parejas o en grupos. Observo a cebras, tiburones, tigres transitando entre las líneas: primero como en una filmación cuadro por cuadro, después haciéndose pis o atravesando una cerradura... entre otras posibilidades.

-¡Qué Bueeeno!

Pero...

-¡Está por cerrar el zoológico! -advierto.

-Bueno... dejemos por ahora a los animales - dice Paola.

-Quizás otro día volvamos a este zoológico medio... loco.

Disfruto observando las caras de satisfacción de las chicas. Entre suspiros y sonrisas volvemos al aula con el íntimo deseo de volver a jugar...



Proyecto: Grupos de Estudios sobre Juego y Educación Roles en los encuentros de trabajo*

La principal característica de la propuesta que aquí nos ocupa, es la participación activa de docentes con responsabilidades pedagógicas directas en distintos centros educativos. La metodología incluye encuentros periódicos bajo la forma **Grupo de Estudio**. En pocas palabras, un GE es un conjunto de educadores con experiencias laborales diferentes, aunadas a partir del interés por un recorte temático específico, que se reúnen para co-operar en una tarea que sienten común, en la medida en que comparten un mismo encuadre de trabajo.

El **recorte** temático de referencia está delimitado por: 1. La actividad profesional de los participantes (todos/as docentes: profesores/as de Nivel Inicial y de Educación Física o alumnos de carreras afines); 2. Los destinatarios potenciales (niños y niñas, alumnos/as del Nivel Inicial y 1º Ciclo de la Escuela Primaria); 3. El tipo de actividad lúdica (juegos reglados con marcado protagonismo de lo corporal). La **tarea** convocante se relaciona con el análisis

* Por Víctor Pavía, especialmente para esta publicación.

crítico de formas de juego y modos de jugar de los destinatarios señalados y la experimentación de nuevas propuestas.

En los encuentros de trabajo cada **G.E.** cuenta con la asistencia de un equipo de coordinación cuya **función** es llevar a cabo intervenciones específicas con la **misión** de colaborar en el mantenimiento del **encuadre** compartido. En el caso de este proyecto, al **encuadre** lo configuran: la metodología de trabajo (próxima a la investigación/acción); los objetivos y tiempos fijados; los acuerdos y normas aceptadas; la tarea convocante y el recorte temático unificador¹³.

En las páginas siguientes se ofrece información básica sobre los roles que cumplen quienes circunstancialmente integran un equipo de coordinación. La misma está circunscripta a los aquí denominados **Roles Técnicos** (RT) de coordinador y de observador. Por razones de espacio no se consideran otro tipo de roles, como los que resultan de la propia dinámica del proceso grupal, que requieren análisis diferenciados específicos.

I. CONSIDERACIONES GENERALES. Comunes a todos los roles técnicos.

1. El término **rol** indica aquí el papel o función que se asume para cumplir con una misión técnica transitoria. Los RT no representan un cargo, ni lugar en un orden jerárquico, ni se relacionan con determinadas personas en exclusividad. Se juegan sólo dentro de un grupo de estudio, durante un encuentro de trabajo, mientras se realiza una tarea significativa para el proyecto. Eventualmente pueden ser asumidos por cualquiera de los participantes.

¹³ Si bien los GE adscriben a una postura anti-autoritaria y de democratización del conocimiento, la dinámica de trabajo no se inscribe en el llamado naturalismo grupal (el grupo centrado en el grupo) ni en la del desarrollo de la persona (el grupo centrado en el individuo). No se trata de grupos terapéuticos sino de grupos de docentes centrados en una tarea de índole didáctico pedagógica. Aún cuando el intercambio afectivo y la valoración del trabajo de cada uno puedan cumplir una acción profiláctica y que, en este tipo de propuestas los participantes pueden generar nuevos encuadres, propiciando cambios en el proyecto o separándose del mismo.

2. Los RT son complementarios e inter-dependientes. Definir uno contribuye a definir al otro. En el marco del proyecto los RT son tres: “**coordinador**” (RC), “**observador**” (RO) y “**participante**” (RP).
3. Los participantes que asisten al encuentro de trabajo intervienen desde los resultados obtenidos con experiencias realizadas en sus respectivos espacios laborales. Dichos resultados expresan lo observado y registrado durante la planificación, ejecución y evaluación de una Secuencia de Actividades Lúdicas (SAL), según la propuesta teórica puesta en discusión en el proyecto; sus intervenciones están atravesadas por la confrontación entre la propuesta a experimentar y sus saberes previos.
4. Quienes juegan el RC y el RO, en cambio, intervienen desde lo que observan y registran durante el propio encuentro de trabajo; sus intervenciones están atravesadas por las tensiones entre el conocimiento teórico práctico de sus misiones y funciones y la propia capacidad de interpretar lo sucede en el grupo; se focalizan más en la dinámica de producción que en el contenido propiamente dicho (aunque sin descuidarlo).
5. El RC es jugado por una sola persona, mientras que el RO puede ser jugado por una o más. El RP es jugado por los integrantes de los grupos de estudios que asisten al encuentro de trabajo con resultados de la experiencia de campo. Salvo razones de fuerza mayor, es conveniente que una misma persona sostenga el mismo rol durante todo un período de trabajo.

II. CONSIDERACIONES PARTICULARES. Rol “coordinador”.

1. La presencia de una persona jugando el RC, se **justifica** en la medida en que sirva para **mejorar la producción** de un grupo de estudio.
2. La principal **misión** es contribuir al **mantenimiento del encuadre** (metodología, tarea, tiempos, objetivos, acuerdos, normas, recorte) mientras se transita de una vivencia individual a una experiencia grupal con sentido colectivo.

3. Está dentro de las **funciones** de quien juega el RC realizar intervenciones intencionales y administradas que, en líneas generales, se resumen en: a) **señalamientos**; b) **interpretaciones**; c) **devoluciones**¹⁴.
4. Los **señalamientos** son intervenciones destinadas a **alertar** a los participantes acerca de un posible obstáculo que puede dificultar la producción. Son intervenciones "**descriptivas**", atadas al "**aquí y ahora**" del grupo. Se deben señalar: a) confusiones respecto de la tarea; b) falta de pertinencia en las intervenciones; c) desvíos en la metodología acordada; d) indicios de "frustración" o "pérdida de sentido" respecto del trabajo encarado, así como abandono de los propósitos y objetivos del proyecto; e) descuidos en la "sistematización" y "resguardo" de lo producido.
5. Una intervención derivada del **señalamiento** es el **recuerdo** que interrelaciona el "aquí y ahora" del grupo con momentos pasados del propio proceso. Ante una situación de confusión en la tarea, falta de pertinencia, abandono de objetivos, etc., quien cumple el RC interviene, primero, señalándola, luego puede recordarle a los participantes cuál es la tarea específica que los convoca; o cuáles son los propósitos y objetivos del proyecto; o en qué bibliografía está tal o cual información; o cuales han sido los acuerdos del grupo al respecto, etc.
6. Las **interpretaciones**, en cambio, son intervenciones destinadas ponderar las posibles **causas** de un obstáculo señalado. De los distintos tipos de intervenciones, esta es la más compleja y delicada. Compleja, porque en su construcción intervienen aprehensiones subjetivas. Delicada, por el grado de imprevisibilidad respecto de cómo puede ser tomado por los participantes. De todas maneras, a veces hay que correr el riesgo. Ejemplo: "se está trayendo al grupo enojos ajenos al proyecto, que no permiten avanzar en la tarea". Una **interpretación** es una **hipótesis explicativa**; en tanto tal, constituye una afirmación cuya veracidad tiene que ser demostrada. Consientes de que tal

¹⁴ Vera Gody, R. (1988). *Rol del Coordinador en los TED*. Talleres de Educación Democrática. Cuadernillo N° 3. PIIE. Santiago. Chile.

demostración es poco factible en el transcurso de un encuentro de trabajo, quien juega el RC debe atemperar sus interpretaciones. En ese sentido son útiles aclaraciones previas del tipo: “lo que sigue es una interpretación personal”; o “voy a aventurar una hipótesis provisoria”; o “pueden estar de acuerdo o no, pero lo que estoy viendo”.

7. Una **devolución** es una intervención que oficia de “**espejo**” para restituirle al grupo su propia imagen, ya sea en términos de contenido o de relaciones. Hasta cierto punto, una devolución se asemeja a un señalamiento. La deferencia está en que este actúa desde el aquí y ahora, mientras que aquella reconstruye parte del proceso grupal. Ejemplo: “después de haber puesto en claro cuáles eran, se vuelven a plantear ejemplos estereotipados”; o “en los últimos encuentros, cada vez que X hace una sugerencia, hay resistencia a tratarla”. Las devoluciones contribuyen también a sintetizar periódicamente el estado de la discusión. Para determinadas devoluciones el coordinador puede recurrir al observador, pidiéndole que lea un párrafo determinado de su registro.
 - **NOTA 1.** Una intervención accesoria pero no por ello menos delicada del RC es ayudar a hablar a los más callados y a que escuchen quienes más hablan; valorar la diversidad de opiniones sin atacar ni ridiculizar ninguna intervención; poner límites y hacer correcciones en un clima de cordialidad, sin eludir los riesgos del posible conflicto. Una mirada atenta (que no debe ser de aprobación ni de desaprobación, sino de interés) más una capacidad de escucha puesta al servicio de recoger el más nimio comentario, ejercen una positiva influencia en el trabajo grupal¹⁵.
 - **NOTA 2.** Es muy importante que el coordinador tenga clara conciencia de que no debe realizar la tarea con los participantes, quienes tienen que abordarla en forma autónoma, según la entienden, desean o necesitan. Quien cumple el RC debe cuidarse de hacer aportes teóricos o conceptuales que generen dependencia. Son los propios participantes los que tienen que co operar sobre la información que aportan al grupo, auto-responsabilizándose de la tarea En

¹⁵ Aunque los GE lejos están de rozar la esfera terapéutica, quien juegue el RC debe estar advertido que, por el lugar que ocupa y como consecuencia lógica de una dinámica de trabajo que pone en juego cuestiones emocionales de diversa índole, puede ser depositario de conflictivas ajenas al proyecto.

todo caso, el coordinador intervendrá “señalando” desviaciones o vacíos teóricos, “recordándole” al grupo que hay bibliografía disponible sobre ese tema en particular y “devolviéndoles” aportes realizados por ellos mismos en otras oportunidades¹⁶.

- **NOTA 3.** El perfeccionamiento en el ejercicio del RC se logra con el ejercicio sostenido de la función, la profundización en el marco teórico que lo sustenta y las evaluaciones sistemáticas en las que se revisan críticamente las intervenciones realizadas. No obstante, en caso de necesidad el RC puede ser eventualmente asumido por cualquier persona con un sentido común más o menos afinado y dominio del encuadre del proyecto.

III. CONSIDERACIONES PARTICULARES. Rol “observador”.

1. La presencia de una persona jugando el RO se **justifica** en la medida en que sirva para mejorar la **producción** del grupo.
2. La principal **misión** del RO es: a) facilitar la **evaluación** de las intervenciones del coordinador; b) rescatar **pluralidad** de miradas “participantes”; c) recoger y conservar información que haga a la **memoria** del proceso.
3. Están dentro de sus **funciones observar** y **registrar** lo que acontece durante un encuentro de trabajo. En particular: frases, gestos, distribución espacial, red de interlocución, alianzas y oposiciones, atracciones y rechazos) conservando elementos potencialmente importantes tanto de la temática en discusión (**contenido**), como de la dinámica de la discusión (**relación**)
4. En el caso del proyecto que nos ocupa, el RO se juega según la **modalidad** “no-participante”. Por lo tanto, quien lo asume pone bajo control todo su potencial comunicativo, diluyendo su presencia cuanto le sea posible. En determinados casos, quien cumple con el RC puede requerir su intervención como “informante clave” pidiéndole que lea una parte de su registro.
5. Sus **observaciones** son **no estructuradas**, “**naturales**” (las que, según la tradición etnográfica, están más focalizadas en lo que se

¹⁶ Vera Gody. Op. Cit.

dice, concentrándose en la comunicación verbal y no verbal, diferentes de las “narrativas” más focalizadas en lo se hace, concentrándose en las acciones para describir lo que sucede tal como se ve).

6. Imposibilitado de evaluar “en caliente y sobre la marcha” qué información puede resultar importantes para el proyecto, el observador debe **registrar todo**; un eufemismo que significa: la mayor cantidad de enunciados posibles.
7. Quienes juegan el RO, deben desarrollar su propio **método de registro**, sobre la base de ciertos convencionalismos acordados por el equipo. La única **guía** disponible que tiene quién cumple el RO es preguntarse constantemente ¿Para qué estoy registrando? ¿Cuáles son los objetivos del Proyecto?
8. Quien cumple con el RO construye de tres tipos de registros: en **bruto, ampliado y definitivo**. O, si se prefiere, construye un sólo registro, pero secuenciado en tres tiempos: primero un registro en bruto, luego un registro ampliado, para culminar en el registro definitivo.
9. **REGISTRO EN BRUTO**. Llamamos así al que se confecciona **durante el transcurso del encuentro de trabajo**. Por la propia premura del trabajo, el RB se hace recurriendo a abreviaturas, signos, dibujos esquemáticos, frases inconclusas; en líneas generales, muestran “vacíos de información” más o menos importantes.
10. **REGISTRO AMPLIADO**. Llamamos así al que se hace **inmediatamente después de terminado el encuentro de trabajo**. El objetivo es llenar los “vacíos de información” (nombres, edades, frases, etc.). Para ello, al finalizar el encuentro quien cumple el RO abandona su modalidad no participante para requerir la información faltante a los asistentes.
11. **REGISTRO DEFINITIVO**. Llamamos así al que se confecciona **antes de las 12 hs.** de haber finalizado el encuentro de trabajo, tornándolo en un texto más o menos comprensible para terceros. Mientras confecciona el RD – y ante vacíos de información no

detectados con anterioridad - quien cumplió el RO puede recurrir a su memoria para completar pasajes del encuentro de trabajo que no habían quedado debidamente registrados (*de ahí la conveniencia de no dejar pasar más de 12 hs. entre la finalización de la reunión y la confección del RA*). La importancia del RD es que convierte el lenguaje y los sucesos espontáneos del grupo, en un documento registrado, destinado a trabajos de análisis.

- **NOTA 1.** Con el RD terminado y disponible para todos, se concreta una **reunión de trabajo del equipo técnico**. En la misma – y contrariamente a lo que sucede durante un encuentro de trabajo – la persona que jugó el papel “observador” asume el papel muy activo, en cuanto a reconstruir minuciosamente el encuentro observado. Durante esa reunión se revisan indicios que pudieran resultar significativos para el proyecto, se evalúan la incidencia de las intervenciones del coordinador y se identifican posibles “silencios” en lo producido. Llamamos “silencios” a aquellos pasajes del registro definitivo que supuestamente nos “dicen algo” aunque no podemos precisar qué.
- **NOTA 2.** Al igual que el RC, el RO puede ser asumido por cualquier persona con un sentido común más o menos afinado y conocimiento del encuadre que demanda el proyecto; no obstante el perfeccionamiento en el ejercicio de la función se logra con la reiteración, la profundización en la teoría que le da marco y las evaluaciones de equipo en las que se revisen críticamente las intervenciones realizadas.

IV. OTROS APORTES DEL EQUIPO TÉCNICO.

1. Además de las intervenciones detalladas, es función de quienes integran el equipo técnico ocuparse de: a) **recibimiento/despida**; b) **protección/cuidado**; c) **atención/valoración**.
2. La presencia de un miembro del equipo en los detalles de **recibimiento y despedida**, contribuye al clima de trabajo y a la importancia asignada a la tarea. Quienes integran circunstancialmente el equipo técnico deben estar entre los primeros en llegar y los últimos en irse.

3. También contribuyen al clima de tarea los detalles que faciliten la concentración. Quienes integran el ET deben **proteger y cuidar** el trabajo de los participantes ocupándose de que el ambiente físico sea el más adecuado (sillas, iluminación, temperatura, ruidos, alimentos, material didáctico), procurando que mientras dura la producción no se produzcan interferencias.
4. En términos de valoración de los participantes y del proyecto que los reúne, antes de comenzar formalmente con la reunión de trabajo, los miembros del ET deben realizar la correspondiente presentación (quienes son los participantes, por qué vinieron, cómo se enteraron), tomando la precaución de reducir la intimidación que da el hablar en grupo. Luego ubicar la tarea desde una clara “intervención estructuradora” (quiénes integramos en esta circunstancia el ET, para qué estamos reunidos, cómo vamos a trabajar; cómo se inserta la reunión del día en el proceso general del proyecto).



INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

ANDREA CANALES. NACIÓ EL 01/08/69 EN CUTRAL CÓ, PROVINCIA DE NEUQUÉN. ES PROFESORA EN EDUCACIÓN INICIAL. TRABAJA EN EL JARDÍN SOEMITOS. CENTENARIO. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

ANDREA, ROA. NACIÓ EL 21/07/75 EN NEUQUÉN. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES N° 22. CENTENARIO. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

CECILIA TALADRIZ. NACIÓ EL 09/06/69 EN BENITO JUÁREZ, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES DEL COLEGIO CORAZÓN EUCARÍSTICO DE JESÚS Y EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. PROVINCIA DE BUENOS AIRES.



SalVerde2

Monstruos y Piratas*

Cuando saludo a los nenes y pregunto si ellos conocen a los piratas y su leyenda. Los chicos miran muy entusiasmados. Algunos de ellos me dicen que los asustan los piratas. Franco afirma que los piratas buscan tesoros.

Propongo conocer un barco pirata que dejé en el salón y emprender una aventura en la cual buscaremos un tesoro. Todos corremos con gritos, sonrisas y deseos de conocer ese barco.

* Propuesta de Andrea Roa recreada en el grupo de estudio.

En el lugar señalado hay una sábana y la presento como el barco, acotando que el niño que allí se suba se transformará en pirata. Todos se suben con expectativa y gritos. Mía dice que tiene miedo pero continúa en el juego. Pido que hagamos gestos de piratas: enojados, tristes, alegres. Todos participan con rostros graciosos y algunos niños agregan posturas corporales. Comento que a los piratas les gusta buscar tesoros, para lo cual salen de los barcos y se sumergen en el agua. Entre todos buscamos diferentes maneras de desplazarnos. Los niños se arrojan al suelo simulando nadar boca arriba, reptando y moviendo los brazos, algunos gatean. Gritan mientras lo hacen.

Con voz tenebrosa comento que en el mar suele aparecer “El monstruo del agua” que atrapa piratas para transformarlos en parte suya. El niño que es atrapado deja de ser pirata y se convierte en parte del monstruo. Los niños gritan, corren, algunos se acercan y luego se alejan corriendo.

Jeremías y Nahuel corren velozmente mostrando vértigo. Todos vuelven al barco. Comento que deben salir cuando cuente hasta tres y diga “Ya”.

Salen nuevamente y cuando se acercan atrapo a Ivo, quien quiere escapar. Debo recordarle que ya es parte del monstruo y que tiene que ayudarme a atrapar piratas. Le propongo que me ayude a contar. Salen corriendo, algunos reptando, simulando nadar. Ivo atrapa a Ezequiel y Piu deja que yo la tome. Hay dos niñas, con gestos de miedo a ser descubiertas por el monstruo, que no salen del barco. Les recuerdo que todos los piratas deben salir. En ese intento casi todos los piratas son atrapados por sus compañeros.

Cuando la mayoría de los jugadores son atrapados, les comento que el Monstruo del agua quedó enredado entre grandes algas marinas, entonces los piratas que fueron retenidos, logran librarse de él y corren al barco para navegar hacia mares menos peligrosos. Los niños gritan, sonrían y suben al barco.

Propongo guardar la sábana y hacer una ronda. Les recuerdo que al bajar del barco dejamos de ser piratas. Serán nuevamente los

chicos de la sala amarilla. En la ronda, los niños, entusiasmados, dicen gritando que el juego les gustó. Recuerdan algunas hazañas realizadas durante el juego: Nahuel recuerda orgulloso que él no fue atrapado. Ezequiel y Franco dicen que ellos atraparon a muchos piratas. Mía comenta que a ella le dio un poco de miedo.

Con la promesa de volver a jugar, nos vamos al aula.



INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

DANIEL DEVITA. NACIÓ EL 06/06/76 EN HURLINGHAM, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES PROFESOR EN EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN EL JARDÍN N° 17 DE LA CIUDAD DE NEUQUÉN, EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNCO, EN LA LICENCIATURA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTES DE LA UFLO Y EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL INSTITUTO SÉNECA DE NEUQUÉN.

GABRIELA ANDERSEN. NACIÓ EL 21/02/66 EN TEMPERLEY, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. TRABAJA EN EL JARDÍN N° 22. CENTENARIO. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

JORGE DANIEL NELLA. NACIÓ EL 06/01/71 EN LA PLATA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES NUESTRA SEÑORA DE LOURDES. LA PLATA. PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

La Pista y los Autos*

En el Jardín Belén hay una sala de tres años que responde al nombre de "Las Ovejas". En la sala vive una oveja que los chicos cuidan y dicen que duerme en el jardín. Al entrar Toribio, el profesor, los niños se le acercan con alegría, y Santi pregunta:

-¿Qué hizo la oveja hoy?

Y Toribio, con voz misteriosa dice:

-La oveja durmió en el jardín y a la noche hizo mucho lío y empezó a construir una pista de autos.

- ¿Se acuerdan de la pista de autos? Bueno, vino la oveja anoche y la arregló, porque anduvimos tanto la otra vez que se estropeó y tuvo que venir a mejorarla.

-Y... ¿quién va a arreglar las ruedas que se pinchen?

-¡Yo!

-¡Yo!

- ¡Yo!

Levantando las manos y saltando, los niños acceden al juego.

-Bueno, quien quiera ser mecánico del taller, lo va a ser.
¿Encendemos los motores?

Y los niños, haciendo ruido con la boca, mueven una mano como si dieran vuelta la llave del auto para encenderlo. Los chicos simulan manejarlo y se dirigen al gimnasio.

Al llegar, se encuentran con dos rampas y colchonetas. Los niños escuchan a Toribio Palazo.

-Este sector, (la colchoneta azul más grande) es el taller mecánico; cuando se les pincha una rueda, vienen acá que el mecánico se las arregla.

-Yo soy el mecánico - dice Nacho.

-Yo lo ayudo - dice Juana, levantando la mano y arrodillándose en la colchoneta.

* Propuesta por Julieta Díaz y recreada en el grupo de estudio.

La nena se arremanga el buzo como para comenzar a trabajar.

-¿A ver cómo andan los autos? ¿Funcionan?

-Mi motor no anda, me parece que no tiene nafta, ¿me ponés nafta?

Lucía hace un gesto con el brazo sobre la oreja de Toribio como si fuera la manguera del surtidor y le pone nafta.

-¡Ahora sí!

Sale corriendo hacia las rampas. Los niños la siguen, y algunos suben a la otra rampa. Los chicos corren y saltan haciendo el sonido de los motores del auto; y en ningún momento dejan de sostener el volante con sus manos.

-¡Se le pinchó una rueda a Santi! - grita Meli.

-Vamos a llevarlo - afirma el profesor.

Y lo toma de ambos brazos y dos amigos ayudan con sus piernas, llevándolo hasta el taller mecánico.

-Brrrrr, brrrrrr - se escucha.

Y sigue:

-Ya está, ya te arreglé la rueda, ahora podés seguir.

-¡Uy, miren a Juana, se le pinchó una rueda! ¿Quién me ayuda?

Varios se acercan y la llevan hasta el taller mecánico y le inflan las ruedas apoyando su dedo en las ruedas del auto (las piernas de la niña).

Regresan hasta el otro lado del salón y los niños, sin la ayuda del profesor, llevan a otro amigo hasta el taller.

-¡Es muy pesado!

-Yo te ayudo - dice Valentina. Y corriendo va a ayudar a su amigo.

-Acá tengo uno.

El mecánico del grupo señala con el dedo a un amigo que se encuentra acostado en el suelo.

-Acá hay otro. Hay que llevarlo. Vamos al mecánico -dice Toribio a los niños que están a su alrededor.

Los chicos se organizan de a tres y llevan a otro. Cada uno toma una parte del cuerpo (brazos o piernas) y lo llevan al mecánico.

-Brrrrr, brrrrr - se escucha.

Y sigue:

-Ya está.

De repente una niña, comienza a arrastrarse.

-¿Melina, que te pasó? - le pregunta Toribio, desorientado.

-Soy una serpiente - dice Melina.

-¡Miren, chicos, una serpiente! ¿Qué hace en la pista de autos?

-¡Vengo a pincharle las ruedas a los autos!

Inmediatamente, un gran grupo empieza a arrastrarse, y otro grupo corre y grita simulando asustarse.

-¡Cuidado que hay una serpiente ahí y te puede pinchar la rueda!

- alerta Toribio.

-Grrrrrrr, grrrrrr - se escucha a lo lejos.

Y un tigre, moviendo la cabeza y las manos y rugiendo se viene acercando inesperadamente hacia los demás autos.

El profesor se para sobre una de las rampas y llama la atención de todos.

-Autos, autos, cuidado que se escaparon del zoológico serpientes y tigres, que les pueden pinchar las ruedas.

Los autos comienzan a correr en círculo escapando de los animales y gritando. Una niña, Isabel, se cae y comienza a llorar; Toribio se acerca y le pregunta qué le pasó y junto con dos amigos la llevan hasta el taller para arreglarla. Los niños le hacen cosquillas y ella comienza a reír.

-Creo que hay alguien escondido que quiere pincharle la rueda a todos los autos.

- Y agrega con vos misteriosa:

-¡Cuidado que hay una serpiente que está escondida y nos está espiondo! Me parece que nos quiere pinchar las ruedas a todos

Y Santi se sonríe y aparece.

-¡Se acerca!...y ¡miren: les pinchó las ruedas a todos!

Dos niñas, entre ellas Isabel, le toman las manos al profesor y los tres comienzan a correr y a subir por las rampas e invitan al resto a seguirlos.

-Vamos, vamos. ¡Ay!, me pinchó una rueda, ¿quién me ayuda?

Y varios niños ayudan a Toribio a ir hasta el taller.

Luego de que le inflan las ruedas, toma la colchoneta que hacía de taller y lo transforma en corral.

-Todos los animales que se escaparon del zoológico, vengan adentro - dice Toribio haciendo movimientos con el brazo, invitándolos a entrar.

Los niños se acercan y van ingresando diciendo:

-Yo soy un león.

-Yo soy un tigre.

-Vengan las serpientes también.

Algunos niños se quedan jugando en las rampas.

-¿Los que se quedaron afuera no son serpientes? ¿Qué son, autos?

- Sí, somos autos.

-Miren, se hizo de noche. Toribio apaga las luces.

-Cuando se hace de noche los animales se quedan dormidos. ¿A ver cómo duermen? Y los autos se quedaron sin nafta y no pueden avanzar.

-Los animales del zoológico se duermen y empiezan a soñar que van como si fueran tigres, serpientes y leones. Y al despertarse aparecen debajo de la mesa de la sala.

-Vamos, vamos - dice el profesor con voz suave.

Continúa diciendo:

-Y los autos se van quedando sin nafta, tienen muy poquita y hay que llegar hasta la sala, así la señora Lucía nos carga nafta y podemos seguir jugando con ella.



**Sobre ciertas variables de la “FORMA” de un
juego y el “MODO” de jugar.
Una aproximación a nuevas categorías
para la investigación de lo lúdico en la escuela***

PRESENTACIÓN

Para no perder de vista la propuesta de trabajo en la que se inscriben los comentarios siguientes, recordemos que la misma integra a docentes e investigadores interesados menos en discutir qué se puede enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para jugar de un modo lúdico. Un interés alimentado por el compromiso de facilitar desde la propia escuela el acceso a experiencias lúdicas que sean principalmente eso, lúdicas. Por razones que no vienen al caso comentar acá, la propuesta abarca un universo restringido, integrado sólo por juegos en los cuales prevalecen acciones motrices, reguladas por reglas acordadas de

* Por Víctor Pavía, especialmente para esta publicación.

manera implícita o explícita, que configuran una experiencia de sesgo autotélico. Lo que equivale a decir que pone la lupa sólo sobre ciertas *formas* de juego y *modos* de jugar en condiciones de realización específicas (contexto social, histórico, económico, cultural; intencionalidad pedagógica, historia de vida). Una labor que demanda dilatados periodos de observación en patios escolares de juego, atravesados por la necesidad de pensar propuestas prácticas de enseñanza y aprendizaje de juegos en el marco de un programa de formación docente continua que exige respuestas perentorias. Desde esa mixtura de intereses dispares que entreteje estudios críticos con demandas instrumentales, esas categorías (*forma* y *modo*), fueron cobrando sentido para nosotros¹⁷.

I. ACERCA DE LA CATEGORÍA “FORMA”

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

Con tales prevenciones y tomando debido registro de que un juego cualquiera muestra indicios de lo que es, pero también de lo

17 Ver Pavía, V.: “Grupos de Estudio Sobre Juego y Educación, características generales de la propuesta”, en esta misma obra.

que no es y podría ser si las condiciones de realización fueran otras, echamos mano a la *forma* como categoría analítica... a pesar de todo. Una categoría arbitraria y contingente si se quiere ver así, pero con sentido para nosotros en la medida que nos permite disponer de un esquema para el estudio comparativo constante entre juegos, no sólo para trabajos de observación interpretativa sino y principalmente, para la discusión de su enseñanza y aprendizaje en la escuela, donde el dilema “conservación - transformación”, “producción - reproducción” se tensiona al máximo y donde no siempre que se habla de juego se habla de la misma cosas. Otorgamos crédito a la idea de *forma*, además, desde la ilusión de estabilidad que, parafraseando a Bourdieu (1997), resulta de la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social determinado, que permite reconocer un juego y reconocernos en un momento de juego dado¹⁸.

Queda dicho entonces que con el término *forma* aludimos a la “configuración general” de un juego, la “apariencia externa”, que lo expresa como totalidad singular. Aquello que, en palabras de la teoría gestáltica de la percepción, resulta de adjudicarle a las partes el sentido de un todo organizado reconocible. Así entendida, es la *forma* lo que posibilita diferenciar un juego de otro de apariencia distinta a la vez que emparentarlo con otro de configuración semejante. Entendida así, es la *forma* lo que a pesar de cambios de épocas y geografía, permite a un jugador o jugadora “reconocer” en la inmediatez de la experiencia directa, un juego desconocido por analogía con otro conocido, relacionando elementos materiales y simbólicos desde una lógica aprendida. Y es por su *forma* que en un contexto determinado, podemos reconocer/diferenciar prima facie “Rayuela” y “Dígalo con Mímica”¹⁹.

Ahora bien, demorándonos en el ejemplo de los juegos tradicionales mencionados, cabe preguntarse: ¿qué en ellos permanece más o menos inalterable para que, en determinado

¹⁸ Tomado de *¿Es posible un acto desinteresado?* En Bourdieu/97:141 y ss.

¹⁹ Se trata de juegos populares muy conocidos en nuestra región; el lector puede seguir el razonamiento utilizando ejemplos de su propia experiencia.

contexto y a pesar de múltiples adaptaciones y variantes a una actividad específica se la siga connotando como “un juego de la rayuela” o “un juego del dígallo con mímica”? Dicho de otra manera ¿Qué es lo que no tiene que cambiar para que en los patios de las escuelas se sigan jugando incontables variantes de rayuelas, pero rayuelas al fin? En un plano mucho más complejo (aún cuando sabemos que ciertas sutilizas exceden las pretensiones de este ensayo) uno puede sentir curiosidad por observar también qué cuerda pulsa quien en un “Dígallo con Mímica”, juega a que juega a la “Rayuela”, esforzándose para que la acción tenga toda la apariencia de una auténtica “Rayuela”, sin que deje de ser evidente que - y esto es lo importante - se está jugando a otra cosa. En otras palabras: además de las condiciones de realización ¿qué peculiaridades domina el jugador o jugadora experto para que, en la percepción global de la acción, prevalezca la emoción de un “Dígallo con Mímica” (el juego que se está jugando) sobre la de la “Rayuela” (el juego que se finge jugar)?

La búsqueda de respuesta a esos interrogantes invita a ajustar la lente sobre ciertos rasgos variables de la forma que combinados, exudan una cualidad de conjunto, la que contribuye a mantener la tensión del juego, sobre todo si está en sintonía con lo que de acuerdo a experiencias anteriores, se espera que allí ocurra. El interés por comprender la “cualidad de conjunto” acusa influencias del arquitecto y urbanista Alexander (1981) quien refiere que hay una cualidad sin nombre que no se ve pero que está presente en el “modo intemporal de construir”²⁰. También Dewey (1938) en ensayos sobre la experiencia artística habla de una cualidad que la “impregna”, otorgándole unidad de sentido. En otro plano, la idea de “tensión” como oscilación entre abandono y éxtasis es tributaria de la tesis clásica de Huizinga (1968). Mientras que la referencia expresa a lo que “se espera que allí ocurra”, es una invitación a reflexionar sobre modelos dominantes en el mundo de lo lúdico. Invitación que tiene su razón de ser habida cuenta que, cuando se discuten criterios para definir lo lúdico, suele haber acuerdo en que en ese territorio son los mismos jugadores y jugadoras quienes deciden el desarrollo de los

²⁰ Alexander. En Pavía/05:45 y ss.

acontecimientos, quedando para una instancia posterior - que rara vez llega - el análisis de las condiciones de realización que restringen esas decisiones.

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

Antes de entrar en el detalle de las variables planteadas, cabe demorarse en algunas prevenciones más sobre la categoría analítica propuesta. Prevenciones de orden metodológico que rozan también lo epistemológico. La *forma* juego y la *forma* de un juego son, en tanto construcción humana, una producción colectiva, lo que puede llevar a pensar que en términos estrictos no habría juegos individuales. De todas maneras y a los fines de nuestro proyecto, ese axioma no debería obturar la búsqueda empírica de posibles diferencias /similitudes entre experiencias de juego individuales y colectivas. Una segunda prevención señala que, en tanto estructura, la *forma* regula las acciones de los jugadores empujándolos a observar ciertos requisitos (en rigor, “*forma-lidades*”) de cada juego en particular; de allí que hay quienes, como Parlebas, comenten que “*el maestro del juego es el juego mismo*”²¹. Una metáfora que, por difundida, no debería cegar la búsqueda de indicios sobre la influencia de un otro significativo y el sentido que tiene la mediación de un jugador experto. Para finalizar digamos también que somos conscientes que hay quienes por analogía con en el mundo del Derecho, contraponen valorativamente la forma (o requisitos formales de presentación) al fondo (o el asunto verdaderamente en cuestión), lo que no deja de ser un despropósito si tal valoración deviene obstáculo a la curiosidad

²¹ Citado por Ruiz Omeñaca. En Revista *Educación Física y Deporte*. Vol. 27-1. 2008. Universidad de Antioquia.

de un investigador interesado en descubrir signos del mundo social y cultural encarnados en tales “formalidades”.

I. 1. El “*sentido*” como variable de “*forma*” en un juego.

Recurrimos al término *sentido* en su acepción de “orientación en una dirección”, “razón de ser”. Lo que, en el caso de los juegos, incluye al guión o trama alrededor de la cual se organizan las acciones con cierta “lógica interna”. Consideramos por lo menos cuatro niveles en el análisis del *sentido* como variable de la *forma* de un juego. El primero (y aunque suene a verdad de Perogrullo) remite a que una actividad es percibida prima facie como juego cuando se realiza con *sentido* de juego (algo que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele hacerla aparecer como sin sentido alguno). En ese nivel - supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja/96)²² - el *sentido* contribuye a diferenciar juego de otra actividad. Vale decir: no opera aquí como rasgo constitutivo de la *forma* de un juego en particular, sino de la *forma* juego en general. Es en este nivel de análisis donde los estudios sobre *sentido* referido a la *forma* (juego) más estrechamente se relacionan con el *modo* (de jugar); una distinción clave sobre la que volveremos más adelante. Es en este nivel donde comienza uno a preguntarse por qué actividades como mover brazos o agitar sonajeros son identificadas como “juegos” ¿Tienen ese *sentido* para quien se mueve o es el que le atribuye un observador externo? Como jugar es una actividad ambigua (muchas veces ambivalente) importa recordar que para evitar la producción de conocimiento falaz conviene siempre diferenciar el *sentido* adjudicado por los protagonistas del que pudiere adjudicarle un observador externo.

Si en un nivel el análisis del *sentido* contribuye a diferenciar juego de no juego, en otro nivel ayuda a discutir diferencias y similitudes entre juegos. Ése es, precisamente, el nivel de anclaje de nuestra propuesta (Samaja. Op. Cit.). Aún cuando tal discusión se encuentra todavía en estado embrionario entre nosotros, podemos

²² Para mayor información sobre estos niveles de estudio ver “*Sistema de Matrices*”. En Samaja/96:166 y ss.

aventurar que el *sentido* (entendido como “orientación en una dirección”, “razón de ser”, “lógica interna”) de los juegos que integran el restringido universo que nos ocupa, va desde crear/actuar/representar hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple emulación/prueba solitaria, con matices y combinaciones no siempre fáciles de aprehender en lo inmediato para un jugador (u observador) inexperto²³.

Finalmente digamos que en un nivel sub unitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja. *Ibidem.*), ubicamos el *sentido* singular específico de cada juego que hace que los de, por ejemplo, huir/perseguir/atrapar, se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales (de hecho, dicen los jugadores, se trata de otro juego; tal es el caso de las incontables “manchas”). En una escala aún más reducida es posible ajustar la lente sobre el *sentido* que cada jugador/a imprime a una acción en el contexto de un juego (generalmente de proyección táctica o estratégica), siendo esta la unidad de sentido más pequeña desde la perspectiva de nuestro proyecto.

Nos apresuramos a precisar que tanto lo expresado hasta aquí como lo que expresaremos de aquí en adelante, no tiene pretensiones taxonómicas. Lejos de nuestro interés está prohijar clasificaciones que congelan la dinámica lúdica. De lo que se trata es de otorgarle significación a determinados rasgos variables de una actividad lúdica en el marco de un proceso de investigación acción que se proponen afinar la observación interpretativa sobre algunos juegos a nivel local, tanto como profundizar la discusión sobre su enseñanza en la escuela, propiciando la experimentación de nuevas propuestas. Discutir, por ejemplo, si hay un *sentido* dominante en los juegos jugados en clase. Y si así fuera ¿A qué se debe? ¿Cuál es el *sentido* predominante de los juegos reproducidos cotidianamente en los recreos de la escuela? ¿Y en los sugeridos por las propuestas

²³ Desde un perspectiva de análisis diferente Scheines arriesga la idea de que modelos paradigmáticos de juegos, como por ejemplo la rayuela, representan la lógica general deriva-rumbo; el rompecabezas la de caos-orden; las adivinanzas tanto como los crucigramas la de vacío-lleño. En Ambrosini/07:12.

curriculares de cada nivel y asignatura? ¿Y en la bibliografía comercial sobre el tema? Indagación que vale también para otros variables de la *forma* como, por ejemplo, el “*tenor de las acciones motrices*”, la “*fuerza de emoción*” o el “*carácter*”.

I. 2. El “*tenor de las acciones*” como variable de “*forma*” en un juego.

En estrecha interrelación con el *sentido*, ubicamos al “*tenor de las acciones*” como rasgo variable de la *forma* de un juego. Acciones que, atento al recorte particular de nuestro universo empírico, se entiende que son motrices²⁴. En ese universo acotado hay juegos que prima facie, son percibidos como DE (de correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etc.; o de equilibrio, fuerza, velocidad, coordinación, resistencia, etc.); no es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero desde la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto. En otros, en cambio, la acción pasa más por jugar CON el gesto expresivo; no es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero más temprano que tarde registran que tal experiencia les demanda cierta dominio sobre la “calidad de movimiento”. Calidad que en este caso no se remite a un juicio de valor sino a la carga expresiva enunciada tanto en la energía del gesto (para expresar con una forma simulada la idea de fuerte/débil, tenso relajado, etc.); en su tiempo de ejecución (para expresar con una forma simulada la idea de velocidad: rápido/lento, apurado/tranquilo o secuencia: antes/durante/después; etc.); como en el espacio que ocupa (para expresar en una forma simulada la idea de amplio/reducido, grande/pequeño, constreñido/liberado, abierto/cerrado; etc.). También es posible variar la carga expresiva modificando la dirección del movimiento, los niveles y la relación (por ejemplo cerca-lejos, arriba/abajo) de los cuerpos entre sí y con los objetos en el espacio social, personal o íntimo²⁵.

²⁴ Para mayores detalles sobre el tema ver: “*Actividades, acciones y actos*”. En Gómez/04:37 y ss.

²⁵ Ya en su *Nueva Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires. Kapeluz. 1963. Pág. 2 y ss. Seybold, aludía a juegos DE movimiento y juegos CON movimiento. También Gómez refiriéndose a una didáctica de la disponibilidad corporal remite a

Quizá alguien refutará esa diferenciación aduciendo que todo juego, en tanto tal, es esencialmente expresivo. No obstante que cierta razón puede haber en esa impugnación, no deja de ser cautivante indagar los matices que se esconden entre los pliegues de experiencias que, en principio, acusan una diferencia primordial: en unas, o emocionante se relaciona con la posibilidad de poner a prueba - aún en la ficción del juego - la capacidad de correr verdaderamente, saltar verdaderamente, hacer equilibrio o fuerza verdaderamente (aún en el tiempo/espacio ilusorio de un juego); en otras lo emocionante se relaciona con la posibilidad de simular que se corre, que se salta, que se hace fuerza, etc.; con la posibilidad, incluso, de simular una emoción no sentida verdaderamente (ira, amor, tristeza, miedo) en el marco de la genuina emoción que genera el juego que se está jugando.

Nuevamente nos apresuramos a remarcar que lo expresado hasta aquí no sólo no tiene intensiones taxonómicas, sino que una lectura apresurada no debería relacionarlo con la representación hegemónica de lo lúdico en la escuela: la de “los juegos para...” Muy por el contrario. La idea de pensar el *tenor de la acciones* como rasgo variable de la *forma* de determinados juegos, viene a quebrar el postulado excluyente de que en la escuela hay que “jugar para aprender”, para avanzar en la comprensión de lo que hay que “aprender para jugar”, ya que hay juegos que por su propia *forma*, demandan poner en juego (y nunca una redundancia sonó tan bien) cierto bagaje de habilidades (inherentes, complementarias, sustitutas) y que los jugadores y jugadoras tienen plena conciencia de ello. Conjetura que opera como una invitación más a revisar críticamente qué se entiende por enseñar a jugar en la escuela desde la perspectiva del derecho al juego y las nuevas demandas de

producciones y reproducciones de predominancia “utilitaria-operativas o expresivas” (Op. Cit. Pág. 5). Igualmente Navarro Adelantado en *El Afán de Jugar*, Barcelona. Inde. 2002. Pág. 185 y ss., habla de juegos motores “simbólicos” y “reglados” siguiendo la tradicional caracterización de Piaget. Asimismo, Daniel Devita en esta misma obra aborda el tema. Menos opuestas que complementarias, estas y otras caracterizaciones no parecen prestar atención exactamente a los mismo indicios de forma y modo. Muchas, incluso, omiten toda referencia a estas categorías analíticas.

intervención docente, tal como se comenta en otras páginas de esta misma obra²⁶. Revisar críticamente, por ejemplo, cuál es el *tenor de las acciones* que predomina en los juegos del recreo y en los propuestos en clases, en las propuestas curriculares por nivel y asignatura y en la bibliografía más difundida. El tenor de tales acciones ¿configura un universo variado y rico o restringido y reiterativo? ¿Hay correlación con otras variables de la *forma*? ¿En la división del trabajo docente, la potestad sobre los juegos según el *tenor de las acciones* ha recaído históricamente en diferentes actores? ¿Cómo se dio ese proceso?

I. 3. La “*fuerza de emoción*” como variable de “*forma*” en un juego.

Elías & Dunning (1992) sostienen que la emoción es “lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego”. Tanto es así, subrayan, “que muchas veces estamos dispuestos a pagar para sentirla”²⁷. La búsqueda de un estado afectivo breve e intenso (que en el caso del juego suele estar relacionado con la alegría pero también, por qué no, con la tristeza o el miedo) representa un componente importante del interés de ser parte de un juego. Por lo tanto atañe indagar en el rasgo variable de la *forma* de un juego vinculado con el mismo; rasgo variable que llamaremos “*fuerza de emoción*”. Al igual que en los análisis de *sentido*, en los referidos a “*fuerza de emoción*” reconocemos niveles. En un nivel supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio (relacionado más con la *forma* juego en general que con la *forma* de un juego en particular) lo emocionante puede estar relacionado, lisa y llanamente, con la posibilidad de encontrarse con otros interactuando de un *modo* diferente. Participar juntos de una experiencia voluntariamente aceptada a pesar de (o precisamente por) la incertidumbre de un resultado ligado, en términos de Caillois (1958) al enfrentamiento agónico, la suerte, la actuación, el vértigo, la fantasía, o el

²⁶ Ver Nella, J.: “*La intervención durante el juego, entre el contenido demandado y la formación del jugador experto*”, en esta misma obra.

²⁷ Tomado de “*La búsqueda de la emoción en el ocio*”. En Elías & Dunning/92:83 y ss.

descubrimiento y sus combinaciones posibles²⁸. En el nivel de anclaje de nuestro estudio, el análisis de la *fuerza de emoción* ayuda a discutir diferencias y similitudes entre juegos. En ese sentido nos preguntamos si el azar, el vértigo, la simulación, la competencia aludidos (que según nuestra interpretación incluye al sub grupo emulación o desafío individual en términos de “sensación de poder hacerlo”) pueden ser interpretados como el núcleo generador de la emoción buscada. Si esto fuera así, uno puede comenzar a indagar cuál es la *fuerza de emoción* que predomina en los juegos propuestos en clase o cómo se llegó a considerar a la competencia como la fuente de emoción lúdica por antonomasia.

I. 4. El “*carácter*” como variable de “*forma*” en un juego.

En su Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, Corominas (1990) comenta que los romanos llamaban “carácter” tanto al hierro de marcar el ganado como la marca que ese mismo hierro dejaba en cada animal; de manera similar, los griegos llamaban ‘kharakter’ tanto al distintivo particular grabado en un instrumento grabador, como la marca o figura que ese instrumento dejaba. Por analogía, cuando en la actualidad se habla del “carácter” de algo o de alguien, es para referirse a una característica o peculiaridad que lo distingue. En lo que respecta al tema que aquí interesa, si bien el conjunto de variables analizado contribuye a identificar diferenciando la *forma* de juego, hay una que, por su singularidad, remite a su “*carácter*” propiamente dicho. Es cuando decimos, prima facie, ese es un juego violento o suave, bullicioso o tranquilo, cooperativo o competitivo, racional (medido, meditado, arbitrado) o irracional (transgresor, arbitrario). Obviamente se trata del rasgo más lábil y el más sensible a la idiosincrasia de los involucrados; por lo tanto, el más discutible y, de hecho, el más discutido. No obstante, como todas las variables presentadas, se abre hacia indicios que alimentan la curiosidad investigativa. ¿Qué pasa cuando los juegos de una misma asignatura tienen más o menos un mismo “carácter”? ¿Cómo se da ese proceso? ¿Es posible pensar proyectos institucionales que den prioridad a juegos con un determinado *carácter*? ¿Qué grado de incidencia tienen las vivencias personales ricas y variadas?

²⁸ Tomado de “*Clasificación*”. En Caillois/58:28 y ss.

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

II. ACERCA DE LA CATEGORÍA “*MODO*”

Así como la categoría “*forma*” orienta el análisis comparativo de similitudes y diferencias en el proceso de producción/reproducción de juegos en la escuela, la de *modo* hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. Atreverse a pensar provisionalmente que hay un *modo* de participar de una actividad signada como juego y que este puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner entre paréntesis la sempiterna discusión acerca de si, vista desde afuera, tal actividad amerita llamarse juego o no, para focalizar la energía en un ejercicio de interpretación respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. Esa gimnasia de doble hermenéutica abre un rumbo a la investigación-acción sobre lo lúdico en la escuela, donde la relación *forma-modo* origina enunciados “*transparentes*”, “*paradójicos*” y “*ambiguos*”, a partir de las cuales la invitación a jugar adquiere sentidos diferentes²⁹.

A diferencia de la *forma*, el *modo* es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término *modo* remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí); también a la categoría verbal que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado; es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo.

²⁹ Ver Pavía, V.: “*Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos a Jugar!*”, en esta misma obra. También Rivero, I. “Lo que los profesores entienden por jugar”. En *Juego y Jugar, en la educación física que viene siendo*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. 2008. Tesis de Maestría (inédita).

Por analogía con la gramática, en nuestra propuesta denominamos *modo* a la manera particular de acoplarse a una actividad lúdica³⁰. Esta caracterización genera los siguientes supuestos de trabajo:

- a) Si bien el *modo* es la manera de participar de un juego, de estar en juego, no se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa intencionalidad (lúdica o no lúdica) por parte del jugador o jugadora. En este punto el *modo* se emparenta con la actitud, en términos de que supone cierto grado de hiperspecificidad conductual, donde confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu, por el habitus de los sujetos según el contexto social que los configura.
- b) Así entendida, la decisión de jugar de determinado *modo* no es un proceso sólo de adentro hacia afuera en la medida que reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido, corporizado³¹. En otras palabras, el *modo* de jugar no sería un acto sujeto sólo a un proceso de auto-condicionamiento; se encuentra también hetero-condicionado.
- c) Si el *modo* expresa una determinación actitudinal, el *modo lúdico* de jugar (el objeto específico de estudio que se plantea aquí) no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en estas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión precedera. Si se la entiende así, es lícito suponer porqué cuando se juega con un otro real, el *modo* de hacerlo

³⁰ Si se le imprime un giro más a la analogía, podría pensarse que es el subjuntivo el que mejor enuncia el "*modo lúdico*" en la medida que, según los manuales de gramática, es el que expresa el punto de vista del sujeto con relación a la acción, en términos de posibilidad, deseo, necesidad (dale que, hagamos como si), denunciando cierta carga emocional del hablante frente a lo que expresa, es el modo de la subjetividad. Estas y otras consideraciones sobre el juego entendido no sólo como sustantivo (el juego) sino como verbo (yo juego o te juego) han motivo de trabajos anteriores. Ver Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

³¹ Ver "*Espacio social y espacio simbólico*". En Bourdieu/97:11 y ss.

requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, construidos sobre la base de saberes prácticos; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas³².

- d) Cuando se juega de un *modo lúdico* esos micro acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierta nivel de “*fingimiento auténtico*”, en una situación “*aparente*”, organizada alrededor de un “*guión*”, aceptado libremente sobre la base de “*permiso*” y “*confianza*” con un alto grado de “*empatía*” y “*complicidad*” respecto de una experiencia de “*sesgo autotélico*”.

Atribuirle sentido a la presencia (o no) de indicios de un *modo lúdico de jugar*, alienta la formulación de interrogantes sobre ciertas asignaturas de la escuela, donde jugar “en serio” (para nosotros de un “*modo no lúdico*”) constituye un hecho más que frecuente. En términos de la matriz de Samaja ya citada, es el estudio de esos indicios el nivel de anclaje de nuestro proyecto

II. 1. “Fingimiento auténtico”, “apariencia”, “guión”, “permiso”, “confianza”, “empatía”, “complicidad”, “sesgo autotélico”, como indicios variables del modo lúdico de jugar.

Lo lúdico, arriesga Fornari, “es un modo de ser. En una combinatoria entre deseo y ley, necesidad y azar, se cuela en lo cotidiano fundando un orden diferente. Implica una ruptura, un despegue de la realidad, una inclusión de lo imposible/posible.”³³. Cuando se juega un juego de un *modo lúdico*, el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos **guión**. Que en nuestro caso no representa un argumento en sentido estricto,

³² Ese, por momentos denso, proceso de negociación cuya análisis escapa a los objetivos de este escrito, fue objeto de estudio en indagaciones anteriores. Ver Pavía, V: Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana. En Pavía, V., Russo, F., Santanera, J., Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas.

³³ Fornari, E. N: “*Lo Lúdico. Señalización de lo Humano*”. Disponible en la red.

dado que por el recorte ya explicitado, no integra por el momento nuestro universo empírico ni la delicada especificidad del juego dramático con todas sus variantes, ni los hoy muy difundidos cuentos motrices. En nuestra perspectiva de análisis el **guión** no es más (ni menos) que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que decimos: “estamos en una panadería” o “estamos en un bosque”, aunque sea el mismo patio de todos los días. Por ese guión-hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos, nunca.

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar los signos clave de un salvoconducto comunicacional. El tono, el ritmo, la intensidad, del gesto y de la palabra, adquieren aquí un protagonismo decisivo. Aún entre los animales, señala Bateson, el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes de que se trata de una situación ficticia, donde las acciones “no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están”³⁴. Cada jugador y cada jugadora necesitan “darse cuenta”, en el sentido gestáltico de “percatarse” a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico en el sentido de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados en forma literal. Un ejercicio de discernimiento en la comunicación que configura un verdadero núcleo de aprendizajes prioritarios para poder jugar de un modo “transparentemente”, vale decir, de un *modo lúdico*.

Jugar un juego de un *modo lúdico* es, entre otras cosas, jugar más con la **apariencia** que con la fantasía; apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro que, por más que se finja - y esta es una variable del *modo lúdico* digna de destacar - ese “fingimiento auténtico” (que, en algunos casos puede llegar a ser “auténtica actuación”) no consigue nunca ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad “real”, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del *guión*. Como cuando nos miramos en un espejo; los detalles de la imagen devuelta, aunque

³⁴ Tomado de “Una teoría del juego y de la fantasía”. En Bateson/85:207 y ss.

acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la presencia imprescindible del mueble; al contrario, la destacan; vale decir: uno siempre es consciente de que se trata sólo de eso, de una imagen en un espejo.

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

“Nadie disputará que en cada juego se ejercita y despliega en forma especial la fantasía. Pero ¿son los juegos sólo plasmaciones de la fantasía? Sería una aclaración demasiado fácil si se dijera que el reino imaginario del mundo lúdico existe exclusivamente en la imaginación humana (...) Ya a partir del juguete puede verse que el juego no sucede en una interioridad anímica y sin apoyo en el mundo exterior. El mundo lúdico contiene elementos de la fantasía subjetiva y elementos objetivos, ópticos (...) Esto suena extraño y asombroso, pero es algo que todos conocemos, si bien por lo común llamamos a estas cosas en una forma menos complicada y abstracta. Se trata sin más de imágenes objetivamente existentes. Por ejemplo, un álamo crecido a la orilla de un lago arroja su reflejo sobre la superficie rielante del agua. Ahora bien, los reflejos mismos pertenecen a las condiciones de las cosas reales en un ambiente lleno de luz. Las cosas, en la luz, arrojan sombras, los árboles en la orillase se reflejan en el lago, las cosas que nos rodean encuentran su reflejo sobre un metal terso y reluciente ¿Qué es el reflejo? Como imagen es algo real, es una copia real del árbol real, original. Pero “en” la imagen se representa un árbol, aparece sobre la superficie de las aguas de tal modo que sólo está ahí por medio del reflejo, no es realidad. Una apariencia de este tipo es una clase autónoma de ente y contiene en sí, como momento constitutivo de su realidad, algo “irreal” específico y roza así con ello otro ente simplemente real. La imagen del álamo no cubre el trozo de superficie de agua en el que aparece reflejado. El reflejo del álamo es como reflejo, es decir, como un fenómeno luminoso determinado, una cosa real y abarca en sí el álamo reflejado “irreal”. Quizá esto suene demasiado bizantino y, sin embargo, no es una cosa remota sino muy conocida, que tenemos todos los días ente los ojos”³⁵.

Como nota de color agreguemos que en euskera existen dos palabras que expresan “juego”: “jolasa” y “jokoa”. El “jokoa” es

³⁵ Fink, Eugen: “Oasis de Felicidad. Pensamientos para una ontología del juego”. En Cuaderno N° 23. Centro de Estudios Filosóficos. UNAM. 1996.

competitivo, bipolar. Se juega en serio; en euskera lo resume la frase: “*bata ala bestea*”, vale decir, “lo uno o lo otro”. El término “*jolasa*”, en cambio, rompe la bipolaridad que impone el “*ala*” al reemplazarla por “*eta*”: “*bata eta bestea*”, vale decir, lo uno y lo otro³⁶. Se juega para divertirse; se gana y se pierde al mismo tiempo; la acción es ambigua; se comparte una gran mentira llena de verdad.

Jugar de *un modo lúdico* requiere contar con “crédulos” (dicho esto no en el sentido de “cándidos”, si no de alguien dispuesto a creer; vale decir, que creen por que quieren creer) que adhieran escrupulosamente a la realidad aparente que los convoca. Esta aceptación crédula requiere de **permiso y confianza**. **Confianza** en que nada perjudicial va a pasar o, mejor aún, confianza en que algo bueno seguramente va a pasar ya que se trata indubitablemente de un juego. Un sensación ciertamente diferente a la que se suele experimentar con ciertas actividades llamadas también juego, donde *creemos porque nos hacen creer* que, en tanto tal, lo que se haga no va en serio, hasta que el resultado muestra que había un fin extra, no relacionado con lo lúdico, por lo que más hubiera convenido tomarlo en serio; *confianza* en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. **Permiso** entendido como la autorización para zambullirse en una “irrealidad real”, disfrutando de la legalidad singularísima del juego. Es que aún cuando se encuentre atado a las reglas, al guión, a los rasgos específico de la forma, el jugador necesita sentirse libre en el juego. Necesita darse *permiso* para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida que pueda decir, de manera transparente, precisa, indubitable: ¡pero si estoy jugando! En este punto coincidimos con Ambrosini en que “La ley lúdica instaura un régimen de libertades que no existían antes de ella”³⁷. En otras páginas de este mismo libro se sugiere que el *permiso* podría ser entendido como un acto interno (yo me doy *permiso* echando mano de experiencias anteriores de recibir *permiso*); la *confianza*, en

³⁶Etxebeste Otegi, J.: “*Jokoa y jolasa, dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física*”. En *Actas*. 5º Congrés de Ciències de l’esport, l’educació física i la recreació. Lleida. Oct/02.

³⁷ Tomado de “*Ludismo y puerilismo*”. En Ambrosini/07:169 y ss.

cambio, podría ser entendida como un acto de adentro hacia afuera, “hacia el otro integrante de la relación. Esto sería válido también para la autoconfianza, donde yo (una parte de mí) tiene *confianza* de mí (otra parte de mí a la vez)”³⁸.

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* digna de destacar - no sólo deben ser recíprocas sino que tal reciprocidad debe percibirse con un alto grado de ***empatía*** y ***complicidad***. *Permiso, confianza, empatía, complicidad*, son consideradas aquí experiencias de relación fundantes del juego jugado de un modo *transparentemente*, vale decir, de un *modo lúdico*. Mal que nos pese a los educadores, esto demanda cierto grado de complicidad con actividades de sesgo *autotélico*.

Si Thelos remite a fin o finalidad, autotélico significaría algo así como: con un fin en sí mismo. El placer que se plantea autotélicamente, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno –tal la postura genuinamente hedonista– tiene sus detractores en la tradición educativa en general. No obstante, sostenemos que jugar un juego de un *modo lúdico* requiere de cierto sesgo “autotélico”, de cierta sensación hedonista. Lo hacemos, precisamente, para tensionar la exagerada visión utilitarista del juego que se reproduce en la escuela tal como se la conoce hoy. Aún cuando, para preservarnos de los dilemas que tal tensión acarrea, subrayemos que hablamos de cierto sesgo y no de un acto autotélico en sí, tal como lo presenta la tradición aristotélica. Profundizando el camino trazado en una obra anterior, decimos ***sesgo autotélico*** en el sentido de que si bien jugar de ese *modo* no constituye un acto gratuito (en la media en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello³⁹. Poner en valor lo autotélico como rasgo

³⁸ Ver Pavía, J. P: “*Permiso y confianza para jugar de un modo lúdico*”, en esta misma obra.

³⁹ Ver “*El juego que aquí interesa*”. En Pavía/06:35 y ss.

variable de un *modo lúdico* de jugar los juegos contribuye, entre otras discusiones no menores, a interpelar la idea de juego que el sistema de enseñanza formal considera válido y excluyente: aquel que se muestre ayuno de todo hedonismo efímero, y a preparar el terreno para reactualizar el debate sobre estas viejas/nuevas cuestiones del desarrollo personas y social.

CIERRE

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

Se impone así la tarea de revisar críticamente la propia formación y práctica docente en juego (la ambigüedad de la frase es aquí intencional) y el corpus teórico que la sostiene, en sintonía con la necesidad emergente de ver en las escuelas también espacios públicos protegidos para que niños y niñas aprendan a jugar de un *modo lúdico*. Jugadores y jugadores tienen derecho a conocer y diferenciar distintas *formas* de juego y *modos* de jugar, para crear y recrear los propios, con independencia de modelos escolares dominantes, muchas veces hegemónicos. Sólo hay que asegurar experiencias ricas y variadas para que la posibilidad de descubrirlo y experimentarlo esté al alcance de todos. Esto, además de un desafío,

es también una invitación a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para jugar de un modo transparente, en diálogo con la antropología, la psicología, la pedagogía; tanto como con la filosofía y la política, en la construcción crítica y activa de una ética y una estética en el campo de lo lúdico desde la escuela y para la vida en un mundo más justo y solidario.

Bibliografía

- Alexander, C. (1981). *El Modo Intemporal de Construir*. Barcelona: Gustavo Gilli
- Ambrosini, C. (2007). *Del Monstruo al Estratega. Ética y juegos*. Buenos Aires: Educando.
- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohle.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Corominas, J. (1990). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Dewey, J. (1938). *El Arte como Experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etxebeste Otegi, J. (2002). Jokoa y jolasa, dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física. *Actas. 5º Congrès de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació, Lleida. Oct/02*.
- Fink, E. (1996). El Oasis de Felicidad. Pensamientos para una ontología del juego. *Cuaderno (Nº23)*. Centro de Estudios Filosóficos. UNAM.
- Gómez, R. (2004). *La Enseñanza de la Educación Física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El Afán de Jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!”, en el contexto de una clase de educación física. *Revista Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia Vol. 27-1.
- Pavía, V. (2005). *El Patio Escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V. (coordinador) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Lúmen-Humánitas.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?.. cuando la educación física nos hace más humanos.

Revista *Educación Física y Deporte*, Universidad de Antioquia, Vol. 27-1, Pág. 97-112.

- Samaja, J. (1996). *Epistemología y Metodología Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Seybold, A. (1963). *Nueva Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.

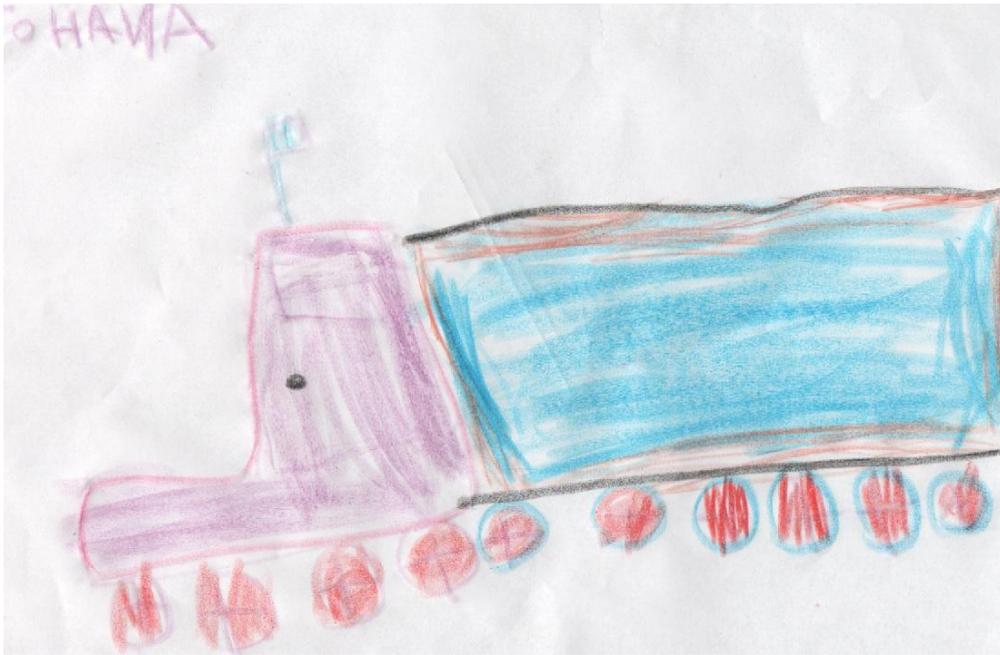


INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

JULIETA DÍAZ. NACIÓ EL 01/03/78 EN MAR DEL PLATA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN EL JARDÍN BELÉN, COLEGIO DON BOSCO Y EN EL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DE MAR DEL PLATA. PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

LEONARDO DÍAZ. NACIÓ EL 04/01/63 EN FLORIDA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNCO. Y EN EL I.F.D. Nº 9 DE CENTENARIO. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

LILIANA MIRANDE. NACIÓ EL 18/11/57 EN NECOCHEA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES MAESTRA ESPECIALIZADA EN NIVEL INICIAL. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES Nº 11. JUNÍN DE LOS ANDES. PROVINCIA DE NEUQUÉN.



SalVerde21

El Pie Grande*

Llegamos al salón caminando lentamente. Nos volvemos a saludar y los invito a seguir caminando por el centro. De repente pregunto:

-¿Caminaron alguna vez por una selva llena de árboles y plantas extrañas?

- No - Responden tímidamente cuatro o cinco chicos.

* Propuesta de Rodrigo Muñoz. recreada en el grupo de estudio.

-¡Hagámoslo! – aliento.

Y continúan caminando, pero esta vez, esquivando ramas y arbustos.

-¿Qué otros lugares creen que podremos sortear? Pregunto, mientras me agacho para pasar por debajo de un tronco.

-Por montañas...

-Por un lago congelado...

- Por un lugar donde haya animales - gritan los chicos.

Y a cada idea vamos respondiendo con diferentes movimientos de nuestros cuerpos, ya sea para evitar ser atrapados por algún animal salvaje o para poder avanzar por diferentes lugares propuestos.

-¡Mmm! Estamos en las montañas nevadas digo.

No muy lejos de allí se encuentran los refugios (aros dispersos en el piso) que ocupan los escaladores.

-¡Acá podemos estar seguros, porque está calentito y Pie Grande no puede entrar!

-El día está soleado, por lo que me parece que el monstruo no aparecerá, ¿se animan a pasear por las montañas? - invito a los chicos, que rápidamente responden:

-¡¡Síííí!! ansiosos por ver lo que pasa.

Acto seguido digo:

-Se está nublando, y sin sol nos estamos congelando, ¿cómo nos ponemos si estamos congelados?

Inmediatamente, proliferan las figuras estáticas simulando estatuas de hielo.

-¡Tengo una idea! Corramos, para estar calentitos.

La respuesta no se hace esperar, y una bandada de cuerpos revolotea desorganizadamente por el espacio.

-¡Ya sé, ya sé! Pongámonos camperas, para que cuando se vaya el sol, podamos seguir caminando dice un cansado escalador.

Luego de colocarnos camperas de todos los talles y colores, continuamos nuestro ascenso a las montañas nevadas.

-Acá,... me parece que por acá vive Pie Grande ¿saben quién es?

Nadie lo conoce y se los cuento, y agrego con gestos de miedo:

-Pie Grande tiene el poder de congelar a quien toca.

-¡Cuidado! ¡Se está nublando, corran a los refugios!

Y es ahí cuando Pie Grande aparece en escena, corre a los chicos, quienes a su vez corren hacia el refugio entre gritos de asombro y risas por haber escapado del monstruo. Cuando sale nuevamente el sol, Pie Grande irá corriendo a esconderse. Una vez que los chicos salen del refugio para seguir atravesando las montañas, se retiran un par de aros.

-¡Se nubló! -grita uno de los chicos.

Pie Grande vuelve a aparecer y se repetirá lo ocurrido anteriormente, pero esta vez, los refugios son menos y deben ayudarse para poder salvarse. Nuevamente Pie Grande desaparecerá por la presencia del sol.

-¡Ojo, eh! En la zona de la montaña por donde empezaremos a transitar ya no habrá refugios.

Ese es el momento en que se quitan la totalidad de los aros.

Pie Grande aparece al grito de "Se está nublando", y comienza a congelar a los chicos, que atrapa; los que permanecen libres, corren para evitar ser congelados o para salvar a sus compañeros poniéndoles una campera. Es aquí donde se escuchan gritos y desafíos por parte de los chicos:

-Dale, corré, Pie Grande, que no me vas a congelar - grita Pedro.

-¡Separá los brazos! grita María, al querer salvar a un compañerito colocándole la campera.

Luego de unos minutos de bullicio invito a los chicos a ayudar a Pie grande, puesto que este ya se cansó y el sol no aparece, todos los niños se ofrecen y el monstruo va eligiendo a diferentes chicos para que lo ayuden.

Les señalo a los alumnos un trineo (conjunto de sillitas):

-¡Miren, vamos!, subamos al trineo y podremos bajar más rápido de la montaña. ¡Por fin podremos salir! ¡Saluden a Pie Grande! - les propongo.

-¡Sí! Y dejaremos de ser escaladores y Pie Grande no nos va a congelar - dicen los chicos. Igualmente tendremos que tener cuidado porque cualquier día de estos se vuelve a nublar y aparece Pie grande, ¡eh!- digo mientras me saca la campera.

-¡¡Uuuuh!! Se escucha entre miedo y entusiasmo.

-Estén preparados para cualquier aventura, porque nadie sabe a dónde podremos ir la próxima vez. ¡¡ Chau, chicos!!

-¡¡Chauu!!!



INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

MERLINA NIEVAS. NACIÓ EL 23/08/87 EN CINCO SALTOS, PROVINCIA DE RÍO NEGRO. ES ESTUDIANTE DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UFLO. CIPOLLETTI. PROVINCIA DE RÍO NEGRO.

NANCY NOEMÍ RODRÍGUEZ. NACIÓ EL 17/04/63 EN BELL VILLE, PROVINCIA DE CÓRDOBA. ES PROFESORA PARA LA ENSEÑANZA PREESCOLAR. TRABAJA EN EL JARDÍN Nº. SAN MARTÍN DE LOS ANDES. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

NICOLÁS ZARI. NACIÓ EL 07/07/74 EN CALETA OLIVIA, PROVINCIA DE SANTA CRUZ. ES LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN LA EGB Nº 65 Y EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL, UNIDAD ACADÉMICA CALETA OLIVIA. PROVINCIA DE SANTA CRUZ.



SalAmarillo9

Jugando Conejos*

Voy a buscar a mis alumnos de la Sala Celeste de cinco años. Son ocho nenas y ocho varones. Los saludo y vamos al salón de Música cantando la "Ronda de los Conejos".

Al llegar les pregunto:

-¿Cómo saludan los conejos?

Cada uno inventa su saludo: con las orejas, con la cola, con la nariz... y vamos entrando.

* Propuesta de Roxana Romagnoli recreada en el grupo de estudio.

Ya en la sala de Música les digo:

-¿Quieren que seamos todos conejos? ¿Cómo se mueven los conejos? ¿Qué hacen?

A medida que los chicos escuchan estas preguntas van haciendo gestos que yo imito, señalo y destaco:

-Miren lo que hace Ignacio. ¿Quién se anima a hacerlo? ¿Cómo más pueden hacer los conejos?

Los chicos copian, inventan movimientos, se ríen, disfrutan y noto que el clima es propicio para seguir.

-¿Sacamos fotos? - pregunto.

-¡Cuando suene el pandero los conejos se congelan para la foto! ¿Quieren?

Los chicos saludan, saltan, hacen caras y se mueven por todo el espacio; al sonar el pandero se quedan quietos. Dejo de sacar fotos y les paso la cámara imaginaria y el pandero a otros nenes pasando yo al rol de conejo.

Ahora mi invitación es diferente:

-¡Ya sé, ya sé! ¡Armemos casitas! ¿Cómo podemos armar casas con el cuerpo?

Los voy guiando con preguntas y sugerencias para armar tríos (dos son casa y uno conejo). El juego ahora consiste en recorrer todas las casas (dos nenes tomados de la mano) distribuidas por el salón, con el riesgo de quedar atrapados dentro de las casas al sonido del pandero. Vamos cambiando los roles rápidamente entre conejos y casas. La participación es total, hay movimiento, risas, comunicación entre los nenes. Los divierte este momento.

-¡Ahora podemos ser todos una gran casa! ¿Se animan? Nos tomamos de la mano y hacemos una casa grande con una ronda.

Yo formo parte de la ronda y les muestro que subiendo y bajando los brazos todos a la vez se abre y se cierra la puerta de la casa.

-¡Probemos...! Arriba... Abajo...

Voy diciendo “arriba” y “abajo” en distintos tiempos y tonos de voz provocando equivocaciones.

-¿Qué pasó? ¡Hay que estar atentos...!

-¡Vamos a probar cómo andan esas puertas, eh! Yo voy a mirar para otro lado, y cuando me dé vuelta, toda la ronda junta tiene que tratar de cerrar las puertas. Acuérdense que para cerrar la puerta tienen que agacharse sin soltarse, ¿probamos?

Me doy vuelta y empiezo a contar. Cuando llego hasta el seis giro a la posición inicial. Se agachan... repito este jueguito cambiando los números y modificando el tono de voz. Cada vez hay mayor sincronización de los movimientos en la ronda.

-Esta casa grande a veces atrapa conejos. ¿Quién quiere ser ahora conejo?

Rápidamente se ofrecen algunos y se separan de la ronda. El grupo se divide en dos partes casi iguales.

-¿Qué tal si los conejos pasan por adentro de la ronda muchas veces? Creo que adentro hay ricas zanahorias... ¿Qué conejo se animará a entrar a buscarlas?

Yo no los miro y voy a contar, pero cuando me doy vuelta... Los chicos pasan rápidos, algunos corriendo... me doy vuelta y... queda Milagros...

-¡Bien! Ahora le toca a Mili. - digo mientras me coloco formando parte de la ronda y Milagros toma mi lugar.

Sucesivamente, siguen Amir, Lucía...

-Veo que la casa anda muy bien; ahora vamos a cambiar: los conejos se van más lejos y se tapan sus orejas largas para no escuchar.

Nosotros (la ronda) vamos a elegir un número del 1 al 10 en secreto, no lo pueden escuchar. Cuando empezamos a contar, los conejitos entran a la jaula pero...

-¡Cuidado!

En el número secreto se va a cerrar y los conejos que queden atrapados van a pasar a ser jaula. Elegimos el nueve, los nenes pasan, algunos corriendo, otros amagan, esperan para entrar, se arriesgan y atrapamos a dos. Seguimos jugando y la emoción va creciendo. Cada vez la ronda es más grande y son menos los

conejos... quedan dos sin atrapar y cambiamos los roles de jaulas y conejos. El clima es de euforia, disfrutan de atrapar, de estar al límite, de pasar sin ser atrapados. Hay risas, gritos, alboroto. Los chicos se divierten, se emocionan, intercambian, participan. Aceptan con gusto ambos roles del juego. Todos quieren seguir jugando, siendo conejos, siendo jaulas astutas que logran atrapar...

Me doy cuenta de que los chicos están cansados de correr, los notos agitados y con calor, entonces sugiero:

-¡Mmmm!, ¡parece que se está haciendo de noche...! ¿Nos preparamos para dormir?

Los chicos afirman mi idea y empiezan a bostezar con gestos ampulosos.

-Entonces tratemos de dejar adentro a los conejos que quedan. ¡Tenemos sueño!

Hacemos una última pasada y junto con los conejos nos sentamos en la ronda a descansar.

-¿Qué les parece si dormimos un ratito?

Nos acostamos sobre una almohadita de nube, bien blandita y cómoda, y nos dormimos un tiempito...

-A ver si alguien tiene un sueño de conejo.

Después de un breve descanso les pregunto:

-¿Alguien quiere contar su sueño?

Casi todos quieren y se entremezclan emociones, fantasías, ideas y deseos con partes del juego que más les gustó y propuestas para volver a jugar.

Nos despedimos, satisfechos por el momento compartido y con la promesa de volver a encontrarnos. Quizás la próxima vez los conejos salgan de la galera de algún mago y tengan poderes especiales...



BUSCANDO OTROS RUMBOS

La SAL Como Propuesta en un Taller

Introducción: Cuando empecé a participar del Grupo de Estudio sobre Juego y Educación, me surgieron muchos interrogantes y a la vez deseos de poner en práctica algunas de las cosas sobre las que trabajábamos. Me preguntaba cómo implementar esta propuesta en mi Jardín y desde mi lugar de preceptora. Se me ocurrió integrar la propuesta a un proyecto de talleres que ya venía funcionando en nuestra institución. Me pareció una manera de introducir la propuesta desde los niños para que, a través de ellos, mis compañeras comenzaron a acercarse en la medida que les surgiera el interés. A comienzos de 2008 presenté el proyecto que vengo realizando con muy buenos resultados. Los chicos esperan con ansiedad ese día, saben que algo diferente va a pasar. **Síntesis de la propuesta:** En el hacer cotidiano del Jardín de Infantes nos proponemos que los niños se expresen con libertad, sin temor a disentir, fundamentando sus

opiniones. Para que esto sea posible es indispensable que sean capaces de escuchar a los demás, que construyan normas de funcionamiento grupal y que accionen alrededor de un proyecto en común. Pensamos que el trabajo en taller es para los niños una experiencia de aprendizaje que permite pensar y actuar en conjunto, en un grupo reducido, integrando lo individual y lo grupal. También nos permite crear un espacio y un tiempo para experimentar, equivocarse, corregir, ensayar, charlar, reflexionar, proponer y resolver. Esa es la característica principal del Proyecto. En este espacio de intercambio privilegiamos la interacción entre niños de diferentes salas. Por ello se integra a todos los alumnos de las salas de 5 años, del turno tarde. Se seleccionan talleres que proponen actividades que son escasas en el trabajo cotidiano o que presentan dificultades para ser realizadas con el grupo total. La elección, planificación y puesta en marcha de las todas las actividades de los diferentes talleres están a cargo de las maestras de salas y preceptoras. Los grupos se forman con ocho niños (cuatro de cada sala) y se trabaja en cuatro talleres. La frecuencia es de un día semana por medio, con una duración aproximada de 50 minutos. Los chicos durante el año recorren los cuatro talleres, teniendo cada taller tres encuentros sucesivos. Los talleres programados para unas salas fueron, en una oportunidad, cocina, matemáticas, juego y ciencias naturales; en otra, literatura, matemáticas, juego, ciencias naturales. Al finalizar el taller cada nene y cada nena recibirá un diploma en su cuaderno de comunicaciones. En octubre finalizaron todos los talleres y se organizó una muestra invitando a otras salas y a las familias. Mi propuesta fue un Taller de Secuencias de Actividades Lúdicas (SAL) para los niños y sus papás desde la perspectiva teórica y práctica del Grupo de Estudios sobre Juego y Educación. Durante el desarrollo del taller probamos las siguientes secuencias de actividades lúdicas. 1º encuentro: "La selva y los Mosquitos", adaptación de la SAL propuesta por Pablo Teixe en los encuentros del Grupo de Estudio; 2º encuentro: "La cola del Zorro", adaptación de la SAL propuesta por Paula Gómez en los encuentros del Grupo de Estudio; 3º encuentro:

“Guardianes del Universo”, adaptación de la SAL propuesta por Andrea Canales en los encuentros del Grupo de Estudio (Fragmento de un proyecto de Roxana Romagnoli. Foro de intercambio on-line. Grupo de Estudios sobre Juego y Educación).

BUSCANDO OTROS RUMBOS

Una SAL de Varios días: Los Pistoleros*

Voy a compartir con ustedes una experiencia que comenzó más o menos así:

A cierto grupo de alumnas y alumnos del primer ciclo de una escuela primaria les propongo cantar la canción “Vengan a ver mi granja”. Vamos cantando hasta el patio con parte del grupo; en el recorrido se van sumando los nenes que quedaron con la maestra y los que fueron al baño. Los invito a realizar actividades preparatorias para poder jugar a “los robots”, cuando veo a tres nenes que, alejados del grupo, se corren entre ellos. Los llamo a sumarse al juego y se esconden detrás de los árboles, apuntan con el dedo como disparándome, agazapados con sus pistolas imaginarias. El gran grupo que ya venía disperso, se dispersa aún más. Entonces les pido a los tres “pistoleros” que me enseñen el juego que están jugando⁴⁰.

Me cuentan que tienen armas de “poder” que congelan, matan o vuelven fuego a quienes les apuntan y disparan. Les pido si podemos jugar con ellos⁴¹. Desde ese momento, la frase “¡¿Dale qué...?!” empieza a imponerse, y cada vez con más entusiasmo. Los primeros “¡¿Dale qué...?!” eran míos, e intentaban ir dando cada vez más luz

* Por Adolfo Corbera.

⁴⁰ Una actividad que no tenía pensada, pero que luego permitió al grupo sumarse en un proyecto común, del que, esta vez sí, nadie quedó al margen.

⁴¹ Sigue siendo parte de la invitación, ahora sí al gran grupo que estaba atento a nuestros diálogos.

verde a la forma, que, a medida que jugábamos el juego (que duró varios días) se iba complejizando.

- *¿Dale que... somos dos grupos, que contamos hasta diez alejándonos uno de otro y que después nos enfrentamos en cualquier parte de la escuela?*

- *¿Dale que... hay pistolas de rayos, de fuego, de agua y de hielo?*

- *¿Dale que... al que le disparan primero tiene que caer (herido, tiritando o derretido según sea la pistola con la que le disparan) en cualquier lugar del patio?*

- *¿Dale... que cada grupo tiene enfermeros que salvan a sus heridos y los curan?*

- *¿Dale que... los enfermeros no pueden matar ni ser heridos... porque son enfermeros?*⁴²

Ese día terminamos con la promesa de que la próxima clase vamos a seguir con el juego de los "pistoleros"⁴³

En la clase siguiente, algunos nenes traen de la casa pistolas de juguete.⁴⁴

El juego transcurre más o menos con la misma dinámica e intensidad; todos participan activamente. La escuela es totalmente de los jugadores. Toda esquina, pasillo, baño, árbol, patio es lugar de disparos, heridos y curados. El hecho de que algunos tengan pistolas de juguete y otros, no, no es tema de disputas o discusiones.

⁴² El modo lúdico se denota en los diálogos donde predominan los "tu" "amigo" "no puedes vencerme", etc. Hubo cuerpos a tierra, heridos tirados en el piso gimiendo, enfermeros que limpiaban heridas. Cada actividad tuvo su desarrollo durante unos 5 a 7 minutos, y el nuevo "dale que..." era propuesto cuando, por circunstancias del juego, la mayoría de los jugadores estaban compartiendo un mismo espacio físico).

⁴³ Un cierre dado por el timbre de la escuela.

⁴⁴ El encuentro y la invitación fue una sola fase ya que las charlas previas al juego a desarrollarse, se exponían sobre lo hecho la clase anterior y lo que haríamos en la jornada.

En la tercera clase, llevo cinta y papel de diarios para hacer pelotas que sirvan para arrojarse, ya que siempre estaba la discusión de quién había matado primero a quién; los chicos las nombran como “bombas que si te tocan explotan”, así que se dejan de usar las pistolas de juguete, para empezar a usar las “bombas”⁴⁵.

Aparece otro dale que... (Sinceramente no me acuerdo a quién o a quiénes se le ocurre)

-¿Dale que... nos hacemos unos escudos que tapan las bombas?

Y otro:

-¿Dale que... los enfermeros tienen algo que los identifica... y que son enfermeros para los dos grupos?

Cada equipo delimita su refugio, con sogas y piedras en dos sectores alejados entre sí, y a la cuenta de diez el juego empieza.

Aparecen en escena perros guardianes, dos varones (que después fueron cuatro) que en cuadrupedia, a los ladridos y mordiscones cuidan los refugios. Entre ellos se atacan y los enfermeros los tienen que curar⁴⁶.

Quedamos en que para la próxima clase cada uno se vendrá con su escudo y los enfermeros con el distintivo.

En la última jornada de “los pistoleros”, cada uno de los chicos, viene con más “bombas” o con un escudo ornamentado con su nombre y dibujos. Y los enfermeros, con sus brazaletes.

Ya tenemos las casas; los enfermeros, las bombas, los escudos y los perros. Jugamos intensamente durante gran parte de la clase.

Cuando nuevamente la dinámica del juego permite que nos encontremos todos en un espacio común, pido una tregua, nos sentamos, y propongo para la próxima clase jugar a otra cosa, ya que

⁴⁵ Todo esto fue dentro del aula en donde también las armamos con la seño y los chicos, ellos hacían los bollos de papel y nosotros los encintábamos.

⁴⁶ Aquí no hubo un dale que..., sino que aparecieron sin enterarme cómo surgieron.

había escuchado a algunos compañeros querer jugar otros juegos⁴⁷ ...

Entonces, empiezan las propuestas:

- ¡A la vieja! (el guardián de la vereda).
- ¡Al fútbol!
- ¡No! ¡Sigamos con este juego!

La próxima clase veremos...⁴⁸

⁴⁷ Un cierre bastante fulminante, pero cierre al fin.

⁴⁸ Un desleimiento y despedida que a su vez quedaba como invitación de la próxima clase.

Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos a Jugar!*

Origen y justificación del tema.

En junio de 2007 visité la Universidad Estadual de Espírito Santo, en Vitoria, Brasil. Fue con motivo del VII Congreso Espiritosantense de Educación Física del que participe como *palestrante* en una mesa redonda titulada: “*Transposición Didáctica de Contenidos*”. El anfitrión era el Dr. Valter Bracht y el tema general del Congreso *¿Qué Enseña la Educación Física?* Un interrogante sagaz (e incómodo para algunos) formulado desde la pedagogía crítica que tan bien expresan Valter y su equipo. Algunas de las ideas allí expuestas constituyen el núcleo de este artículo, en el que invito a reflexionar acerca de qué enseñamos específicamente del juego. Me anima la intención de ubicar algunos acuerdos mínimos referidos a qué queremos decir cuando decimos a los alumnos y alumnas: *¡Vamos a Jugar!*

Planteado el problema de mi interés (*qué enseñamos del jugar los docentes de Educación Física*) voy a decir unas palabras sobre su justificación como objeto de investigación. En primer término, el jugar en la escuela presenta formas y modos tan variados que no siempre que alguien dice *¡Vamos a Jugar!* está hablando exactamente de la misma cosa; un hecho que por sí mismo ya justifica la construcción de precisiones que permitan acuerdos mínimos, tanto a nivel de las prescripciones curriculares como de los mandatos metodológicos. En segundo término, la profusa utilización escolar del juego como recurso para fines diversos, hace olvidar a veces que jugar es también – y antes que nada - un derecho de niñas y niños y que en determinados contextos socio culturales e históricos las experiencias planeadas por los docentes, aún cuando fugaces, constituyen la única oportunidad - dirigida, cuidada, intencional - que tienen para aprender a satisfacerlo. Esta segunda cuestión, nos obliga desde la Educación

* Por Víctor Pavía. Fragmentos del artículo homónimo publicado por la Revista *Educación Física y Deporte*. Vol. 27-1. 2008. Universidad de Antioquia. Colombia. Disponible en la red.

Física a salir en busca de mayores conocimientos que posibiliten: 1º desarrollar más y mejores escenarios para poder jugar; 2º aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial lúdico.

Transposición didáctica, poder y mercadotecnia.

El concepto de “*transposición didáctica*” llega a nosotros de la mano de Chevallard (1997), quien suponía que la enseñanza formal genera un vínculo particular con el saber. Sintéticamente: que debe transformarlo para trabajar con él “como un objeto material”. Tal transformación (pensada desde el positivismo y tributaria de una ciencia productora de verdades indisputables) se resuelve en un proceso transpositivo que es “didáctico” en la medida en que facilita el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”⁴⁹. Concebido para las Matemáticas, rápidamente se extiende a otros campos disciplinares como teoría didáctica. Una teoría nominada en su momento como “antropológica” ya que, para su autor, todas las didácticas tienen como objeto común técnicas y procedimientos para enseñar un saber que es parte de la realidad antropológica en tanto la escuela articula saberes que tienen legitimidad epistemológica pero también - y principalmente - cultural.

Hoy ya nadie ignora que, condicionada por relaciones de poder político y económico, toda “transposición” es un proceso complejo que no comienza ni termina en la tarea que realiza un profesor o profesora. Para asomarse a esa complejidad es imprescindible comenzar por distinguir: a) el movimiento que lleva de un saber (en tanto producción cultural disponible) a un saber a enseñar en el sistema educativo); b) del movimiento que transforma ese saber a enseñar en un saber finalmente enseñado. Según Cardelli (2004), la primera parte del proceso transpositivo (el que convierte determinado saber humano en un saber a enseñar) se resuelve en contextos coyunturales (generalmente vinculados a procesos de renovación o transformación educativa) donde el dominio ideológico y el poder hegemónico se juega por lo menos en dos niveles: a) el de la

⁴⁹ Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.

selección de aquello que se debe enseñar; b) el de las indicaciones de cómo debe ser enseñado⁵⁰.

En el segundo caso (el de las indicaciones de cómo un conocimiento debe ser enseñando) también es conveniente diferenciar dos niveles: a) el del diseño de propuestas didácticas generales (Chevallard – recuerda Cardelli - nombra a este espacio como noosfera: lugar donde se piensa la enseñanza de los saberes); b) el de la puesta en práctica en una clase. Según el último autor citado, esa segunda línea de acción (la transposición didáctica resuelta por cada docente en su aula) está siendo influida de manera creciente por la primera (las propuestas pre-elaboradas que se ofrecen a los docentes como guía para sus propuestas cotidianas). Dicha influencia es ejercida tanto en la formación de grado, como en los cursos de capacitación (en paulatino proceso de mercantilización), pasando por la industria editorial, expresada en la preparación de determinados manuales y materiales didácticos y en las estrategias de promoción de sus usos y virtudes.

Este sucinto recorrido conceptual, alcanza para enmarcar nuestra búsqueda en términos de qué cosas del jugar terminan siendo un contenido curricular en educación Física. Y, lo más importante, cómo y quién lo decidió. Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en la escuela, tan necesaria como imperiosa, para comprender y sobre todo resguardar un modo lúdico de jugar y para desarrollar (tal lo expresado al justificar nuestra línea investigativa) oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial intrínseco. Sobre todo ahora, cuando el juego se ha convertido en uno de los fenómenos más representativos de una educación física renovada y el *¡Vamos a Jugar!* uno de los convites más esperados por niños y niñas en cada una de nuestras clases. En ese marco, la premisa “*aprender a enseñar a jugar*” plantea al docente el desafío, no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico.

⁵⁰ Cardelli (2004): “Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard” (mimeo)

Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar! (de la ambigüedad transparente, a la ambigüedad ambigua).

No por obvia dejaré pasar una verdad de Perogrullo: para dominar qué del jugar es un “saber a enseñar” hay que dominar, en primer término, qué significa en esencia “jugar”. Un requisito fundamental para docentes y planificadores (el dominio del contenido a enseñar) ya que la idea primitiva de transposición remite específicamente a eso: a la simplificación didáctica de un objeto cuyas propiedades distintivas han sido suficientemente estudiadas por la ciencia, para ponerlo al alcance de los educandos sin lacerar su entidad significativa. Cuando las características intrínsecas del objeto lo tornan esquivo a la demostración experimental o al ejercicio comprobatorio – sigue diciendo la teoría - el papel del lenguaje construyendo representaciones intersubjetivas juega un papel decisivo en dicha transferencia. Esta última afirmación, advertirá el lector, guarda estrecha relación con el objeto de estudio que nos ocupa.

Parto del supuesto que, como explica Bateson (1985), quien se dispone a vivir una experiencia lúdica con otros lo hace mediante un acuerdo meta-comunicacional que establece “esto es un juego”⁵¹. Parto de suponer también, que la construcción efectiva de ese tipo de acuerdos singulares constituye uno de los aprendizajes prácticos esenciales en el universo de lo lúdico. Me interesa conocer si los docentes hemos aprendido a facilitarlo cuando, con el entusiasmo propio de nuestra actividad, decimos a niños y niñas: *¡Vamos a Jugar!* Ahora bien. Una de las primeras sorpresas que se tienen al pretender decodificar qué quiere decir tal o cual docente cuando, en el contexto de una clase, dice: “*¡Vamos a Jugar!*”, es descubrir que la tarea no resultaba tan sencilla como se espera. No sólo por la reconocida polisemia del término y su frecuente uso en sentido figurado, sino porque este objeto de estudio lleva en su propia esencia no sólo el arte de la apariencia, sino - y sobre todo – el de la ambigüedad.

En nuestra región la expresión “*¡vamos a jugar!*” es utilizada por los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos/as) para referirse indistintamente tanto a la *forma* socialmente reconocida de la

⁵¹ Tomado de “Una teoría del juego y de la fantasía”. En Bateson/85:205 y ss.

actividad propuesta (dicen que van a jugar porque participarán de una actividad humana identificada social histórica y culturalmente como un juego), como al *modo* elegido para la acción (en cuyo caso decir “¡vamos a jugar!” equivale a decir “acturemos como si”... “será de mentira”). En otras palabras: desde la perspectiva del modo “¡Vamos a Jugar!” no puede ser otra cosa más que una invitación – un acuerdo diría Bateson - a involucrarse en un hecho real (en el sentido que tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico (en el sentido de simulado, fingido... aunque no falso). Pero lo que específicamente me interesa subrayar aquí es que, según sea el resultado de la conjunción forma/modo, la invitación *¡Vamos a Jugar!* adquiere sentidos diferentes. Sentidos socialmente construidos a partir de enunciados que en nuestro trabajo de campo registramos como “transparentes”, “paradójicos” y “ambiguos”.

Decimos que un enunciado es **transparente** cuando la expresión *¡vamos a jugar!* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal; la *forma* de la actividad y el *modo* de participación coinciden; decimos entonces que el juego se juega de un *modo lúdico* (algo que, como ya quedó dicho, se aprende y se enseña). Decimos que un enunciado suena **paradójico** cuando el *¡vamos a jugar!* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal. En otras palabras: la actividad propuesta tiene forma de juego pero su primera regla es: “aquí no se juega” o, lo que es lo mismo, “se jugará de verdad”, “en serio”; la *forma* de la actividad y el *modo* de participación no coinciden; decimos entonces que el juego se juega de un *modo no lúdico* (algo que, pensamos, también se aprende y se enseña). Finalmente, decimos que un enunciado es **ambiguo** cuando *¡vamos a jugar!* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la *forma* social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término “jugar” usado como cebo; algo que también, es de suponer, se aprende y se enseña). Ambigüedad que desde el momento que se vincula con un mundo, el del juego, en

donde de por sí ya reina el doble sentido y la apariencia, se puede caratular de “ambigüedad ambigua” o de “ambigüedad potenciada”⁵².

Resumiendo: continuar la búsqueda anunciada en la introducción (qué del jugar es, en términos de contenido, un saber a enseñar en Educación Física y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en una clase), requiere, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar, hoy y aquí) para luego revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras planificaciones diarias. Sin descuidar el análisis crítico del proceso transpositivo que las instaló allí.

Dos categorías para los estudios interpretativos de lo lúdico: *forma del juego y modo de jugar.*

En el primer apartado quedó planteada la imagen de transposición didáctica como la de un docente que trasmite a sus alumnos las propiedades (seleccionadas y simplificadas a través de un complejo proceso que lo trasciende) de un saber que – no está de más subrayarlo - domina. El II dejó la idea que, según sea la conjunción forma/modo, la expresión “¡Vamos a Jugar!” es pronunciada con sentidos diversos socialmente construidos, resultado de enunciados que en nuestro trabajo de indagación identificamos como: transparentes, paradójicos y ambiguos (muy ambiguo). Queda ahora hacer referencia a dos categorías importantes en los estudios interpretativos de lo lúdico: *forma* (del juego) y *modo* (de jugar). Como el tema ya ha sido tratado en otras oportunidades, sólo me referiré a ellas destacando algunos aspectos puntuales⁵³.

Utilizamos el término *forma* para identificar la configuración general de un juego determinado; la fisonomía que lo expresa como totalidad organizada y hace que un juego se diferencie de otro que

⁵² La misma ambigüedad-ambigua o potenciada es utilizada como “cortada” por sujetos involucrados en una actividad que no tiene “forma” de juego, pero vivida como tal: “no es lo que parece... sólo estamos jugando”.

⁵³ Ver Pavía, V: “Sobre ciertas variables de la forma de un juego y el modo de jugar, una aproximación a nuevas categorías para la investigación de lo lúdico en la escuela”, en esta misma obra. Y “El juego que aquí interesa”. En Pavía/06:35 y ss.

exhibe una forma distinta, al tiempo que lo emparenta con aquellos que exhiben formas similares. El *modo* (sea este lúdico o no lúdico) habla de indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en una experiencia tomándola como un juego o no. Un ejercicio de discernimiento que, como ya fuera señalado por Garvey (1985), lleva a la considerar de los contrastes entre la situación simulada y la real en la que se inspira (algo similar a la idea de figura/fondo propia de la Gestalt). Consecuentemente, comparado con la *forma* el *modo* es más circunstancial, inestable y lábil, por lo tanto, menos evidente a los ojos del observador externo. Es lícito suponer que haya sido esta subjetiva precariedad uno de los motivos por los cuales el *modo* resulta un objeto poco interesante para la ciencia positiva y que su tratamiento es prácticamente nulo en manuales y guías didácticas. Por ese motivo no quiero dejar pasar la oportunidad de recordar, en apretado resumen, los postulados que orientan nuestras inquietudes sobre este tema en particular.

1. Aún cuando en los intentos de comprender mejor el universo lúdico, “*FORMA*” y “*MODO*” constituyen dos categorías, su desguace es sólo formal. A nivel fáctico configuran una relación especular permeable, además, al contexto en el cual se inscriben.
2. Si bien el “*MODO*” es la manera particular que elige el jugador de sumergirse en la situación de juego, esa libertad de elegir está “situada” en un contexto social histórico y cultural determinado; en ese sentido es lícito suponer que reproduzca aspectos de un jugar aprehendido (y enseñado).
3. Preguntarse desde la labor magisterial por un “*MODO*” de jugar de niños y niñas, es preguntarse menos qué se puede enseñar a través de una determinada “*FORMA*” de juego (la pregunta emblemática del eficientismo didáctico) y más que hay que aprender para enseñar a jugar de un “*MODO LÚDICO*”.
4. La posibilidad de jugar de un “*MODO LÚDICO*” es directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de ser agredido, descalificado.

5. Jugar de un “*MODO LÚDICO*” requiere de enunciados verbales y no verbales “*transparentes*” (con un papel relevante de la semiótica corporal) que expresen la plena conciencia de que se está participando de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la está tomando como tal (vale decir: como una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, en un contexto diferente pero protegido, con una regulada dosis de incertidumbre, aunque de riesgo aparente, signado por lo ficticio con un sesgo autotélico).
6. Acordar los límites de ese “hacer como sí”, no es un tema menor desde el punto de vista de la pragmática de la comunicación y constituye un desafío para quienes desean aprender a enseñar a jugar de un modo lúdico; sobre todo por la abundancia de enunciados “*paradójicos*” o “*ambiguos*”, en los que los límites entre apariencia y realidad no siempre están perfectamente claros.
7. Durante el proceso socio histórico de consolidación de los campos disciplinares, en cada área del curriculum se cristalizaron *formas* predominantes del juego y un *modo* dominante de jugar (recuérdese, por ejemplo, el dominio del “juego motor competitivo” sobre otras “*formas*” de juego y en un modo no-lúdico de jugarlo, consecuencia principal del abuso de enunciados “*paradójicos*”).
8. A partir de lo expresado en el punto anterior, el propósito de un proyecto de investigación-acción en este campo, es estudiar el proceso transpositivo a través del cual se reproduce la cristalización de dichas *formas* y *modos*, revisando críticamente qué del jugar es un saber a enseñar y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en la escala de la rutinaria cotidianidad de la escuela.
9. Lo expresado en el punto seis implica, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar - hoy y aquí - y revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras invitaciones cotidianas a hacerlo. Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en educación destinada a

resguardar un modo lúdico de jugar y a desarrollar oportunidades de aprender a facilitarlos sin que en el camino pierda parte de su potencial intrínseco.

Comentario de cierre.

En junio de 2006 Amparo Rodríguez y Cecilio Castro me abrieron las generosas puertas de casa, en La Coruña. Fue con motivo del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, en el marco de una Cultura de Paz. Entre los organizadores estaban los propios Cecilio y Amparo, como cabezas visibles de un equipo de trabajo auténticamente gallego: sensible, inquieto, arrollador. Me tocó colaborar con una ponencia cuya idea central me viene ahora a la memoria y con la que quiero cerrar este artículo.

Los que abrazamos una tarea magisterial comprometida y crítica, no podemos dejar de recordar que transitábamos el Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo. Más allá del escaso valor que suelen tener nominaciones meramente formales, recordarlo puede servir para denunciar que, en ese campo problemático, quedaban todavía muchas deudas sin saldar. La expresión “*Cultura de Paz*” abrevia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre otros agentes sociales, los docentes estamos particularmente obligados a pensar propuestas concretas de participación y promoción humanizadora.

Como no podía ser de otra manera, entre las innumerables estrategias hay una que ocupa un lugar destacado: el juego. Pero no cualquier juego. Se trata de producir formas de juegos y modos de jugar que, en el contexto de una cultura de paz, interesen a niños y niñas. Lo que no es tan sencillo. Comprender acabadamente qué los lleva a considerar que un juego merece ser jugado, constituye una cuestión cardinal. En el ensayo “*¿Es posible un acto desinteresado?*” Bourdieu comenta que la fascinación por un juego determinado exuda cierta relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido. Se encuentran interesantes -dice el autor de *La Distinción* - los juegos

que importan porque han sido incorporados en la mente y en el cuerpo, bajo la forma de lo que se llama el sentido del juego⁵⁴.

Tal observación funciona como llamado de atención para quienes pretendemos producir formas de juegos y modos de jugar en el contexto de una cultura de paz. Si no hay una efectiva apropiación de sentido, tales experiencias devienen prácticas imaginarias, vale decir, escindidas del mundo real. He aquí un punto crucial. Claro que, para resolverlo, los docentes estemos obligados a hacer un inmenso esfuerzo de imaginación. No sólo porque son más los juegos atravesados por una idea de confrontación, a veces violenta, sino también por una bucólica idea de paz en abstracto (definida como la ausencia de conflicto y no como el camino para resolver los conflictos cotidianos que se nos presentan) Como bien lo señala Jares: *“Dada la difusión que se ha hecho de la idea tradicional de paz, especialmente desde el propio sistema educativo, resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la idea de paz, que parece condenada al vacío, a una no-existencia difícil de concretar y precisar”*(1991:99). De ahí este llamado a realizar un esfuerzo de imaginación que nos permita construir una paz inmensa.

¡La inmensidad! Desde hace más de treinta años habito en la Patagonia. Allí experimento cada día aquello que señalaba Bachelard (1997) en el sentido de que sólo con la imaginación se pueden tocar los bordes de la inmensidad; sólo con la imaginación podemos palparla, volverla real⁵⁵ e imagino instituciones de formación docente en donde se aprenda a jugar de un modo lúdico en el contexto de una cultura de paz. Un ejercicio de imaginación que hoy representa un desafío pedagógico inmenso.

Bibliografía

- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Lohlé.
- Bachelard, G. (1997). *La Poética del Espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁵⁴ Ver *¿Es posible un acto desinteresado?* En Bourdieu/97:139 y ss.

⁵⁵ Ver *“La inmensidad íntima.”* En Bachelard/97:229 y ss.

- Bourdieu, P (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Garvey, C (1985). *El Juego Infantil*. Madrid: Morata.
- Jares X. (1991). *Educación para la Paz. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires. Noveduc.
- Velázquez Callado, C. (2006). *Educación Física para la Paz*. Buenos Aires. Miño y Dávila



SalMarrón14

Marineros y Tiburones*

Hace unos días, con los nenes de sala verde charlamos acerca de hacer un viaje mágico por el mar.

Hoy es una hermosa mañana de sol; el cielo está tan celeste como el mar; hoy es un día ideal para salir a navegar...

-¿Me esperan? Voy a buscar algo...

Regreso a la sala, mi cara denota que estoy cargando algo muyyyy pesado; los niños me están esperando con muchas expectativas, sentados en la alfombra.

* Propuesta de Liliana Mirande recreada en el grupo de estudio.

-¡Miren! Encontré un baúl. Está muy pesado, ¿me ayudan?

Automáticamente se paran y lo llevamos juntos hasta la alfombra, nos sentamos. Con el tono voy denotando cansancio, y les digo:

-Hola, soy el pirata Malapata, ¡cómo pesa este baúl!, mmm...

-¿Saben una cosa? Ando en busca de marineros, pero marineros valientes, porque no tengo barco y para conseguirlo tendremos que nadar en un mar lleno de tiburones. Claro, si se animan...

Todos están de acuerdo:

-Sííí, nos animamos.

Y uno de los nenes dice:

-Tenemos que ponernos un parche en el ojo...

- ¡Sí! y un gorro - dice otro.

Entonces comencemos a buscar dentro de este gran cofre nuestra ropa de pirata.

Abrimos el cofre, la tapa es muy pesada, y comenzamos a vestirnos de marineros piratas.

-¿Listos? Bueno, entonces vamos en busca del mar, la playa y nuestro barco.

Nos dirigimos hacia el gimnasio.

De repente:

-¡¡Miren lo que encontré!!

Hago el gesto de cargar una bolsa.

-Parece que adentro hay algo... y acá tiene un cartel, ¿qué dirá? Dice que son trajes mágicos y quien se los ponga se convierte en tiburón. A ver, a ver, ¿quién se pone los trajes de tiburón? Varios eligen colocarse traje de tiburón y se van al mar.

-¿Y si los piratas atrapan tiburones?...

Entre esquivas y risas piratas atrapan a los tiburones.

-¿Los tiburones podemos atrapar a los piratas? - pregunta Lionel.

Jugadoras y jugadores cambian la ocupación y siguen intentando fintas y atrapes.

-¿Probamos que los tiburones duerman?

¡Sí! ¡Así nosotros, los piratas, podemos nadar por el mar!

Los piratas pasean por todo ese inmenso mar celeste.

-¡Dale que vamos hasta ese barco! (El lugar está delimitado con una cinta de papel para separar playa y mar, una colchoneta ubicada estratégicamente sería el barco). Los piratas van y vienen por el mar, desde la playa hasta el barco.

-¡Tengan cuidado que los tiburones nos pueden atrapar, porque cuando escuchan un par de palmadas los tiburones despertarán y los marineros deberán intentar llegar al barco tratando que no los atrapen!

Los piratas realizan varios viajes hasta el barco y en eso: “¡Paf!” ¡La palmada! Los que son atrapados se convierten en tiburones.

-¡Acuérdense que cuando están en el barco no pueden ser atrapados, y que los tiburones tampoco pueden ir a la playa!

Los tiburones nadan felices porque ya no hay marineros que los molesten, nadan por todo el mar, nadan en pareja, abrazados, saltando en un solo pie, de panza, espalda, rodando de un lado a otro hasta que empiezan a sentirse muy cansados y se van acercando a la orilla, formando una ronda. Se tiran panza arriba, al sol que ha comenzado a esconderse. Miramos el cielo, ya salió la primera estrella, respiramos profundo para sentir el olor del mar, la arena aún está tibia, escuchamos el ruido de las olas rompiendo con fuerza y llegando a la orilla con su espuma que nos hace cosquillas en los pies. Así los nenes de sala verde y Toribio estamos de vuelta y todos juntos regresamos a la sala.

En el camino tomo de la mano a los niños y les digo:

-Espero que otro día podamos volver a ser marineros y encontrarnos con el capitán pirata y los tiburones.

La Moneda Mágica*

- ¿Podrías decirme, por favor, qué camino he de tomar para salir de aquí?

- Depende mucho del punto a dónde quieras ir - contestó el gato.

- Me da casi igual adónde – le comentó triste Alicia.

- Entonces no importa qué camino sigas- le murmuró el felino.

Lewis, Carol. *Alicia en el país de las maravillas*.

-Chicos, vengan a ver qué hay en el salón... me parece que tiene que ver con lo que me pasó esta mañana antes de llegar al jardín. ¿Quieren que les cuente?

Pero es un secreto, los secretos son así de chiquititos - mientras hago con las manos una seña acorde. -Por eso se dicen en voz baja, y no se los dice a cualquiera, sólo a quien creemos que nos puede ayudar... ¿Uds. me van a ayudar? Vengan, junémonos..

Todos los chicos se acurrucan en torno al profesor, Toribio Palazo.

-Esta mañana al cruzar la plaza para venir al jardín sentí que me llamaban:

- Chist,..., chist...

Me di vuelta, y nada. Seguí caminando y escuché:

-¡¡¡Buaaaah!!! Nadie me escucha, ni me ve.

- Miré atrás del árbol y vi primero, unas botas grandes, un pantalón negro. Subí la vista: una espada (así como ésta), (tomo una espada de cartón); la camisa blanca...

-Acá encontré una... Nos miramos, él con un parche en el ojo, sí, como éste... Y un pañuelo así...

Me voy colocando los elementos.

-¿Qué era?

¡¡Un Pirata...!! - responden los niños.

-¡Sí, un pirata! ¿Saben cómo caminan los piratas?

* Propuesta de Adriana Juárez recreada en el grupo de estudio.

Casi de inmediato comienzan a aventurar formas de caminar de piratas.

-¿Y cómo hablan?- ¿Y cómo lloran?

-¿Sabés una cosa? - me dijo el pirata. *Estoy triste porque busco una moneda mágica...*

Mi papá tiene monedas.

Yo también. – dicen a dúo dos nenes.

No, una moneda mágica es muy grande y muy brillante, y sólo la ven, los que tienen cabeza de pirata, cuello de pirata, ojos de pirata, lengua de pirata y... -¡¡Nosotros!!

-¿Me ayudan a buscarla?

¡¡Síííí!! -¡Subamos a los barcos! (Cajas grandes y colchonetas)

¡A remar! (Bastones).

¡Vamos, mis valientes! Naveguemos con cuidado, los botes no se deben romper.

Estamos navegando. El mar se pone bravo... Cuidado con las olas... Esquivamos la tormenta, remando rápidos...

Un nene dice: *-¡Ve algo, pirata! Allá, hay que bajar. Hay algo brillante. ¡¡¡Bajemos de los barcos!!!*

Con cuidado! ¡Es una selva!

¡Cuidado, pirata! Hay monos grandes. -dice una de las nenas.

Y también nos persiguen las jirafas!

Mientras tanto, nos vamos trasladando a otra aula. Y...

¡Ve algo brillante!

Lo tomo y nos vamos corriendo a los barcos.

¡Cuidado, nos persiguen los orangutanes!

Corremos agachados. Un grupo de nenes se quedan para protegernos de los orangutanes, mientras vamos subiendo a los barcos.

¡A remar! ¡Ahora nos siguen los cocodrilos!

Llegamos al jardín. Es el momento de descubrir eso brillante que encontramos.

Tiene forma de estrella, no de moneda.

¿No será que las monedas de piratas son así?

- Hagamos una cosa, le voy a preguntar a mi amigo pirata si es esto lo que buscaba...

Estamos cansados, despacito juntamos los remos, acomodamos las cajas, guardamos los barcos, y volvemos a la sala sabiendo que ya podemos ayudar a un pirata... y que otro día volveremos a jugar.



INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

PAULA GÓMEZ. NACIÓ EL 09/03/67 EN MORÓN. PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PROFESORA DE ENSEÑANZA PRIMARIA. TRABAJA EN LA ESCUELA N° 341. VILLA LA ANGOSTURA. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

RODRIGO MUÑOZ. NACIÓ EL 16/07/78 EN LA CIUDAD DE NEUQUÉN. ES PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA EN LA ESCUELA PRIMARIA N° 221 Y EN LA LICENCIATURA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTES DE LA UFLO.

ROXANA CLAUDIA ROMAGNOLLI. NACIÓ EL 27/03/65 EN CAPITAL FEDERAL. ES PROFESORA DE JARDÍN DE INFANTES. TRABAJA EN EL JARDÍN DE INFANTES N° 26. VILLA LA ANGOSTURA. PROVINCIA DE NEUQUÉN.



SalBlanco18

La Obra Maestra*

Los niños me esperan en el lugar de siempre: el patio de las flores. Me acerco y los saludo:

-¡Hola! ¿Cómo andan?

-¡Bien! - responden todos menos Luana que grita:

-¡Mal!

-¿Por qué estás mal, Luana? pregunto.

Luana me mira asombrada por la pregunta y no contesta.

-¿Estás mal justo hoy que somos pintores? le pregunto mientras me muevo como un pincel.

* Propuesta de Rodrigo Muñoz recreada en el grupo de estudio.

-¡Sí! ¡Yo también puedo, profe! - dice María, imitando mis movimientos.

Los demás no tardan en ensayar desplazamientos similares a los de una escobilla.

-¡¿Dale que pintábamos algo del bosque?!

Ante el desafío, todos los pintores recorren el espacio coloreando distintos componentes del bosque: árboles, casas, ardillas, pájaros...

-¿Podríamos pintar con un compañero una sillita?

Los pintores se toman su tiempo para cumplir con el desafío. Luego que todos vemos esas hermosas sillitas, los pintores vuelven a recorrer el espacio en todas direcciones en forma individual.

-¿Y si pintamos algo de la playa?

Diferentes elementos y habitantes de la costa toman forma y color: caracoles, olas, arena, algas, gaviotas.

-¿Podemos juntarnos de a cuatro y pintar un barco también?

-¡¡Sííí, mirá cómo lo hacemos!! - grita Mariano.

El compromiso de los movimientos y los gestos de satisfacción denotan el disfrute de la actividad.

-¿Y si pintamos una ciudad? - pregunto.

-¡Mirá la calle que estoy haciendo! - dice Eugenia.

-¿Toribio, me ayudás con este edificio? - me solicita Mauro.

-¿Dale que armamos otros grupos y pintamos?

-Síííí!!

-Uuuuh!! - se escuchan las exclamaciones.

-¿Quién tiene el azul?

-¿Te ayudo con el amarillo?

Son algunas de las preguntas que escucho. Los pinceles ensayan en pisos y paredes diferentes bocetos gracias a los acuerdos establecidos.

-¡Sólo vale paisaje de montaña!

Así los pinceles esbozan prominencias de diferentes tamaños, cielos atemorizantes, pájaros enamorados, ríos pícaros y soles atrevidos.

-¡Hagamos el cuadro de la montaña entre todos! - es la propuesta de Juan.

-¡Nosotros hacemos las montañas! - dice Eugenia.

-¡Y nosotros hacemos los pájaros!

Los diferentes compromisos asumidos con la acción dan forma a la obra conjunta.

Cuando el paisaje está listo, tomo una foto con una cámara gigante para que quede guardado el recuerdo de la obra maestra. Para disolver la situación les digo:

-Cuando les entrego la copia de la foto cada uno deja de ser pincel.

Cada jugador va cambiando de postura al recibir su copia de la foto.

Sentados en la ronda los niños muestran gestos de satisfacción. Antes de retomar la tarea habitual les realizo la promesa:

-Otro día probamos realizando otra obra.

-¡Sí! - contestan mientras hacemos nuestro saludo de despedida.



Discusiones Acerca de la formulación de una SAL*

Introducción

En el marco del proyecto “Grupos de Estudio sobre Juego y Educación...” un conjunto de docentes, estudia y lleva a la práctica una propuesta de juego denominada secuencia de actividades lúdicas (SAL). La idea de SAL se describe en detalle en una obra anterior denominada que, todavía, es motivo de análisis crítico y discusión entre los interesados en su difusión⁵⁶. Aún así, se presenta una reseña que pretende facilitar la comprensión de la formulación de las

* Por Leonardo Díaz, especialmente para esta publicación.

⁵⁶ Ver *La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo Lúdico*. En Pavía/06:69-79.

secuencias incluidas en este libro. Esa comprensión requiere del dominio de algunos de las categorías desarrolladas en otras páginas de esta misma obra; razón por la cual, los términos que demandan lectura complementaria para su cabal comprensión han sido destacados entrecorillados y en cursiva.

Reseña de la idea de una SAL

La organización básica de una SAL reconoce, con fines didácticos, diferentes fases y momentos. En esta obra la escritura de las SAL distingue cada fase con un color. Aquí cada fase respeta el color de su escritura, distinguiéndose su denominación con mayúscula y en cursiva. Los momentos se redactan con minúscula y en cursiva. La transición de una fase a la otra es señalada con el cambio de color del nombre del momento. Un gráfico final pretende clarificar el siguiente esquema:

Una fase de *INICIO* en la cual el docente manifiesta el interés por implicarse con los jugadores en la propuesta lúdica, facilitando dosis adecuadas de “*permiso*” y “*confianza*”. De esta manera una SAL se presenta como oportunidad excepcional para compartir una situación diferente, en un espacio-tiempo determinado. Una presentación con estas características tiene vinculaciones con las ideas de “*corrimiento*” y “*ruptura*” referidas más adelante. En principio es conveniente celebrar un *encuentro* (considerado también como un *reencuentro*), durante el cual el docente registra a todos los jugadores y propone una relación de “*empatía*” con ellos. Este momento requiere de una comunicación fluida (tanto verbal como no verbal), cuyos ejemplos suelen ser: el contacto visual; los saludos y las muestras de afecto, entre otros. Es oportuno el comentario breve de situaciones ya vivenciadas o de algún hecho novedoso a nivel personal y/o grupal. También es pertinente la delimitación de los sectores donde va a transcurrir la secuencia y la presentación del escenario, en los casos que se haya previsto su armado. La situación descrita posibilita una transición hacia la *invitación*. En este momento es necesario que el docente ponga en juego su disposición corporal de presencia. Se denomina así a la actitud que expone el interés por jugar con otros de un “*modo lúdico*” en un espacio-tiempo determinado. Como si el docente dijera: ¡Estoy aquí y contá conmigo

para jugar! La puesta en acto de la disposición corporal de presencia prioriza los mensajes no verbales que denotan “*complicidad*” y dan cuenta de una “*actuación auténtica*”. Algunos ejemplos de dichos mensajes son: el ritmo y entonación de la voz; los gestos; los movimientos, desplazamientos y posturas corporales. De esta manera es probable la vinculación de los jugadores con la “*apariencia*” y el tránsito a través del “*guión*”. La sugerencia de un cambio de vestimenta (que puede ser real o simbólica) suele colaborar con la “*actuación auténtica*”. El manejo fluido de la comunicación verbal y no verbal facilita la circulación de dosis adecuadas de “*permiso*” y “*confianza*”. Dosis que construyen un vínculo de tal potencialidad que allana la transición hacia las *preparatorias*. Momento durante el cual una sucesión de formas jugadas fortalecen la participación colectiva en la secuencia⁵⁷. Se genera así un tiempo de disfrute relativamente extenso gracias a la confluencia del “*sentido*”, “*f fuente de emoción*”, “*tenor de las acciones*” y de las “*variables del modo lúdico*”. La concurrencia de las variables mencionadas posibilita que cualquier jugador sugiera formas jugadas que favorezcan la exploración de las “*acciones motoras demandadas*” (AMD) por el *juego*. En esta situación el docente orienta las sugerencias hacia determinada “*forma*” de *juego* y hacia el “*modo lúdico*” de jugarlo. En las *preparatorias* prevalece la orientación hacia el “*modo lúdico*”, garantizando señales de los “*micro acuerdos*” que faciliten la “*luz verde de modo*”. Fluidez en las sugerencias, risas, gestos, miradas son algunas de las señales que permiten, en los últimos instantes de las *preparatorias*, la propuesta de algunas “*formalidades*” del *juego* y el tránsito hacia la fase de *APOGEO*.

Durante el *APOGEO* la propuesta muestra mayor complejidad, intensidad e implicación. La mencionada fase fluye a través de las *preliminares*. Momento cuya particular intensidad es facilitar tanto el conocimiento y ensayo de las principales reglas, como la comprensión del “*sentido*” del *juego*. El tiempo de duración de las *preliminares* es directamente proporcional al grado de dificultad de las “*formalidades*” del *juego*. Por eso es recomendable asegurar las condiciones para que cualquier jugador proponga formas jugadas por

⁵⁷ En los Grupos de Estudio hay acuerdo en llamar, transitoriamente, “*forma jugada*” aquella actividad lúdica con un grado de desarrollo elemental, sin reglas explícitas.

las cuales ensayen las principales “reglas”. La fluidez tanto en las emisión de cantos, como en los desplazamientos y movimientos evidencian la comprensión de las “variables de la forma” del *juego*; y van habilitando la “luz verde de forma”. Luz que advierte sobre la plena vigencia de la fase y sobre la posibilidad de continuar con la secuencia. La continuidad se plasma con la propuesta del *juego*. Momento de mayor emoción de la secuencia por la confluencia, clara y precisa, de las “variables de forma” y de las “variables del modo lúdico”. Algunas señales que dan cuenta de dicho auge suelen ser las risas, cantos y la fluidez en la participación de todos. Es decir que durante el *juego* se expone cabalmente la “relación transparente” al jugar.

Ya en los últimos instantes del *juego* algunas de las formas jugadas permiten ingresar al *desleimiento*, momento que permite la transición hacia la siguiente fase. Durante el *CIERRE* la experiencia manifiesta nuevas vinculaciones con las ideas de “ruptura” y “corrimiento”, sólo que en sentido inverso. Es decir que el *desleimiento* propone la trasposición del “guión”, el abandono de la “actuación auténtica” y la desvinculación de la “apariencia”. En el caso de haberlo previsto se desarma el escenario y se propone el cambio de vestimenta. Adquiere nuevamente relevancia la comunicación no verbal a través de cambios tanto en el ritmo y tono de voz como en los gestos dando lugar a la *despedida*. Momento en el cual el docente resalta la participación de todos propiciando el contacto visual, los saludos y las expresiones de afecto. También es importante plantear la posibilidad de una próxima oportunidad, por la cual compartir una situación similar con el fin de jugar de un “modo lúdico”.

Señalamientos para la formulación de una SAL.

En los Grupos de Estudios se sostiene la idea de que jugar de un “modo lúdico” es una decisión perecedera que requiere de “micro acuerdos constantes” relacionados con la posibilidad de mantener cierto nivel de “actuación auténtica”, atravesando un “guión”, aceptado libremente sobre la base de “permiso” y “confianza” con un alto grado de “empatía” y “complicidad” respecto de una experiencia de “sesgo autotético”. Solidario con estas ideas el recorte empírico de

una SAL obliga a pensar (prestando especial atención a las “condiciones de realización”) en una intervención docente señalando:

Que, de acuerdo con algunas experiencias, existen diferencias entre el orden de formulación y la puesta en práctica de una SAL. De acuerdo a lo descrito en el apartado anterior, el desarrollo de una SAL respeta una organización secuencial: *encuentro*, *invitación*, *preparatorias*, *preliminaries*, *juego*, *desleimiento* y *despedida*. Sin embargo, por una cuestión metodológica, al pensar en términos de armado de una SAL es recomendable que esa organización cambie seleccionando primero el *juego* para luego desandar el camino hacia los restantes momentos de la secuencia. Uno de los órdenes sugeridos al momento de pensar una secuencia es el siguiente: 1.- *Juego*, 2.- *Preliminaries*, 3.- *Preparatorias*, 4.- *Invitación* y *Desleimiento*, 5.- *Encuentro* y *Despedida*.

Que la atención a las “variables de forma” de un *juego* seleccionado conlleva la elección y adecuación, tanto de las actividades a proponer (y la forma de hacerlo) como de los elementos a utilizar.

Que el docente propone la SAL como una oportunidad excepcional donde muestra sus propios intereses en jugar de “modo lúdico”. Es decir que puede ser un jugador más y potenciar los mismos intereses en los demás. Junto con esta “ruptura” el docente maneja posibilidades de “corrimiento”. Los términos “ruptura” y “corrimiento” se utilizan en referencia a las actitudes y acciones que quiebran y se desplazan de las prescripciones estereotipadas que acotan el trabajo docente⁵⁸.

Que si bien son dos los momentos donde prevalece el manejo de la “luz verde de modo” y de la “luz verde de forma”, existen “destellos” durante toda la SAL que caracterizan una experiencia de calidad. Es decir que en cualquier momento es posible darse cuenta de que la propuesta resulta una vivencia compartida y disfrutable para los jugadores.

⁵⁸ Ver *La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo Lúdico*. En Pavía/06:69-79.

Que durante una SAL los jugadores pueden organizarse en un solo grupo con una misma tarea; en dos o más grupos con la misma actividad; dos o más grupos con distintas tareas; en grupos rotativos (por tiempo, por repeticiones, por cumplimiento de una tarea o sucesión de actividades diferentes); en relevos; en olas; entre otras propuestas. Los jugadores tienen mayores posibilidades de experimentar si un grupo grande es organizado en pequeños grupos paralelos.

Que una SAL constituye – como dice el coordinador de este proyecto – un “arte de alargar” el momento compartido, donde priman la comunicación y la emoción. Permite disfrutar de la experiencia lúdica, fieles al estilo de los abuelos, con la idea de demorarse saludablemente en una secuencia de actividades lúdicas articulada alrededor de un mismo juego.

Los resultados obtenidos durante el transcurso del proyecto dan cuenta que aún existen dificultades para la formulación y puesta en práctica de la SAL. Dichas dificultades tienen que ver, entre otros motivos, con su complejidad, con su desconocimiento y con los acotados tiempos institucionales. Aún así la relevancia de una herramienta de este tipo está relacionada, hasta el momento, con aspectos básicos como: compartir una actividad connotada como juego (y tomárselo como tal); vivenciar las posibilidades de comunicarse y emocionarse con otros.

Para seguir pensando...

... en consideración a la puesta en acto del derecho de aprender a jugar de un “*modo lúdico*” un grupo de docentes trabaja en pos de lograr mayores acercamientos a una herramienta didáctica denominada SAL. Oportunidad en la cual se comparten actividades que evidencian cierta necesidad de exploración y puesta a punto de diferentes capacidades (motrices, perceptivas y comunicativas, entre otras). En atención a la puesta en práctica de las capacidades perceptivas y comunicativas el presente desarrollo acusa influencias de los estudios sobre Comunicación Humana de

Watzlawick, Beavin y Jackson (1976) y Bateson (1985) y sobre Relaciones en Público de Giddens (1995) y Goffman (1994).

La continuidad de la reflexión sigue focalizada en qué hay que aprender para enseñar a jugar de un “modo lúdico”. En este sentido persiste el intercambio de ideas que facilitan las oportunidades de implementación y mejoramiento de la SAL. Quedan aún interrogantes por develar en cuanto a la formulación y puesta en práctica de una herramienta didáctica, que sólo pretende ampliar el abanico de opciones con que cuenta el docente para plantear juegos en la escuela.

Bibliografía

- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Giddens; A. (1995). *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires; Noveduc.
- Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El Juego desde la Perspectiva del Jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V, Russo, F, Santanera, J, y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas.
- Watzlawick, Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1976). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.



SalNaranja26

Carritos Ocupados*

Busco a los niños y las niñas que están esperando en la sala.

-¡¡Hola, chicos y chicas!!

Nos confundimos en saludos y abrazos.

-¿Ustedes pasearon alguna vez en carritos?

La pregunta y la mirada dirigida hacia las sillitas dan rienda suelta a un gran paseo por el salón...

* Recreación de Leonardo Díaz en el grupo de estudio. Propuesta de Elizabet Larrieu. Curso de perfeccionamiento. Trelew.

-¡Vamos!

-¡El mío es un carro giganteee! - dice Álvaro.

-¡Y el mío, cruza el río! anuncia Katy.

Las ideas inundan el gimnasio de algarabía y carros de lo más extraños...

En un momento empezamos a escuchar música.

-¡Ahhh!! ¡Podemos saludar a otros amigos!!! - pide Facundo.

-¿Dale que paseábamos con la música? propongo.

Los carritos balancean sus estructuras por todo el salón. De repente la música deja de escucharse...

-¡¡Me siento en el carrito!!

La música vuelve a sonar y todos empujan sus carritos, saludándose al pasar.

-¿Y si cuando nos saludamos uno lleva al otro en su carro?

Los carros transportan compañeros por cada rincón del salón. Pero la música deja de escucharse y...

-¡Cambiamos!

Los cambios se suceden repetidas veces.

Los jugadores van y vienen entre risas y miradas cómplices.

-¿Y si cuando para la música el que empuja se sienta en la falda del compañero?

Todos aceptan la propuesta.

-¡Cambiamos! - dice Estela.

-¿Cómo podemos ocupar los carros ahora?

Cuando la música se interrumpe... ¡Cuántas maneras distintas de ocupar los carros! Ambos compañeros sentados, uno sentado en la falda de otro; uno, sentado y otro, parado.

-¡Hagamos una ronda de carros!

Al escuchar la música todos bailan alrededor de los carros. Pero la música deja de escucharse y...

-¡¡A ocupar los carros!!

-¡Vale sentarse en la falda de un amigo! - digo mientras saco un carrito de la ronda.

El juego continúa al escuchar otra vez la música. Cada vez que la música deja de sonar aliento a los jugadores para que busquen maneras de ocupar los carros de la ronda mientras retiro un carro por vez. Hasta que...

-¡Quedan sólo dos carros!

Y...

-¡¡¡Dale que todos podemos ocupar los dos carros!!!

Luego de lograrlo se escucha:

-¡Bieeen!

Tras un gesto mío los carros regresan nuevamente a la sala.

-Dejemos las sillas ordenadas - propongo.

-¡Qué bueno! ¡Hicimos un carro gigante y todos pudimos ayudarnos para sentarnos juntos! Ya en la sala, Paula comenta:

-Yo me senté con Analía.

-Y yo, con Sandra dice Laura.

-Capaz que otro día lo intentamos nuevamente...

Las sonrisas de los niños me indican que quizás el cansancio deja un lugar al disfrute...

-¡¡¡Chau, Toribio!!!

Se agitan las manos de todos y sus miradas quedan guardadas en mi memoria...

Foto, Foto*

Los integrantes del grupo no se conocen entre sí, y la incertidumbre parece reinar al momento de formar una ronda. Las miradas se cruzan y los cuerpos adoptan posturas rígidas.

-¿Qué tal? ¿Cómo les va? - pregunta el coordinador, Toribio palazo.

-¡Bien! - contestan algunos.

Se percibe que esas preguntas introductorias no alcanzan para contrarrestar la rigidez del momento.

El coordinador inicia el convite sentándose en el suelo.

-¡Podríamos relajar el cuello!

A medida que realiza la movilidad los demás lo imitan.

-¡También los hombros! - agrega Julieta.

La lentitud de los movimientos circulares, es bienvenida. Se cierran algunos ojos mientras las cabezas giran y se dejan oír expresiones que denotan placer. Pese a ello, se ven algunas caras de nerviosismo e incomodidad cuando, luego de algunos minutos, Toribio propone:

-Estaría bueno que se permitan dar masajes en el cuello y los hombros a un compañero.

-¡Confiemos en el masajista! ¿Sí?

Así las parejas van encontrando el gusto del dar y recibir masajes. A medida que el clima se nota más distendido cada pareja intercambia la ocupación.

-¿Y si modelamos como arcilla o masa a nuestro compañero?

La pregunta funciona como disparador y así las parejas se moldean mutuamente. David, que está siendo moldeado, dice:

-¡Somos estatuas!

Las risas se escuchan durante la continuidad de la actividad.

* Propuesta de Daniel Devita recreada en el grupo de estudio.

-¡Recorramos para ver qué estatuas quedaron! - propone María.

Las expresiones de reconocimiento y asombro por cada obra brindan más confianza a los participantes que van intercalando su rol entre artistas y estatuas.

Entre risas y sonrisas los autores se detienen unos segundos para retratar las obras en una fotografía.

-¡Yo no me pierdo esta foto! - comenta Juan.

Las poses se multiplican. Por un lado, un enamorado apurado se distingue junto a un futbolista en equilibrio. Mientras que por otro, se divisa una mujer en un desgarrador llanto y un nadador asustado. Una tras otra, las artísticas imágenes sobrevienen entre flashes y risas. Sólo se escuchan los *"¡Clic! ¡Clic!"* de los fotógrafos tomando las fotos.

-¿Dale que nos sacábamos fotos con otros?

La pregunta de Walter incita a posar grupalmente.

Así se suceden fotos jugando en una plaza, fotos en una playa con acalorados veraneantes, fotos de esquiadores experimentados. Fotos en alguna reunión familiar o social, fotos de situaciones tan extraordinarias como una caminata espacial, o tan cotidianas como un almuerzo en familia. Los pequeños grupos arman exaltadamente sus pequeñas historias antes de retratarlas.

Duplicando el número de integrantes, cada grupo sigue produciendo sus obras.

-¡Qué tal si tratamos de representar el "antes" y el "después" de una situación?!

-¡Una historia en dos fotos!

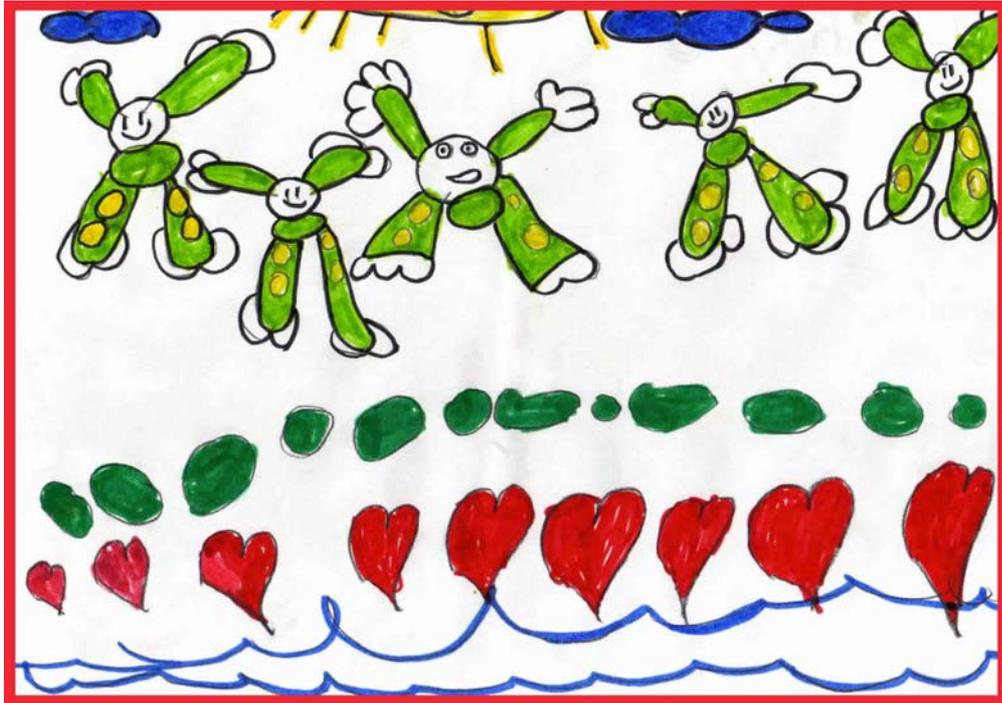
El comentario genera acciones que construyen ficciones creíbles para los protagonistas. El elegante "antes" de una fiesta se ve coronado con un desarropado y despeinado "después". Unos recién casados se ven luego rodeados de hijos y nietos; una cara de lunes de ida al trabajo se ve contrastada con la de un viernes al horario de salida. Y, modificando la sugerencia original, hasta una

dinámica filmación se detiene cuadro por cuadro para explicar escenas de un viaje en colectivo.

Dos grandes grupos se conforman para proponerse contestarse dialécticamente “antes” con “después”. Alternativamente, un grupo propone una foto grupal de un “antes”, y espera observando entretenido los revuelos que conlleva la creación del “después”. Varias idas y vueltas se observan con poses que las risas hacen difíciles de sostener. Imágenes de un equipo de fútbol al comienzo y al final de un encuentro deportivo, o una foto de una sala de parto “antes” y otra “después” del nacimiento son algunas de las escenas representadas. Cada “después” se ve coronado con un aplauso que reconoce tanto el esfuerzo como el ingenio.

La rápida recepción de la propuesta de realizar una foto grupal hace dejar en el olvido aquel recatado comienzo. Entre fotos de ganadores y perdedores de un concurso de baile, o de niños que se transforman en ancianos en el próximo retrato, va menguando el clima del juego que se presiente concluyendo.

Una foto realizada con una cámara real, parece dejar en claro que las fantasiosas fotografías formarán parte de una futura ocasión. Y un aplauso generalizado marca el cierre, mientras que cada uno va buscando los lugares que ocupaba media hora antes.



SalAmarillo8

Sapos y Sapitos*

*-¡Hola! ¡No vooy en tren, vooy en avión! ¡Todos al salón!
¡Sorpresa!*

-¡Estamos en un gran charco de barro! - grito con fuerza, antes de emprender la actividad. Con ojos más que asombrados me miran y ante mi invitación, todos aceptan entrar.

-Pasémonos barro por todo el cuerpo - les digo.

* Propuesta de Nancy Rodríguez recreada en el grupo de estudio.

Los pequeños comienzan a frotarse todo el cuerpo. Todos menos Leo, que no quiere ensuciarse la ropa. Mientras tanto, Flor y Lautaro, demostrando mucha alegría, expresan sus ganas de patinar. Todos se entusiasman, Leo también, que se desplaza por todo el espacio. Entonces les propongo:

-¿Se animan a bañarse como lo hacen los sapos en los charcos de barro?

La respuesta no se hace esperar:

-¡Síííí!

Unos se tiran a la pileta; otros, nadan, algunos se duchan y cantan a la vez con los cachetes inflados imitando a los sapos, ante la propuesta de Lauti:

- ¡Cantemos como sapos!

¡Y no sólo eso! De esta forma rodamos como sapos, disfrutando la frescura de aquel barro tan frío y pegajoso como imaginario.

A continuación, entre todos participamos de la acción: El gran charco tenía charquitos y cada sapito debía pasar por cada uno de ellos, en los cuales se daban acciones muy divertidas:

- ¿Dale que pasamos por los charcos, pero el barro está lleno de espinas?

-¡Ay!

-¡Uuuy! - se escuchan los sapos.

Comienza a llover y los charcos tienen más agua que barro:

-¿Cómo hacemos para pasar? - pregunto.

-Levantando las patas dice Agustín.

-Ahora salió el sol, hace mucho calor pero los charcos están fríos.

Algunos tiemblan y otros se abanican. Los diferentes sapitos disfrutan de los charcos en los que nos encontramos.

Los chicos demuestran cansancio. Como sapos nos sentamos uniendo las plantas de los pies. Con la música suave que les hago escuchar, ellos entienden que es el momento de relajarnos. El barro de la piel desaparece, también la piel de sapo. Nos sentamos,

inspiramos, expiramos y les propongo volver alguna otra vez al gran charco. En ese momento me responden:

-¡Sííí!

De pronto, algo interrumpe el “clima”; algo hace que la magia se termine: las voces de Franco y Ramiro, que me dicen:

-Toribio, ¿vamos a jugar a ser sapos y sapitos?

La noche calurosa nos recibe en el momento en que comenzamos a frotar nuestros cuerpos fríos, algo arrugados y verdosos...con barro. Y todo comienza de nuevo...



INTEGRANTES DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE JUEGO Y EDUCACIÓN
2007-2008

VÍCTOR PAVÍA. NACIÓ EL 04/07/52 EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA. ES PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA, LICENCIADO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE Y MAGISTER EN TEORÍAS Y POLÍTICAS DE LA RECREACIÓN. TRABAJA EN UNCo, UNC, UNLP, UNRC, UNVM Y UFLO.

VILMA CAPOBILA. NACIÓ EL 15/08/59 EN LOMAS DE ZAMORA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ES LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA. TRABAJA COMO SUPERVISORA DE EDUCACIÓN FÍSICA. CUTRAL CÓ. PROVINCIA DE NEUQUÉN.

EQUIPO DOCENTE DE LA CÁTEDRA “JUEGO Y CONOCIMIENTO” DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO: MG. SERGIO CENTURIÓN (ADJUNTO), MG. IVANA RIVERO (JTP) Y LIC. VERÓNICA PICCO (JTP), A QUIENES, A PESAR DE LA DISTANCIA, SENTIMOS INTEGRADOS AL PROYECTO.



La Intervención Durante el Juego Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto*

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asistan a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que toda la función social de la escuela quede agotada aludiendo a la reproducción del saber, se trata no sólo de una función central, sino de la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que el gran público (que es quien envía a sus niñas y niños a la escuela) le reconoce o lo reclama.

* Por Jorge Nella, especialmente para esta publicación.

En otro pasaje de este libro se dice que la escuela es uno de los pocos lugares en que se lo alcanza distinguir como “espacio público protegido en donde se puede honrar el derecho a jugar de un modo lúdico”⁵⁹, es decir, en donde las experiencias de juego planteadas por determinados docentes son pensadas, presentadas y atendidas. Esto hace que la escuela deba disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión, en este caso del saber jugar. Si se considera que la enseñanza moderna se define a través de una situación “colectiva” o “grupala”, se nos hace necesario plantear la metáfora de la *dirección* y de la *conducción*, incluido también el vocabulario vinculado al “*gobernar*”⁶⁰. No cabe duda de que el maestro no es un Jefe de Estado. No se trata de definir cuestiones territoriales, sino de la “*disposición*” de las cosas y de las personas para que cumplan los fines deseados.

Emparentados con estos conceptos, aparece otro vocablo que es el de la *intervención*. La palabra intervención proviene del término latino “*intervenio*”, que puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otro parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. En el caso particular que nos ocupa podemos encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda”. Intervención que pondrá luz verde o luz roja relacionada con la *forma* o con el *modo* de jugar, o una atenta y expectante luz amarilla.

⁵⁹ Ver Pavía, V.: “*Grupos de Estudio sobre Juego y Educación, características generales y metodología de trabajo*”, en este mismo libro.

⁶⁰ El concepto de “gobierno” será utilizado en este trabajo desde una concepción más abarcadora que la de mero gobierno político. Se trata de la teoría de la gubernamentalidad moderna esbozada por Michel Foucault (Giorgi y Rodríguez. 2007:187 y ss.), la cual nos servirá para ver al “gobierno” como conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias (uno puede gobernarse, inclusive, a sí mismo, a una familia, a un estado, a una unidad económica determinada), pero en constante cambio e interdependencia.

Ahora bien, el hecho de intervenir implica la existencia de una demanda, de un contrato y de una serie de cuestiones que es necesario estudiar y analizar en sus diferentes aspectos.

- En principio, como toda intervención en el contexto de una SAL implica la generación de un tiempo-espacio artificial, es decir, un momento encuadrado desde la perspectiva de aquel que la recibe y aquel que la aplica. En otras palabras, la intervención en una SAL no es un episodio natural sino que se halla construida y atravesada por discursos que se van conformando a través del tiempo.
- La intervención se origina a partir de un tipo de demanda, es decir, el *contenido* será percibido como un fenómeno dinámico dado por el sentimiento de *obligación* por parte de ciertos docentes, cuya etimología de la palabra proviene del latín, ob-ligare, que significa atar, dejar ligado (apareciendo en sus discursos: “**debo enseñar...**”, “**tengo que transmitir...**”) y el *derecho* por parte del alumno quien solicita algo que se considera justo, merecido o necesario en ciertos momentos de la vida cotidiana de la institución educativa. Hay un deseo de ese bien que ciertos docentes pueden ofrecer (es así que se escuchan los **reclamos** por parte de los niños/as en determinados momentos: “hoy a que vamos a jugar...”, “cuándo jugamos...”) y que podemos suponer que en esta demanda surge una construcción simbólica, de la profesión o disciplina, que se está llevando a la práctica⁶¹.
- La intervención forma parte de un devenir contractual, en tanto que “hace actuar” a ambas partes involucradas, es decir, al profesional de la intervención (el docente) y al sujeto de ésta (alumnos/as). De esta manera, la intervención en el contexto de la SAL se expresará como contrato metodológico, es decir, como un conjunto de reglas acordadas explícita o implícitamente que regirán en ese proceso, que de una u otra forma le impone un orden, una forma de ley, de organización y de gramática, que le

⁶¹ Es raro escuchar a los alumnos que digan en horas de Matemática, Sociales o Lengua, “¡A qué vamos a jugar!”, pero es común, dicha expresión, en la hora de Educación Física o en ciertos momentos del Jardín de Infantes.

confiere dirección al hacer, pretendiendo generar algún tipo de transformación o cambio en relación a la demanda de lo lúdico (la manera de acordar las reglas, propagación de la imaginación, los permisos para jugar, el sentido a los diferentes momentos, etc.)

Entender al contenido como una demanda nos permitirá, desde la investigación, centrarnos en la posibilidad de analizarlo como un estado de *tensión*, entre un *deber* (por parte del docente), y un *reclamo* (por parte del alumno/a). Esto nos permitirá poder percibir, por un lado, que el grupo clase es ante todo:

1. *Un lugar de obligación*: obligación de horarios, de lugar, de materiales, compañeros, apropiación de saberes, etc.
2. *Un lugar de confrontación*: confrontación entre las necesidades del adulto y las de los niños/as, entre las aspiraciones del docente y los anhelos del alumno/a.
3. *Un lugar de diferencias*: no solo morfológicas o de facilidad de aprendizaje, sino más bien, en que no todos persiguen los mismos fines a la hora de jugar, no todos se mueven por el mismo deseo⁶².

A partir de esto, vamos a poder identificar, por otro lado, que el maestro/a va a tener ciertos problemas a la hora de plantear la SAL, problemas que está continuamente intentando resolver, no solo a la hora de planificar la sesión de juego, sino, principalmente, durante ella. Paso a enumerar:

1. *¿Cómo hacer que los alumnos pasen de la obligación a la motivación?* Precizando más ¿cómo hacer que se sientan más implicados en los fines que queremos promover con el juego? ¿cómo el comunicar una consigna del juego hace pasar de una pedagogía de la opresión o de la imposición a una pedagogía de la necesidad de la acción y de valoración personal? ¿cómo comprometerlo con el juego para que sea protagonista del mismo y no un mero participante?

⁶² Tomado de Jacques Florence. 1991:11 y ss.

2. *¿Cómo hacer que los alumnos pasen de la confrontación a la relación?* En otros términos ¿cómo llegar a que nuestras necesidades y aspiraciones en materia de educación coincidan, o que al menos se aproximen, a las esperanzas y las necesidades propias de nuestros alumnos? ¿cómo hacer que nazca entre el docente y el alumno/a esa especie de “complicidad” sin la cual no hay verdadera comunicación lúdica?
3. *¿Cómo hacer para que en la heterogeneidad de la clase todos estén motivados y cada uno se sienta valorado?* ¿Cómo imaginar, a partir del juego propuesto, pero también gracias al modo de comunicarlo, que cada uno sienta deseo de intentar, de superar, de hacer “el máximo esfuerzo”?

Si comprendemos de esta manera a la SAL, como un sistema social en el que existe conflicto de poder, atracción, rechazo y de constante negociación (por la actividad, por el tema, por las acciones permitidas o prohibidas), nos lleva a que la construcción de un “contenido” no puede ser entendida en forma unidireccional de influencia que va del docente al alumno/a, sino que todos los miembros que forman parte de él, afectan y son afectados. Así los alumnos, influyen con resistencia frente al juego propuesto que no le interesa a partir de su pasividad, indiferencia o “indisciplina”.

El maestro, entre el saber del jugador experto y el saber enseñar

El/la maestro/a a la hora de proponer un juego, en el formato de SAL, observamos que hace uso de ciertos saberes que lo podemos denominar “el saber del jugador experto” y “el saber del enseñante”. El/la maestro/a como jugador/a experto/a será aquel que por el gran conocimiento del formato del juego le permite seguir, detener, segmentar, cambiar, ignorar, exigir e inventar las reglas, cada vez que se dé cuenta de que el juego no puede sostenerse, ya sea por incompetencia de algún jugador, por dejar de ser divertido, justo, correcto o socialmente aceptable⁶³. Los expertos en el juego negocian sus intervenciones, proponen y defienden ciertas reglas,

⁶³ Hay en estas afirmaciones influencias de los comentarios sobre “la diferencia entre jugar y saber jugar” abordada en Sarlé/06:139.

resuelven conflictos y definen diferentes modos de participar el vínculo entre ellos, permitiéndole *iniciar, sostener* y *seguir* jugando.

Cuando un alumno/a decide entrar al juego lo hace desde donde sabe y puede, desde donde su propia estructura de conocimiento puede establecer *relaciones entre lo nuevo y lo conocido*, en otras palabras, cuando alguien juega, en algo conoce al juego. 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. Pero estos saberes no se encuentran en un mismo nivel, algunos niños saben o dominan, en un grado mayor o menor que otro, los saberes correspondientes para poder jugar un juego.

Es ante esta falta que el/la maestro/a como enseñante ahora se corre como jugador/a experto/a con la intención de que el resto de los alumnos puedan visualizar el o los saber que necesitan, en virtud de poder sostener o mejorar su juego. Este saber, el del maestro/a, lo llamamos el de enseñar, ya que el significado del mismo, según el diccionario, es el de “poner delante de alguien una cosa para que sea vista y apreciada”, ya sea, una destreza, habilidades sociales, actitudes, sentimientos, etc. a fin de que los alumnos/as puedan utilizarlas y convertirse ellos en jugadores expertos, en especialistas en la materia.

Es decir, el maestro/a recurriendo a una diversidad de procedimiento, desde el acompañamiento verbal, la ayuda de un alumno como referencia, un comentario, una demostración, una pregunta hasta gravitar en la periferia del grupo para observarlo, intenta “sostener” un saber que cree necesario para mantener y nutrir al juego. De forma moderada y en los momentos apropiados, para no quebrar el campo lúdico, el maestro/a va a alternar o hacer que sucedan tiempos de acción en el juego y breve momentos de reflexión sobre una experiencia⁶⁴ que se está poniendo en juego o

⁶⁴ Experiencia en el sentido Hegeliano, es decir, el autor comenta que la experiencia que uno hace transforma el conjunto de su saber. En sentido estricto no es posible “hacer” dos veces la misma experiencia. Es verdad que forma parte de la experiencia el que se esté confirmando continuamente. De hecho sólo se la adquiere por la repetición. Pero como experiencia repetida y confirmada ya no se la

crea el docente que es necesario experimentarlo para sostener o enriquecer el juego. Entendiendo que las experiencias nunca son interesantes, sino que será el análisis que de ella se saca lo que lo revaloriza como experiencia.

De esta manera el maestro/a al intervenir en algún momento agrega o inhibe alguna instancia de la *forma* o del *modo* de jugar, ya que se actúa como jugador/a experto/a y en otro momento, al proceder como enseñante intentará hacer manifiesto aquellos saberes que no se visualizan y que se cree imprescindible para sostener de forma autónoma el jugar de un modo lúdico por parte de los alumnos.

A modo de síntesis

Por lo aquí expuesto quisiera reflexionar sobre dos puntos:

1. La intervención va a ser el dispositivo de recontextualización de un *contenido demandado*, entendiendo a la necesidad de jugar como un producto de derechos sociales y el reconocimiento de ciertos docentes y momentos institucionales en donde su intervención satisficiera dicha necesidad, la necesidad de juego.
2. Por otra parte el mensaje educativo siempre será doble, se *habla* de algo específico (en este caso del juego) mientras se está *hablando* de otras cosas a la vez (la manera correcta de comportarse, lo que está permitido decir, etc.).

De ahí debe entenderse a la recontextualización como el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural se constituye en *contenido a enseñar* y luego, ya en manos de los docentes, en

“hace” de nuevo. Cuando se ha hecho una experiencia quiere decir que se la posee. Desde ese momento lo que antes era inesperado es ahora previsto. Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia. Gadamer/99:429.

contenido de enseñanza. Los saberes “originarios” sufren, entonces transformaciones pedagógicas en donde el *contenido a enseñar* da origen al *contenido enseñado* (Gvirtz Y Palamidessi. 2008). El mensaje educacional siempre hace algo más que transmitir un conocimiento. Es siempre un mensaje político, moral, ético y filosófico, que sirve para enseñar a comportarse, a respetar las jerarquías o para construir la propia identidad.

Por otro lado, si bien reconocemos al juego como un satisfactor de necesidades (Pavía. 2006), esto no implica que el deseo desaparezca como tal. La lógica del deseo es que excede a todos los objetos que pueden satisfacerlo. Sigue estando allí, pudiendo plantearse, entonces, que la satisfacción es parte de la condición humana. Así, cuando un alumno cumple todas las demandas de la realidad, se dice que se ha “sobreadaptado”, que no tiene más capacidad de imaginar, de crear, de pensar en contra de lo pensado, de jugar (Caruso y Dussel. 2001). Por lo tanto existirá *sujeto* en tanto haya desfasaje con las demandas; el sujeto es algo, que si bien está inscripto en las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) éstas nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyan son una compleja trama entre deseos, posibilidades e historia.

El hecho de que las experiencias de la SAL en el contexto institucional educativa sean el resultado del poder pero también del deseo, nos plantea un estado de tensión entre el deseo que no se cumple (alumno/a en posición de “exceder” lo dado) y el poder que intenta ordenar las experiencias (alumno/a en posición de “obedecer”). Este estado de tensión será el acto fundante de una forma determinada de presentación del conocimiento que lleva a su vez a la transformación del contenido, produciendo como síntesis, un nuevo contenido. Las secuencias y el orden de las situaciones lúdicas, el rito de explicación, el control de la transmisión, la demanda de respuestas, la posición física, ademanes, muecas, etc. hasta el uso de las preguntas y el tipo de respuestas que se validan o no, revelan los aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento. Esta transformación va a estar dada por las tensiones expuestas en el texto y a lo que he llamado *contenido*

demandado entre el que da, habilita y acuerda, el docente y el que quiere, acepta o rechaza, el alumno.

Bibliografía

- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígame.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (compiladores.) (2007). *Ensayos sobre Biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jacques Florence (1991). *Tareas Significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona. Inde.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.



SalVerde16

La Sopa del Brujo*

Los niños llegan al salón acompañados por su maestro de sala y al ingresar visualizan en el piso un círculo con dos manijas dibujado con tiza.

-¿Eso qué es...? ¿A qué vamos a jugar...?

Dirigiéndose al maestro, Toribio Palazo, los chicos le demuestran una actitud de alegría (sonrisa, pequeños saltos,...) y curiosidad. Él, que se encuentra parado a un costado del círculo con

* Propuesta de Jorge Nella recreada en el grupo de estudio.

una postura medio encorvada, y con una voz imitando a la de un anciano, les dice:

-Buenos días, queriditos niños y niñas. Pasen, pero tengan cuidado de no pisar la olla. Señalando el círculo dibujado en el piso.

-¡¡Uau!!

Los niños exclaman tomándose la cara con las manos y abriendo bien los ojos.

Continuando con la misma postura y voz, el personaje se presenta diciendo:

-Soy Churrinchi, y he venido aquí porque tengo mucha hambre y me contaron que por acá hay ricos ingredientes para hacerme una sopita.

-¿A ver...? - continúa. - ¿Qué ingredientes lleva una sopita?

Los chicos contestan:

-Papas. Cebollas. Zanahorias. Batata...

-¡Mmm! - exclama el brujo Churrinchi frotándose la panza con una mano.

-¡Bárbaro! Quiero todos esos ingredientes en mi sopita, ¿pero cómo los voy a identificar? Dirigiéndose a los chicos les dice:

-¿A quién le gustaría ser cebolla?

Algunos chicos levantan la mano, entonces, continúa:

-Pero... ¿cómo podremos identificar a las cebollas del resto de los ingredientes?

Una nena hace como si llorara y al verla los compañeros que desean ser cebolla la imitan.

-¡Muy bien!

Entonces el brujo haciendo un gesto, como si tuviera una barita mágica, les dice:

-Todas las cebollas, ¡métanse a la olla!

Las cebollas ingresan rápidamente en el recipiente

-¿Y a las papas...? ¿Cómo las reconoceríamos?

Después de algunos ensayos coinciden en inflarse los cachetes con aire y con los brazos imitando a un cuerpo gordo, y entonces Churrinchi, volviendo a hacer sus pases mágicos, hace ingresar las

papas a la olla. Las zanahorias se incorporan también con los brazos extendidos hacia arriba...

-Pero hay un problema – comenta el brujo. - Cada vez que me distraigo para buscar la sal los ingredientes de la sopa se me escapan y tengo que salir a buscarlos y atraparlos para volverlos a meter en el caldo..

Al ver que Bárbara (una alumna) se queda sentada en un rincón del salón, le sugiere que sea su ayudante. Se le acerca y le pregunta:

-¿Cómo se llama usted, brujita?

Como no le contesta, le dice:

-¡Ah! Qué distraído que estoy... Usted es la Brujita del 71 (personaje de una serie televisiva).

Al ver que Bárbara esboza una sonrisa continúa con el guión.

-A esta sopa le falta un poco de ojos de sapo.

Imitando los gestos de estar echándolos dentro de la olla donde se encontraban sentados los alumnos...

-Y lengua de loro... ¿Qué más podemos ponerle? - le pregunta a la Brujita del 71.

-¡¡Arañas!! – responde ella.

-¡Bárbaro! - dice Toribio entre sonrisas.

-Le da un rico sabor su juguito.

Los niños y las niñas, sentados en la olla, responden con exclamación y gestos de repugnancia acompañados con risas. En ese momento, Toribio le sugiere a su compañera bruja, que a esa sopa le falta un poco de sal, y al darse vuelta para buscarla, los chicos se incorporan y se ponen a correr.

-¡Se escapan! – exclama.

Y salen en busca de los niños para devolverlos a la olla.

Sentados de nuevo en el recipiente, varios chicos quieren ser brujos y le preguntan:

-¿Qué pasaría si todos somos brujos? ¿Podríamos jugar?

Entonces, les sugiere ir rotando. Cuatro se paran al costado de la olla y les pide que se presenten. Uno dice llamarse "Tapita" (canción infantil); otra, "Berta" (de un cuento); el siguiente,

“Cachabacha”, y el cuarto no sabía cómo nombrarse. Entonces les pide ayuda a sus compañeros que están en la olla para darle un nombre; uno sugiere llamarlo “Calandraca” (personaje de una obra de títeres).

-Muy bien, ahora ¿qué le ponemos a esta sopa? - les pregunta a los brujos.

-Pelo de gato dice uno...

Y otro hace que lo saca de una bolsa; otro, imita que lo ralla, etc. Los compañeros de la olla se cubren la cabeza. Así le van agregando distintos ingredientes hasta que deciden que le faltaba sal, dando comienzo a la huida y persecución.

Antes de volver a comenzar les pide a los brujos que roten, dando oportunidad a los demás alumnos para agregar ingredientes y perseguirlos cuando escapen. Luego pregunta:

-¿Les gustaría a los “ingredientes” de la sopa tener un refugio fuera de la olla?

Después de debatirlo, se decide marcar una zona de protección a un costado del salón. De la misma manera se resuelve que haya “salvadita” para los que se encontraban en la olla.

-Muy bien, este brujo está lleno de tanto tomar sopa - y tocándose la panza dice:

-Estoy pipón, ¿y ustedes, los brujitos?

Se escuchan comentarios que refuerzan el estado de satisfacción de tanto comer.

Y así, el maestro “brujo”, volviendo a hacer sus pases mágicos les dice:

-Ingredientes, ingredientus, conviértanse en niñitus.

-Muy bien - con voz de brujo - me despido porque me voy a dormir la siesta. Estoy muy lleno, y si se quedan los voy a convertir en galletitas para el mate de la tarde...

Abrazos*

Los chicos y las chicas se reúnen expectantes en un sector de la sala roja. Toribio Palazzo entra y saluda:

-¡Hola! ¿Cómo están? ¿Vieron que siempre nos saludamos con un beso? Hoy tengo ganas de que nos saludemos con abrazos. ¿Ustedes saben qué tipos de abrazos existen?

-¡Si! - dice Zoe.

-¡Abrazos de amigos!

-Y... ¿cómo son? pregunta el profesor.

La respuesta no se hace esperar: Zoe abraza a Carola con un apretón de cuerpo y cerrando los ojos.

-¡Dale! ¡Elegimos un amigo y le damos un abrazo de amigos!

El grupo se confunde en un manojito de apretones.

-¡Cambie mos de amigo y le damos un abrazo de oso!

-También hay abrazos de despedida para alguien que se va, ¿cómo serán?

Y Franco abraza a Nahuel; con los ojos bien grandes y una sonrisa dice:

-¡Así!

Entre las propuestas de Toribio y de los chicos se suceden los abrazos apurados, tristes, de reencuentro en un tarro de dulce, cálidos dentro de un freezer, de gigantes fríos, en cámara lenta. Pasan un buen rato probando distintas posibilidades...

Mientras se escucha una música suave:

-¡Escuchen! Vamos caminando y cuando no se escuche la música... ¡abrazamos a un compañero, enojados y con frío! – propone el profe.

Siguen caminando y cuando no se escucha la música alguien dice:

* Recreación de Gabriela Andersen, en el grupo de estudios. Propuesta por Karina Alarcón, Fernando Giovi y Agustina Henalz; alumnos de la cátedra de Juego Motor; Uflo.

-¿Y si abrazamos a un compañero en el mar con miedo a los tiburones?

La actividad continúa con diferentes formas de abrazos propuestas por diferentes protagonistas:

-¡Abrazo a mi compañero feliz en un mundo de miniatura!

-¿Dale que abrazamos a dos odiosos comiendo chicle?!

-¡Abrazo a tres gigantes apurados!

-¡Nos damos un abrazo sándwich de queso derretido!

-¿Cómo serán los abrazos de oso en cueva pequeña?

Otras ideas fluyen entre risas y exclamaciones de los protagonistas... Hasta que surgen nuevos desafíos:

-¿Y si nos abrazamos de a cinco robots enamorados?

-¡Ahora, diez moscas gigantes!

-¡Abracémonos todos como ardillas apuradas! ¡Súper!

En un momento la música se escucha con menos volumen.

Toribio gesticula para que los chicos vuelvan a reunirse.

Mientras se sientan en la alfombra, Piuque dice:

-¡A mí me gustó mucho!

Lara agrega:

-¡El que más me gustó fue el abrazo de oso que me hizo

Camila!

-¿Qué sentiste? - pregunta el profe.

A lo que responde:

-¡Sentí que me quería mucho! ¡Y yo también la quiero!

-¡A mí me gustó el abrazo de costado que me dio Facundo! -

dice Jeremías.

Toribio agrega:

-¡Gracias por abrazarme!

-¡Otro día... jugamos de nuevo! ¿Dale?

Suspiros y sonrisas ofician de respuesta mientras Toribio se aleja...



SalNaranja19

Un Tren*

Voy al encuentro de los niños que están en el patio. Cuando me ven llegar, se acercan y les digo:

-¡Hola! ¿Cómo están?

-¡Bien! -responden.

-¿Conocen los vagones de los trenes?

* Propuesta de Rodrigo Muñoz recreada en el grupo de estudio.

-¡Síííí! - contestan Dalma y Juan, mientras comienzan a moverse en el espacio como coches solitarios.

Los demás siguen sus recorridos.

-¿Cómo se podría mover un vagoncito recién nacido?

La pregunta genera el ensayo de gateos y desplazamientos asombrosos.

-¡Así también! - dice Joaquín, mientras experimenta cuadrupedias en diferentes alturas, direcciones y velocidades.

Tiempo más tarde, el trencito creció hasta dos vagones, enganchados entre sí.

-¿Vale de la cintura? - se escucha preguntar.

-¡Síííí!! - se escucha responder.

-¡Ahora podremos avanzar enganchados de los hombros! - propone Violeta.

-¿También vale de los tobillos?

-¡Sííí! Pero no podemos avanzar mucho... ¡Ja, ja, ja!

Entre risas y carcajadas seguimos probando distintas formas de enganche.

-¿Se animan ahora a engancharse con dos compañeros más?

-¡Sí! ¡Acá encontramos unos compañeros! ¡Qué bueno!!!

-¿Y si nos enganchamos de la cintura?

-¡Dale!

Entre risas y pruebas los trenes de cuatro vagones recorren el espacio.

-¿Se acuerdan de la canción del tren?

-¡Sí! ¡¡¡¡¡Vamos a cantarla!!!!!

-¡Chu cuchú, chu cuchú! Súbase, señora, súbase, señor, súbase al trencito del amor...chú cuchúuuu! Que hace chucu (menean para un lado), que hace chaca (menean para el otro), que hace chucu chucu chucu chucu chaca. Que hace chaca, que hace chucu, que hace chaca chaca cha!

-¡Mirá, Toribio, como hacemos nosotros! - requiere Ángel, mientras su grupo de vagones se mueve hacia delante (cuando dicen *chucu*) y hacia atrás (cuando dicen *chaca*).

Todos los grupos de vagones prueban los distintos enganches cantando la canción.

-¡También podemos engancharnos salteando un vagón!

Los intentos de cada grupo se renuevan ante la nueva propuesta.

-¡Este sí que es difícil!

-¡Probemos este enganche haciendo un solo tren! ¡Dale!

Todos los vagones conforman un solo tren. Los desplazamientos del vagón son lentos al principio. La práctica hace que los recorridos sean fluidos.

-¿Podremos cantar la canción?

-¡Probadita!

Risas, cambios de lugar, ayudas y ensayos conforman un clima de compañerismo con el tren del amor.

-¡Llegamos a la terminal! - dice Catalina.

-¡Dejamos de ser vagones de este tren! - agregó.

-Para la próxima, armamos otro tren...

-Sííí, estaría buenísimo responden riéndose y despidiéndose hasta la próxima.

Permiso y Confianza Para Jugar de un Modo Lúdico

(reflexiones desde un psicoterapeuta)*

-No puedo jugar contigo –dijo el zorro. No estoy domesticado.
(...)

- ¿Qué significa “domesticar”?

-Es una cosa demasiado olvidada –dijo el zorro- Significa “crear lazos”.

-¿Crear lazos?

-Si –dijo el zorro-. Para mí no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo...

-Empiezo a comprender –dijo el principito-. Hay una flor... Creo me ha domesticado.

-Es posible –dijo el zorro-. ¡En la Tierra se ve toda clase de cosas!...

(...) Los ritos son necesarios.

-¿Qué es un rito? –dijo el principito.

-Es también algo demasiado olvidado.- dijo el zorro.

Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora, de las otras.

Antoine de Saint-Exupéry

Hace un tiempo que Víctor, coordinando diversos equipos, viene trabajando en la observación de los juegos. Como fruto de sus incursiones etnográficas en el patio escolar, ha generando herramientas conceptuales para ampliar la comprensión del juego. De su caja de herramientas tomo la más novedosa: el concepto de “modo lúdico”, expuesta en el libro “Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador”, de Editorial Noveduc (Novedades educativas). Lo que sigue pretende ser un aporte a la profundización conceptual de esa categoría (*el modo lúdico*) desde lo que, sobre los modos de relaciones humanas, pensamos algunos psicoterapeutas.

* Por Juan Pablo Pavía, especialmente para esta publicación. Aún cuando no es miembro activo de los Grupos de Estudios Locales sobre Juego y Educación, participa con este texto a título de colaboración filial, aportando una perspectiva de análisis desde la psicología.

No me desentiendo de la dificultad implícita que conlleva saber que, cuando pensamos la realidad con nuestras teorías, la estamos creando. Por ende, en este acto creador, no hay certezas, solo tentativas de comprensión. Este ensayo intenta ser entonces una aventura (o desventura) epistemológica, un permiso a preguntar con teorías desde la duda. Los conceptos que usaré tienen, por tanto, un carácter exploratorio, con los cuales intentaré comprender la singularidad de lo que está ocurriendo allí, entre el mundo y yo, donde se produce el juego, donde se juega.

-No puedo jugar contigo –dijo el zorro. No estoy...

La presunción que inicia esta exposición es que a jugar de un modo lúdico se aprende, pero no se enseña. Al menos no desde la representación más tradicional que tenemos del acto de enseñar. Jugando descubrimos que hay un modo particular, llamado lúdico, de jugar. Este descubrimiento sería personal, en el sentido de propio e individual, a la vez que relacional, se aprende con otros. En relación con otros jugadores, que juegan de un modo lúdico, vamos descubriendo que, *eureka* mediante, existe un modo de jugar despreocupado, fantasioso, libre y no violento; construido mediante experiencias de intimidad y emociones.

Para aprender, para descubrir este modo, hacen falta experiencias -quiero suponer- de permiso y confianza. Estas experiencias, tal como un *modo lúdico* de jugar, tampoco se enseñarían. Se irían construyendo mediante experiencias de relación. Permiso y confianza serían, al menos desde el punto de vista conjetural de esta exposición, las experiencias de relación que permitirían el descubrimiento, el aprendizaje, del modo lúdico.

Voy a usar la analogía como brújula para comprender, mientras voy exponiendo, la relación que pudiera existir entre los sentimientos de permiso y confianza para jugar de un modo lúdico (dando por hecho que existen y que se encuentran relacionados) y el *modo lúdico* con la relación terapéutica. Mi suposición es que la relación que da forma al *modo lúdico* es análoga a la que ocurre en lo que se denomina en psicoterapia *relación terapéutica*. Vale esta aclaración: pertenezco a un grupo de terapeutas que pensamos (y

sostenemos como postura ética) que la relación terapéutica se define como una relación entre seres humanos que de tener algo “especial” es que puede posibilitar o no los procesos terapéuticos, es decir, el cambio (Perls. 1974, 1976; Ambrosi. 1982; Yontef, 2005, García, 2009). La relación terapéutica sería tal por su condición de ser posibilitadora de salud, es decir, permisiva y favorecedora de la confianza. La particularidad de la relación terapéutica es su marco ético signado por la paridad, que establece que los integrantes de la relación tienen igualdad de pertenencia y derechos sobre la relación.

Abro un paréntesis epistemológico: (Decir que “existe” tal cosa como la relación terapéutica implica un acto estético. En palabras de Keeney, supone establecer “un marco conceptual para la acción práctica” (1994:23). Supone establecer un marco contextual para, con pretendida sencillez, construir una realidad mediante un concepto. Si bien puedo establecer que hay dos personas, con ciertos rituales de interacción, la existencia de la *relación terapéutica* es un constructo de quien observa, y que al calificar de tal esta relación, la crea, la hace existir, y la comprende al otorgarle sentido. Estas construcciones teóricas de la realidad, permiten entender el mundo de la experiencia cotidiana: en el caso de esta exposición, de relacionarnos, de jugar de un modo lúdico. Un acto creativo, estético y no real, en el sentido de fantaseado, para construir una realidad por la cual ir transitando (Botella y Feixas, 1998; Neimeyer y Mahoney, 1998). El desafío epistemológico de este acto estético, está dado por el hecho de que, para poder concebir un otro mundo, se requiere estar ya en ese otro mundo. En forma análoga, para saber que se está jugando de un modo lúdico, implicaría estar dentro de esa experiencia particular de jugar. En forma similar, distinguir como “terapéutica” a un modo particular de relación supone estar ya formando parte de esa relación. Planteada la analogía, abandono ya las referencias a la relación terapéutica). Cierro paréntesis

-¿Qué es un rito? –dijo el principito

Retomando, el permiso, en la relación terapéutica, así como en el modo lúdico, se presentaría como un acto ritual que daría inicio a esta manera singular de relación. La confianza, aprendida en la relación, sería resultado de la intuición de que en esta relación vamos

a compartir el modo. Habría entonces una situación ó contexto ó relación posibilitadora del modo lúdico, definida por el vínculo entre permiso y confianza. La confianza sería, o así lo entiendo, el logro añadido, no buscado, del permiso. Resumiendo esta conjetura, la ocurrencia de la confianza de que se va a compartir el modo precisa de una serie de señales que permitan intuir (y así sentir permiso) que en esta relación se ha de compartir el modo. Pienso a los rituales como una serie de pautas de interacción organizadas, con pautas acordadas mutuamente, que permiten comunicar, mediante señales compartidas, que sé abrir la puerta para ir a jugar. De comunicar, a su vez, que sé que vos sabés abrir la puerta. De saber, o sospechar, aquí la confianza, que vos sabés que yo sé abrir la puerta... Y de esta manera, se va estableciendo el permiso, aparece la confianza, se inicia el modo compartido de la relación.

El ritual sería comprendido solamente por quienes participan de la relación. Tendría como función favorecer a que cada participante, echando mano de experiencias anteriores de recibir permiso, compartiendo las señales de este nuevo ritual, pueda sentir permiso de participar. Una acción interna de cada participante. La confianza, por otro lado, sería externa, hacia el otro integrante de la relación, permitiendo predecir lo que va a ocurrir en la relación. Resultando en una relación posibilitadora del modo lúdico.

El ritual para jugar de un modo lúdico implicaría anotar (comunicar) que lo que sigue no es en serio. Distinto de los llamados Juegos Psicológicos⁶⁵, donde *creemos y hacemos creer* que no va en serio, hasta que el resultado del juego nos muestra que había un fin perseguido, una utilidad existencial, de la que “sabíamos” no racionalmente que esto iba en serio.

Siguiendo la guía de la Teoría del Apego del psicólogo John Bowlby (1988), especialista en desarrollo infantil y en familias, pareciera que el desarrollo de la confianza no sería el fin que se busca en el establecimiento de las relaciones con determinados “modos”, si no consecuencia de un modo de relación, en el que se aprende que el otro va a estar. Según esta teoría, la criatura aprende

⁶⁵ Ver más adelante, en este mismo capítulo

a confiar (o no) en sus progenitores a medida de que estos se muestran como una base segura. Por ejemplo, puede la criatura aventurarse a explorar (hay permiso) y al volver saber que están disponibles, mediante señales que mutuamente codifican (organización cibernética). O pueden transmitirle a la criatura que no estarán claramente disponibles, ergo, no son confiables. Por tanto el desarrollo de la confianza sería consecuencia de pautas comunicacionales, que permitirían a quienes participan de la relación, poder conocer y co-crear reglas de permiso que habiliten saber con claridad, que es lo que se puede y lo que no. Es decir, establecer un modo de comunicación propio, con sentido para quienes participan de esta relación que está ocurriendo y que al repetirse, adquiere forma de ritual.

Junto con el desarrollo de la confianza, jugar de un modo lúdico sería iniciar un modo de estar en el mundo, de jugar en un modo de relación que se construye jugando. A la vez que voy construyendo este modo de relación me voy construyendo. Tal como el artesano se hace mientras hace su artesanía, tal como voy siendo padre mientras mi hija va siendo. Tanto puedo decir que estoy criando a mi hija como que ella me está criando. Tanto puedo decir que construimos un modo lúdico mientras nos relacionamos, mientras vamos jugando con este modo, y así, en pleno acto de jugar vamos co-creando reglas de lo que está y no está permitido. Vamos construyendo confianza. Se va estableciendo un marco ético particular para la relación (todo participante conoce el ritual, es igualmente necesario para la existencia de la relación, tiene permiso y experimenta confianza). Este marco ético implica a su vez el establecimiento de un marco estético (distinguimos a esta relación, con estas características, como una relación de modo lúdico).

La confianza entonces, nuevamente, como la posibilidad de saber que el otro va a actuar de un modo predecible, es decir, que se va a dar permiso para aventurarse junto conmigo a compartir el mismo modo de relación, a transitar la incertidumbre de esta relación que está ocurriendo. También puede ser la confianza, además de la invitación a la incertidumbre, un modo de anticipación a ciertas consecuencias, o cumplimiento de expectativas. Un ejemplo: aunque es costumbre decir que no se puede confiar en un estafador, según lo

expuesto, puedo tenerle confianza porque sé que me va a estafar (sé que va a actuar de ese modo, su conducta es predecible), entonces no le presto. O puedo prestarle para después poder quejarme de que me estafó. Esto último es lo que se denomina un Juego Psicológico (Berne, 1966).

Según la teoría de los Juegos Psicológicos del Análisis Transaccional (Berne. 1966, 1974), estos se juegan, entre otros beneficios, para evitar la intimidad y el compromiso emocional. Los juegos de modo lúdico ocurrirían en relaciones donde la intimidad es posible, ya que habría permiso y confianza para aventurarse a este modo de relación friccional, es decir, con compromiso emocional.

Quien juega de un modo lúdico se aventura a experimentar la emoción que surja, aunque no sea agradable, de la experiencia de la intimidad. Experimentar emociones adecuadas a la situación (ya sea placer, afecto, alegría, o tristeza, miedo o bronca) es considerado en psicoterapia como señal de salud, ya que traerían bienestar a quien las sienta (aunque culturalmente se consideren desagradables, y parezca extraño desearle una buena tristeza a un ser querido). Se entiende bienestar como la posibilidad de desarrollarme, de experimentar y experimentarme. Para adentrarse en la intimidad (aceptar la invitación, el permiso, el yo sé que vos sabés) y aceptar la posibilidad de experimentar emociones, habría que tener experiencias de confianza. Por el contrario, quien juega juegos psicológicos pretende evitar sentir ciertas emociones, o solo busca sentir determinadas emociones (consideradas aceptables por la cultura, por lo general, placer), sin importar la situación (Kertész y col, 2003). Y como la intimidad ocurre en relaciones friccionales y de futuro incierto, por tanto inmanejable, se evita.

Vale la siguiente aclaración: prefiero el término “experimentar” a sentir. Experimentar implicaría un vivenciar activo y responsable de la emoción que estoy “sintiendo”, es decir, permiso para sentir. Sentir, por sí solo, me invita a pensar que la vivencia puede ser intrusiva, no querida, y hasta vivida como ajena, molesta e inaceptable en mi experiencia.

Retomando las ideas de Bowlby (1988), mencionado anteriormente, pienso que la aventura de la confianza se construiría a partir de una base segura aprendida en la infancia. Aprendida, no enseñada... Para este autor, pensar en la crianza (domesticar, para el zorro) implicaría un planteo etológico (un estudio de las conductas de relación y comunicación) con el cual valerse para comprender la naturaleza del vínculo entre el niño y los progenitores. Mediante la crianza vamos aprendiendo a construir la intimidad. Esta construcción se organizaría cibernéticamente (mediante procesos de intercomunicación): la intimidad ocurrirá cada vez que se den condiciones determinadas y cesará cuando se den otras condiciones determinadas. De este modo se iría estableciendo una confianza básica, con el fin de proveer de una base segura al niño para que pueda permitirse explorar y saber que será bien recibido cuando vuelva. Desde esta confianza básica es que la criatura construirá nuevas experiencias de confianza. Según este autor, ningún padre puede proveer de una base segura a menos que tenga comprensión intuitiva de y con respecto a la conducta de confianza del niño. El desarrollo de la confianza se construiría mediante un entretrejo de relación entre las conductas del niño y su progenitor, que pide al progenitor un grado necesario de intuición, de modo que se permita dejarse guiar por las conductas de su cría. Es decir, organización cibernética.

Empiezo a comprender –dijo el principito-. Hay una flor...

A diferencia de la *forma* de un juego⁶⁶, y como expuse al inicio de este escrito, creo que no se puede enseñar (en la forma en que tradicionalmente se representa este acto), ni generar, ni motivar instrumentalmente (estimular lo que el enseñante quiera que el ensañado aprenda) el *modo lúdico*; depende de que quien observa y participa lo vivencie como tal, es decir, sienta permiso y confianza. Es un modelo de relación que se aprende por observación. El psicólogo cognitivista Albert Bandura (1984), al presentar su teoría del aprendizaje por observación, menciona que, para que un modelo sea

⁶⁶ Ver Pavía, V: "Sobre ciertas variables de la 'forma' de un juego y el 'modo' de jugar; una aproximación a nuevas categorías para la investigación de lo lúdico en la escuela", en esta misma obra.

aprendible, son necesarias ciertas condiciones de quien observa el modelo para que éste, el modelo, tenga el carácter de tal y capte la atención de quien está aprendiendo y lo aprenda. Según lo que es/fue preferido o no por las personas de quien aprendí (distinto de bueno o malo, que implicaría una relación moral), elijo ciertos modelos, modos, en lugar de otros. Y puedo elegir Juegos Psicológicos en lugar del riesgo de la intimidad del Modo Lúdico, si así fue preferido en mi familia y grupo cultural de pertenencia.

Entonces, el aprendizaje de los modos de relación serían además procesuales, es decir, se aprende el cómo más que el qué (el cómo se comunica más que lo que se comunica). La relación, el modo lúdico, sería no intelectual, sino más bien, experiencial. Esto lo haría no trasmisible, pero si aprendible. En esta relación es que yo voy a ir aprendiendo a confiar, a establecer cuáles serán las señales que me permitirán saber que vos sabés abrir la puerta. Pero si a quien invito a jugar de un modo lúdico no tiene esta experiencia, no ha tenido permiso de aprenderlo, no va a tener confianza en participar de esta experiencia relacional.

A la vez, al ser una relación no factible de conocer intelectualmente, es territorio de quienes “sienten” el permiso. Del mismo modo, no tenemos técnicas para “generar” permiso y confianza (aunque así lo digamos, como descuido causal y omnipotente). Apenas si contamos con herramientas para despertar la confianza que los invitados pueden tener. Si a quien invito no tiene dicha confianza, interpretará mi invitación según sus propias experiencias, y jugará de un modo no lúdico (y quizá me sorprenda diciéndole: -¡he, estaba jugando!, para explicarle que lo mío, no era en serio). Les podemos mostrar que hay permiso, pero no los podemos hacer sentir en confianza. En la mayoría de las veces apenas si podemos limpiar la cancha de los obstáculos que impedirían o entorpecerían, ya sea la posibilidad de aprender o la disposición a querer aprender. Tal como la vergüenza puede entenderse como placer sin permiso, mal que me pese, no puedo hacerte disfrutar ni hacerte sentir determinadas emociones si no tenés permiso. Sólo puedo invitarte y el encuentro de tu disposición y la mía harán el resto. Por esto es que pienso que el modo lúdico implica una relación análoga a lo que se denomina una relación terapéutica.

Resumiendo, el modo lúdico se definiría en la relación entre el que juega y el juego, entre el que juega y los otros jugadores. El modo lúdico entendido como un permiso compartido que da confianza para animarse, desvergonzadamente, a entrar en esta realidad distinta y compartida, de búsqueda de emociones, de intimidad. Confianza en que vamos a compartir (vos y yo damos, vos y yo recibimos). Confianza que aprendimos relacionándonos, jugando, animándonos.

Creo que el permiso a desconfiar y animarme (que en diversas teorías psicoterapéuticas se metaforiza como nuestra parte Niño) me ha arrojado encantado a disfrutar de la fricción en las relaciones, es decir, permiso para participar del encuentro y el contacto, el ser “tocado”, al relacionarme con otros, y notar que el riesgo de estas fricciones, acompañadas de emociones, traían consigo procesos de creatividad y espontaneidad. Riesgo de emocionarme, a pesar de que pudieran ser estas emociones las que nuestra cultura de adultos prefiere evitar (la tristeza, el miedo, el placer, el afecto). Expresión de este permiso hay detrás de la confianza de escribir estas palabras que no son certezas.

Yo no leí el Principito hasta los 25 años, en parte, por vergüenza, es decir, placer sin permiso. Falta de confianza. Carencia de permiso para desarrollar mi mismidad y confiar en que podía aprender, en términos de Perls, y descubrir que algo se hace posible. Aprender que mi disposición es mía, tu disposición es tuya, ojalá coincidan y podamos jugar de un modo lúdico (al menos así lo prefiero).

*Si coincidimos es hermoso
Si no, no tiene remedio
Fritz Perls*

Bibliografía

- Ambrosi, J. (1982). *Simpatía*. París: L'Harmattan. (Traducción de Naparstek)
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*, Madrid: Espasa Calpe.
- Berne, E. (1966). *Los Juegos en que Participamos*. México: Diana.
- ----- (1974). *¿Qué dice Ud. después de decir Hola?* Barcelona: Grijalbo.

- Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los Constructos Personales, aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Buenos Aires: Paidós.
- García, R. (2009). *Premisas Fundamentales*. Comunicación personal, escrito póstumo. Inédito.
- Keeney B. (1994). *Estética del Cambio*. Barcelona Paidós Terapia Familiar.
- Kerman, B. (1998). *Nuevas Ciencias de la Conducta. Aplicaciones para el tercer milenio*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Kertész, R. Atalaya, C. y Kertész, A. (2003). *Análisis Transaccional Integrado*, Buenos Aires: Ippem.
- Neimeyer, R. Mahoney, M. (comp.) (1998). *Constructivismo en Psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Perls, F. (1974). *Sueños y Existencia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- ----- (1976). *El Enfoque Gestáltico y Testimonios de Terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Yontef, G. (2005). *Proceso y Diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.



MELINA
B



SalAmarillo4

El Gato y el Ratón*

Voy a buscar a los neños de sala de cinco años (sala amarilla) que están sentados en ronda en su aula.

-¡Hola! ¿Cómo les va, chicos? Miau. ¿Todo bien? Miau, miau.

Se ríen, me miran.

-¡Sí, sííí!!

-¡Uy! ¿Sabén qué me pasa? Tengo puestas unas orejas de gato y por eso me estoy convirtiendo en gato. Miauuu.

* Propuesta de Andrea Canales recreada en el grupo de estudio.

- ¿Quieren unas orejas de gato? ¿Dale que cuando nos las ponemos nos convertimos en gatos? Miau. Traje para todos: blancas, negras, chicas, grandes, marrones...

Metiendo las manos en el bolsillo del delantal y moviéndolas comienzo a sacar y a largárselas:

-¡A mí, a mí, Toribio!

Se las colocan y comienzan a maullar, caminan en cuatro patas, se ríen.

-¡Ahora sí podemos ir al mundo de los gatos!

Un sector del patio es la casa de los gatos. Sugerido por el profesor Toribio Palazo, los gatos salen a pasear. Apurados, contentos, enojados... De repente... todos los gatos vuelven a su casa y se acuestan a dormir.

-¡¡Qué tal si ahora nos convertimos en ratones!! Para eso les tengo que dar orejas de ratones.

Evelyn está enojada, con los brazos cruzados.

-¿Qué te pasa, Eve?

-¡Gonzalo me robó mis orejas! Yo justo las iba a agarrar y él me las sacó.

-Mirá, acá tengo unas especiales, que son más grandotas y podés escuchar mejor con ellas!

Se las coloca y va a jugar con los demás.

-¿Cómo corren los ratones? ¿Alguna vez alguien vio alguno?

-¡Sí, son rápidos!

Salen todos y corren por el patio.

-¡¿Y dale que ahora todos los ratones vuelven a su cueva a comer queso?!

-Los ratones van a salir de la cueva a buscar más queso; pero cuidado, porque yo, Toribio, soy un gato, los voy a querer atrapar y ustedes tienen que correr a su cueva. Si quiero entrar, no me dejen, ¡eh! porque si no, les voy a comer todo el queso.

Los corro por el patio, trato de entrar a la cueva, para que no me dejen les tengo que avisar: -¡Cuidado que estoy entrando!

Entonces, con los brazos extendidos, arman una barrera. El gato se va a dormir y entonces los ratones salen a buscar queso.

-Ahora, el ratón que el gato toque se convierte en gato y lo ayuda a cazar más ratones. ¿Quieren?

-¡Síííí!

-¿Qué tal si de a dos formamos una casita agarrados de las manos?

Inmediatamente, las nenas se organizan y buscan una pareja para tomarse de las manos. Los varones son los ratones y está cada uno en su casita. Entran, salen y cambian los roles... en un momento:

-“¡Acuérdense!, cuando levantamos las manos, la puerta se abre, los ratones pueden salir y entrar; cuando las bajamos, no. Salen a pasear, y si aparece el gato se esconden en las cuevas, para que el gato no los atrape!

Lo repetimos varias veces y algunos quieren cambiar de roles; se ríen; están muy motivados.

-¿Qué les parece si construimos una cueva muy grande? Para eso nos tomamos de las manos. Esta casa tiene muchas puertas que se abren cuando las manos están arriba y que se cierran cuando las bajamos. ¿Practicamos?

Dos ratones van a estar adentro, dos gatos afuera, los que somos la cueva tenemos que cuidar a los ratoncitos. Ellos van a poder salir y entrar cuando las puertas se abran y los gatos también por eso hay que estar atentos. Los gatos hacen todo lo posible para entrar y perseguir a los ratones, que huyen despavoridos y alientan a sus compañeritos (cueva) a que no los dejen pasar. Los gatos ingresan y se escuchan gritos:

-Uyyy, corraaan.

Son los ratones que al ser atrapados con un suave cosquilleo, se convierten en una puerta más de la gran cueva. Jugamos varias veces intercambiando roles.

Hasta que grito:

-¿ ¡¡¡Qué está pasando!!!?

- *Es la dueña de la casa que llegó. Vamos a escondernos.*

Las paredes de la cueva comienzan a desarmarse, nos sentamos, guardamos las orejas de gato y de ratones en el bolsillo para jugar otro día; nos acostamos. Es tiempo de regresar a nuestra sala para poder volver a jugar la próxima vez que la dueña de casa salga de paseo.

De regreso en la sala nos despedimos: Les pregunto si les gustó.

-*Sí, Toribio, estuvo buenísimo, otro día jugamos otra vez...*



SalMarrón1

La Selva*

La espera ha terminado. La expedición está lista para la aventura. Luego de tres semanas de entrenamiento y dificultosos circuitos, Toribio Palazo considera que la sala verde está preparada para vivir una aventura única en la selva. Han valido la pena, los saltos en el cajón y los balanceos en la soga. Estos sí que son expedicionarios preparados para el peligro y las sorpresas. Sentados y en silencio, todos esperan al jefe de la expedición en el gimnasio. Al llegar, los mira fijo a los ojos y en tono misterioso les dice:

-Hoy sí, nos vamos a la selva.

* Propuesta de Cecilia Taladríz recreada en el grupo de estudio.

-Ay, ay, ay, nos vamos a la selva - dice Juana, una de las expedicionarias más emocionadas.

-¿Traen gorros? ¿Repelentes? ¿Botas para el agua y los pantanos?

-Listo, ya tenemos todo puesto - grita la expedición.

-El traje súper selvático también, porque vamos a una selva terrible.

Todos se colocan los trajes en instantes mágicos y con la magia que tienen los instantes.

-Al aeropuerto, rápido que nos espera el avión - dice el jefe de la expedición.

El grupo de niños se sube a una sábana celeste desplegada por el profesor en el piso.

- Ajustense los cinturones, que ya despegamos.

-Qué bueno, se ven las nubes; ¡cuidado! ¡Si se mueven mucho se va a caer el avión!

-¡No, estamos aterrizando!

Los niños se han bajado de la sábana y corren por todo el gimnasio gritando.

-Hay un leopardo - dice Bautista.

-¡Expedición, expedición! - grita desesperado el jefe -Morena está llorando, vamos a tener que tomar el avión de vuelta a la ciudad y llevarla con alguien que la asista.

Todos se sientan rápidamente en la sábana celeste.

-Rápido: a la ciudad de La Plata - gritan todos.

Morena, llorando se va con la Señorita de la sala que se ha quedado en el gimnasio. Al parecer tanta aventura la ha atemorizado. El jefe de la expedición deja a la expedicionaria en manos profesionales y decide con su tropa volver sobre sus pasos para finalmente llegar a destino.

-¡Volvamos al avión! ¡Pronto!

Todos se organizan rápidamente en la sábana y uno de los niños toma el volante del avión.

La nave aterriza nuevamente en el corazón selvático. Todos salen de la sábana, corren y gritan. Algunos se abrazan.

-Llegamos. Cuidado, no sabemos con qué nos vamos a encontrar.

-Vamos a armar nuestra casa por las dudas que necesitemos escondernos.

Toribio junto a los niños corre una colchoneta azul de gran tamaño y la pone a continuación de un cajón de destrezas formando una pequeña casita. Toda la expedición se refugia en la cueva y queda sentada y expectante.

-Salgamos todos juntos, bien agachados con técnica cocodrilera; que ningún tigre nos vea.

Todo el grupo se arrastra por el piso. Hay risas y miedo. La sogá está colgada del techo y debajo hay una colchoneta verde que los niños y Toribio han transformado en arenas movedizas.

-¡Oh, arenas movedizas! Pero por suerte encontré una sogá para poder pasar. ¿Escucharon eso?...

De pronto se escucha un rugido de león y todo se llena de miedo. Joaquín sin preocupación y con gran sonrisa pisa la colchoneta verde.

El profesor grita como un embravecido león:

-Salí de ahí, Joaquín, son arenas movedizas, ¡cuidado! Si alguno se cae, le va a costar mucho salir - grita, al verlo, el jefe de la expedición.

Todos pasan cerca de "las arenas movedizas" de a uno, intentando no tocarlas. El peligro es inminente. Un paso en falso puede ser mortal.

-¡Qué susto, qué miedo tengo de pasar por el pantano! - grita Juana con alegre susto.

-Lleven el avión a la roca que nosotros terminamos de pasar y vamos con ustedes propone el jefe.

El grupo que ya ha pasado las arenas movedizas sale con la sábana celeste a cuestas y se esconde en la roca.

-Dale, Joaquina, pasá rápida - le reclama la tropa enardecida.

-¿Escucharon al león? - pregunta asustado el jefe de la expedición.

-Tenemos que volver. ¡Todos al avión!

-Micaela, al avión - Le ordena el jefe con enérgico grito.

Micaela corre felizmente por el gimnasio sin escuchar al profesor. Y disfrutando de correr por la selva en libertad ningún peligro parece acecharla.

Se suben al avión y gritan a los tripulantes que faltan. Desde la roca, Sofía comunica:

-Yo me quedo acá.

-Vamos Sofí, todos a bordo. Debemos volver.

El grupo se sube a la sábana celeste y por último, Sofía accede a sumarse.

-¿Están todos?

-Volvamos. Arranquemos...

-1, 2, 3 - gritan todos.

-¡Llegamos!

Salen corriendo de la sábana y se encuentran con la señorita y con euforia le cuentan la aventura. Mora ha dejado de llorar y sonriente los espera para ir a la sala. Algunos siguen corriendo y escondiéndose en la roca mientras piden a Toribio volver a empezar. Desde las arenas movedizas se escuchan extraños ruidos... al parecer la expedición deberá volver a explorar ese lugar...

Toribio dice, mientras acaricia la cabeza de cada uno de los nenes: -¡Estaría bueno prepararnos para ir a otro lugar tan fantástico como éste!



SalMarrón20

Islas y Pájaros*

Voy al encuentro de los chicos que están en la sala. Entro y los saludo:

-¿Hola?

-¡Hola! - responden todos.

-¡Qué linda remera, Cristian! - comento.

-¿Vio, profesor? ¡Es del rey león!

-¡Está buenísima!

* Propuesta de Rodrigo Muñoz recreada en el grupo de estudio.

-¿A ustedes, les gustan los animales? - pregunto a los demás.

-¡Sííí! - dicen unos.

-¡Noo! - exclaman otros.

-¡Yo conozco unas islas donde hay algunos animales! -
comento, mientras me voy desplazando hasta que llego al gimnasio.

Con gesto de curiosidad abro la puerta y...

Todos comienzan a desplazarse por ese espacio.

-¡Mirá, profe, soy una gaviota!

-¡Y yo, una iguana!

También se observan los desplazamientos de tiburones,
cucarachas y luciérnagas.

-¿Como harían estos animales si estuvieran enamorados?

- ¿Y si estuvieran tristes?

- ¿Cómo harían si estuvieran enojados?

Todos los chicos despliegan sus movimientos y sus
sentimientos.

-¿Si somos todos pájaros para volar por todas las islas?

Pájaros y emociones se combinan de manera asombrosa:
gaviotas enamoradas, garzas curiosas, flamencos enojados,
colibríes odiosos, tucanes deprimidos, entre otros.

En esta isla hay una chicharra que congela por unos minutos a
todos los animales; el sonido de esta chicharra es así: "plaff"
(aplauso).

-¿Escucharon todos esa chicharra?

-Sí - me responden.

Todos los animales deben congelarse de la manera que elijan
y mirar al que está más cerca para saber cómo se siente.

-¿Listos?... ¡¡Ya!!

Tordos, guacamayos, gorriones, carpinteros y golondrinas van y
vienen hasta escuchar las palmadas. Los movimientos e inhibiciones
se repiten.

-¿Puedo dar la palmada yo? - pregunta Esther.

-¡Los pájaros podríamos ir por cada isla!

-¡Sí!

Así, aves como ocas, patos, loros y golondrinas comienzan a trasladarse por cada isla.

- ¡Pasemos primero por la isla del amor! Donde nuestro pájaro se encuentra re enamorado.

- ¡Qué lindo...! ¡Ahh! - dicen todos, con sus mejillas rojizas.

La isla de la tristeza...

- ¡Uhh, qué feo!

Allí cada parte del pájaro se encuentra muy triste y deprimido, apenas puede avanzar. Todos con caras tristes, con el cuerpo pesado como si tuviéramos muchos kilos de arena en los pies; no se escuchan comentarios por parte de los chicos. Recorremos también la isla de la locura, y nuestro pájaro tiene un ataque de locura:

- ¿Cómo les parece que tenemos que ponernos?

- Movernos como licuadora - es una de las respuestas.

- Y ahora, ¡ja la isla de la felicidad!! Donde nuestro pájaro está muy feliz y contento.

- ¡Qué linda isla!

A todos se les ven los dientes.

- ¡¡¡Ja, ja, ja!!! - Sonríen los chicos.

Así también visitamos cualquier isla que los chicos propongan: la isla donde hace mucho frío y sopla el viento muy fuerte, la isla bailarina, etc. Surgen todo tipo de islas, una más divertida que otras y el juego llega a su punto máximo de sensaciones.

- Aunque todas las islas están geniales, llega el momento de volver al continente, que también tiene sus cosas lindas y donde todos nos esperan.

Volamos lentamente hasta que nos quedamos todos sentaditos bien cerquita. Entonces les pregunto:

- ¿Cómo se sintieron en el viaje?

- ¡Bien! responden.

- ¿Qué ave les llamó la atención?

- ¡El guacamayo! – me contestan.

- Otro día podemos juntarnos a realizar otro viaje por las islas.

- ¡Sí! - contesta Augusto.

- ¡Así probamos otras cosas! - solicita Eugenia.

- ¡Quizás necesitemos un rey león! - comento mientras miro y le sonrío a Cristian, quien asiente con la cabeza.

Pollitos Temerosos*

Llego al aula mientras los niños festejan mi entrada. Con cara de intriga, los saludo:

-Hola, ¿cómo están? ¿A qué no saben dónde estuve el sábado a la tarde...?

Las respuestas de los niños no se hacen esperar...

-¡Jugando al fútbol!

-¡En la escuela!

Mientras, con movimientos de cabeza, indico el yerro:

-¡En la playa!!!

-¿¡¡¡En la plaza!!!?

Por último, en medio de los nombres de lugares que intentan los alumnos, intervengo:

-Les voy a contar lo que me ocurrió durante el fin de semana en... (Una breve pausa permitida por el silencio de los niños) ¡La zona de chacras!

La lluvia de comentarios es inmediata...

-Mi tío vive ahí ¡¡Yo voy los fines de semana!!

-Está lleno de árboles ese lugar... -dice otro.

Para clarificar el panorama procedo a describir, con ayuda de algunos alumnos, el lugar, su ubicación, y pregunto en general, si se imaginan qué tipo de animales habitan allí; a lo que responden (mientras caminan hacia el gimnasio):

-Chanchos.

-¡Ovejas!

-¡¡Vacas!!

-¡¡¡Caballos!!!

- ¡¡¡¡Perros!!!!

-¡¡¡¡¡Gallinas!!!!!

-¡¡¡¡¡¡Patos!!!!!!

* Propuesta de Nicolás Zari recreada en el grupo de estudio.

-¡¡¡¡¡Pollitos!!!!!!

Mientras caminamos hacia el gimnasio, les cuento también sobre la existencia en la zona, de animales depredadores como: zorros y perros salvajes. (En ese instante se escuchan los primeros gruñidos y ladridos provocados por los niños que parecen enjaulados).

Una vez en el gimnasio, los reúno y les comento:

-¿Sabes lo que vi en la chacra?

-¡¡No!! -responden los niños.

-Había una gallina que gritaba desde un gallinero:

-¡Pollitos, pollitos, vengan!...

-Mentira. -dice un niño.

-¡Sí, las gallinas no hablan! -indican otros

-Es en serio - aseguro con seriedad.

-Es más, de otro gallinero escuché...

(Con voz aguda y acompañado de aleteo de pollo) **-No, porque tenemos miedo.**

Entre las risas de los niños, pregunto:

-¿Quién sabe a qué le temían los pollitos?

-A las víboras... - dice uno.

-A la madre, porque les iba a pegar - indica otro, entre risas de los compañeros.

-No... ¡al zorro! - comento misterioso - **Porque cuando los pollitos cruzan, el zorro sale de un escondite y los atrapa...**

-¡Uh, qué malo! - señala un niño.

-¡Cuidado, gallinas, las atraparé! - los sorprendo.

Y salen corriendo entre gritos y sonrisas cuando intento atraparlos.

Luego de algunas persecuciones, los reúno y pregunto:

-¿Cuál podría ser la casa-gallinero de los pollitos?

Los niños proponen diversos lugares, hasta que acuerdan que el gallinero estaría formado por el arco de fútbol.

-¿Quién quiere ser pollito? - pregunto.

-Yo, yo, yo - responden a la vez la mayoría de niños mientras corren hacia el gallinero.

Me acerco y les susurro:

-No griten, que van a despertar al zorro.

Y les señalo un espacio en el costado del gimnasio donde se encuentra una silla y una mesa.

-¿Dónde? - preguntan los niños.

-¡Atrás de esa cubierta de leña y palos que le brindan al zorro un buen escondite!...y allí quedarán todos los pollitos atrapados...

Se escuchan gritos de temor y se observan caras con sonrisas...

Seguidamente, se crea una nueva casa o gallinero en el extremo contrario al primer gallinero de los pollitos, y es destinado a la mamá gallina.

-Yo quiero ser la mamá. - pide una niña.

-Yo también - Se suma la compañera tomada de la mano.

-Bueno. Vayan rápido a su gallinero y desde ese lugar llamarán a sus pollitos en tres oportunidades diciéndoles: "¡¡pollitos, pollitos, vengan!!". Para que acudan a su casa; a lo cual los pollitos responderán, en los dos primeros llamados negativamente diciendo: "¡¡No, porque tenemos miedo!!" Recién en el tercer llamado podrán correr a la casa de su mamá gallina intentando no ser atrapados por el zorro quien sale de su guarida al ver cruzar los pollitos para atraparlos con un fuerte abrazo entre el zorro y los pollitos⁶⁷ (simulado por el profesor).

Distribuidos los roles, las mamás gallinas llaman:

-Pollitos, Pollitos, vengan.

-¡¡No!! Porque tenemos miedo - responden los pollitos desde el otro gallinero.

-Pollitos, Pollitos, vengan repiten las gallinas.

⁶⁷ Se les aclara a los niños que el atrapar se logra con solo tocar a los compañeros, evitando así, acciones que produzcan golpes o malos momentos.

-¡¡No!! Porque tenemos miedo - nuevamente responden los pollitos desde el otro gallinero.

-Pollitos, Pollitos, vengan. - repiten las gallinas enojadas.

Los pollitos salen rápidamente del gallinero para dirigirse hacia el de las mamás... El zorro persigue a un pollito quien mediante gritos y risas se pone al resguardo en el gallinero de la mamá. Con las manos vacías, vuelve el zorro a su guarida a esconderse, para que las mamás gallinas regresen al gallinero vacío (para reiniciar el juego) y llamen nuevamente a sus pollitos y así, otra posibilidad de escapar y atraparlos.

En otra pasada un pollito atrapado se convierte en zorro y con cara de pícaro se esconde en la guarida junto a mí. Entre los dos, intentamos capturar pollitos en la siguiente pasada.

En este punto el juego "Los pollitos temerosos" alcanza su máximo desarrollo, y termina cuando aún quedan cinco alumnos sin ser atrapados.

Al finalizar el juego se les brinda un fuerte aplauso a los pollitos que alcanzaron a sus madres y a los que ayudaron a sus compañeros a escapar del zorro. Invito a todos los pollitos junto a las gallinas a darle un fuerte abrazo al zorro imaginario. Los niños rápidamente me rodean y me abrazan.

Luego les pregunto:

-¿Les gustó el juego?

-¡¡¡Síííí!!! - Contestan todos simultáneamente.

-¡Muy bien! Ahora saludamos a todos los animales de la chacra para que seamos bienvenidos la próxima vez que regresemos...

Los niños se dan vuelta y saludan el gimnasio vacío.

-Dejamos la chacra y regresamos al aula.

Las Acciones Motrices... en el Contexto de una SAL*

Las Secuencias de Actividades Lúdicas (SAL) incluidas en este libro están enmarcadas dentro de un universo de estudio restringido, integrado sólo por aquellas reguladas por reglas explícitas, que configuran una experiencia imaginativa con sesgo autotélico, en las que cuerpo y movimiento son protagonistas. Atendiendo al supuesto de que es muy difícil jugar con lo que no se sabe (o no se puede) hacer, parece acertado que, al momento de pensar una SAL, nos demoremos para comprender cierta información sobre las acciones motrices. Es intención de este texto repasar algunos conocimientos referidos al tema, a fin de adecuar la demanda de acciones motrices que una SAL genere a las posibilidades motoras de los jugadores. El nivel de comprensión de esa información repercutiría en la potencialidad lúdica de una SAL, ya que el jugador tendrá más posibilidades de jugar de un modo lúdico si sus posibilidades motoras están acordes con las acciones motrices demandadas por la forma del juego en cuestión. Además, esta información también contribuiría en la organización racional de un conjunto de SAL, diversificando el espectro de acciones motrices posibilitadas/demandadas.

Cabe realizar dos aclaraciones antes de ingresar de lleno en la temática convocante. En primer término, la importancia de comprender las acciones motrices posibilitadas/demandadas no radica en el eventual desarrollo de alguna de las variables más adelante tratadas, sino en potenciar la emoción al jugar, contribuyendo a satisfacer el derecho al juego. En segundo término, tanto en lo que hace a la selección y organización de los temas que nutren estas líneas, como respecto de los autores y textos en base a los cuales se extrajeron las ideas que las fundamentan, la elección responde a criterios exclusivamente pragmáticos. Blandiendo, sin embargo, un fundamento que intenta dar al texto relativa inmunidad frente a posibles críticas: considerar que los potenciales lectores de este trabajo conforman un grupo cuya intención se halla más próxima al interés por el desarrollo del potencial lúdico que a un análisis minucioso y acabado del tema de la motricidad humana.

* Por Daniel Devita, especialmente para esta publicación.

Una primera organización

Propongo comenzar esta tentativa de organización -pasible de provisoriedad, temporalidad y contingencia- diferenciando a las SAL de acuerdo a la predominancia de las acciones motrices posibilitadas/demandadas en dos grandes grupos, a los que Seybold (63:25 y ss) contribuye a nominar. Un grupo de SAL en el que sobresalen acciones motrices que conjugan oscilaciones de las variables energía, espacio y tiempo, intentando, “**con**” este movimiento, obtener calidad expresiva. Y un segundo grupo en el que las acciones motrices giran preponderantemente en torno de alguna capacidad o habilidad motora, lo que habilita a interpretar a la SAL como “**de**”... de saltar; de correr; de lanzar; de fuerza; de velocidad; de equilibrio, como ya fuera comentado en otras páginas.⁶⁸ Las bautizadas “**SAL con movimiento**”, parecerían tener relación con aquellos movimientos que Cena denomina “*expresivos*”, vinculados a la comunicación; mientras que las “**SAL de movimiento**” podrían condecirse con aquellos movimientos que Cena llama “*de ajuste al medio*”, ligados a la eficacia en relación con el dominio del objeto (Cena/08:7). Esta clasificación conseguiría también emparentarse con lo que Gómez desarrolla sobre producciones y reproducciones de predominancia “*expresivas*” o “*utilitaria-operativas*” (Gómez/04:05a). Distinguir el tipo de SAL que se quiere armar y/o llevar a cabo desde el punto de vista de las acciones motrices posibilitadas/demandadas, resulta importante para decidir el acento motor que tendrán las actividades que conforman el momento de “preparatorias”. Ya que, como se desarrolla en otras páginas de este mismo libro, en este momento se realiza la puesta en práctica de las acciones motrices que tensionan el momento del “juego principal”⁶⁹.

1. Una SAL “**con**” movimiento:

En estas SAL los jugadores entran intencionalmente las variables de **energía, espacio** y **tiempo**, intentando dotar de calidad

⁶⁸ Ver Pavía, V.: “Sobre ciertas variables de la forma de un juego y el modo de jugar”, en esta misma obra.

⁶⁹ Ver Díaz, L.: “*Discusiones acerca de la formulación y puesta en práctica de una SAL*”, en esta misma obra.

expresiva al movimiento, primando esta intención por encima de alguna capacidad o habilidad motora realizada. La idea del movimiento cargado de intencionalidad expresiva obliga a realizar una detención aclaratoria. El primer axioma de la comunicación de Watzlawick y otros sostiene: “no se puede no comunicar” (Heinemann/80:25); Grasso explicita que “los movimientos del cuerpo siempre emiten un mensaje” (01:40); la praxología define a la conducta motriz como “el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (Parlebás/01:85), sea este vivido consciente o inconsciente por la persona que actúa. Todos los gestos motores, por lo tanto, pueden ser interpretados como expresivos, no existiendo posibilidad de diferenciar a aquellos teñidos de intencionalidad expresiva de los que no la tienen. Para eludir este problema, aunque todo movimiento humano posea un potencial mensaje plausible de ser interpretado, en este compendio de ideas para contribuir al armado de una SAL solo se adjetivará de expresivos a aquellos que tengan la intención de expresar.

En estas SAL en las que los jugadores denotan intención de expresarse mediante la realización de las acciones motrices, encontraríamos lo que Laban (1939) llamó “calidad del movimiento”. Diversos autores asignan distintas variables de análisis para interpretar esta calidad en el movimiento. Calidad que, como bien aclara Penchasky aplicándolo a la expresión corporal, “no implica valoración alguna, solo hace referencia a las variables (...) que intervienen en el movimiento” (98:13). Según Laban (1939), la posibilidad de enriquecer la calidad del movimiento depende de fluctuaciones en torno a las variables de **espacio**, **tiempo** y **energía** con que se realizan los mismos.

El **espacio** es el soporte sobre el que se mueve el cuerpo. Los cuerpos ocupan un volumen determinado en ese espacio. La posibilidad de utilizar situaciones lúdicas para variar nociones básicas como grande-chico, cerca-lejos, alto-bajo, abierto-cerrado, adentro-afuera, sobre-debajo o amplitud, por ejemplo, brindan oportunidades de agregar calidad al movimiento. Se enriquece, también, esta variable de espacio, al modificarse la proximidad entre los cuerpos, fluctuando entre el espacio público, el social, el personal y el íntimo.

En lo referido al **tiempo** en relación con las acciones motrices, este “... puede entenderse como la duración -no casual- de un movimiento.” (Brikman/75:21). Las variantes de **tiempo** pueden darse, por ejemplo, en la velocidad (rápido-lento), en la secuencialidad (antes-durante-después), en la simultaneidad o en la duración (largo-corto); también en el sonido y el silencio. En la interpretación de ritmos interviene lo temporal. Como afirma Grasso, “en el silencio del cuerpo hay miles de sonidos, las voces de los pensamientos, la música de los recuerdos, los ruidos del funcionamiento orgánico, y también hay movimiento. Asociar sonido con movimiento y quietud o inmovilidad con silencio es limitarse” (01:47).

Finalmente digamos que llamamos **energía** “...a la capacidad que tiene el cuerpo de producir movimiento a través de su sistema muscular en funcionamiento óptimo...” (Brikman/75:39). La tensión-relajación, la calma-agitación o la tranquilidad-nerviosidad son antinomias que ayudarían a explotar los movimientos pensando en variantes de **energía**. También se puede alternar nociones como fuerza o velocidad para construir ideas de suavidad, vigorosidad, delicadeza, rudeza, etc.

Aunque Brikman (75:77) fundamenta que a cada aspecto le corresponde un par de cualidades (a la energía le corresponde fuerte y suave, al tiempo, rápido lento y al espacio, directo o indirecto), y que las acciones básicas que se derivan de la combinación de estas variables son ocho, la experiencia nos permite arriesgar que las acciones motrices posibles que se siguen de la urdimbre de estas variables son ilimitadas.

2. Una SAL “de” movimiento:

En este segundo grupo de SAL los jugadores requieren de acciones motrices en las que intervengan predominantemente las **capacidades motoras condicionales**, las **capacidades motoras coordinativas** y/o las **habilidades motrices**. Tal como habíamos anticipado, por esta razón es posible percibir las como SAL de... saltar; correr; lanzar; fuerza; velocidad; equilibrio; etc.

También denominadas por algunos autores como “cualidades físicas”, las **capacidades motoras condicionales** pueden ser definidas como “*los requisitos motores sobre los cuales el hombre (...) desarrollan las propias habilidades técnicas.*” (Sebastiani i Obrador & González Barragán/00:12). Es decir, son aquellas capacidades que ofrecen el sustento sobre el cual se desarrolla el movimiento humano. La mayoría de los autores las clasifican en cuatro grandes grupos: **fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad**. Rápidamente, se puede considerar que:

*“Se consideran ejercicios de **fuerza** aquellos donde existe una carga, un peso y obstáculo a mover. Se trata de un ejercicio de **velocidad** cuando es realizado lo más rápidamente posible y con una alta vivacidad de gestos. Son ejercicios de **resistencia** cuando la distancia, la duración o el número de repeticiones es grande. Hablamos de ejercicios de **flexibilidad** cuando se exige un estiramiento muscular para realizar un gesto o movimiento con la máxima amplitud”* (Sebastiani i Obrador & González Barragán/00:13)

Algunos ejemplos de actividades en las que cobran importancia estas capacidades pueden ser: empujar o traccionar para mover cubiertas de autos, levantar o transportar objetos de peso importante, e incluso compañeros jugadores (fuerza); correr todo tipo de carreras de corta duración, realizar rápidos movimientos segmentarios (velocidad); participar en carreras de larga duración, actividades en las que un movimiento de mediana o alta intensidad debe ser repetido muchas veces o durante mucho tiempo, como puede ser el saltar en un pie, o lanzar un objeto pesado (resistencia); realizar una gran apertura de piernas, hiperextensión de la columna vertebral -arco- o forzar la movilidad de hombros (flexibilidad).

Las **capacidades coordinativas**, en tanto, son definidas por Mainel & Schnabel como aquellas que se relacionan con acciones motoras que “*representan condiciones necesarias del rendimiento (...) fundamentales para una serie de acciones motoras diferentes*” (04:261). Son acciones motoras generales que pueden ser clasificadas (con algunas variaciones de acuerdo a diferentes autores que abordan el tema) en siete grandes grupos. Estos, según los citados autores, son: **diferenciación, acoplamiento, reacción, orientación, equilibrio, cambio y ritmización**. (04:264-273)

Se puede entender a la **diferenciación** como “*la capacidad para lograr una coordinación muy fina de fases motoras y movimientos parciales individuales, la cual se manifiesta en una gran exactitud y economía del movimiento total*” (Mainel & Schnabel/04:265). Infinidad de modificaciones en los parámetros espaciales, temporales y de fuerza durante la ejecución motora dan complejidad al movimiento. Esta innumerable cantidad de posibilidades hace que esta capacidad tenga tantas variaciones como la misma actividad motora del hombre. Una persona, por ejemplo, puede saltar o lanzar; sin embargo, esta acción puede variar en distancia, velocidad, altura, tensiones del cuerpo o de grupos musculares, etc., dando a lugar a un sinfín de posibilidades distintas de realizarla. Ejemplos de actividades que demandan esta capacidad pueden ser los lanzamientos y/o saltos de precisión que se efectúan en una rayuela (en los que se adecúa el movimiento a la distancia del objetivo), el correr una distancia en tiempos específicos, o el reproducir fuerzas determinadas. Algunos autores intentan describir esta capacidad ligándola a sensaciones de movimiento.

El **acoplamiento** es la “*capacidad de coordinar apropiadamente los movimientos parciales del cuerpo entre si (...) y en relación al movimiento total que se realiza para obtener un objetivo motor determinado*” (Mainel & Schnabel/04:267). Cada vez que en alguna actividad se realizan dos o más habilidades motrices simultánea o sucesivamente se pone de manifiesto esta capacidad. Correr y tocar en una mancha, correr y saltar en una carrera de obstáculos o saltar y girar en una rayuela son algunos ejemplos en cuanto a lo que utilización de esta capacidad se refiere.

Por otro lado, la capacidad coordinativa de **reacción** se entiende como “*la capacidad de inducir y ejecutar rápidamente acciones motoras breves, adecuadas en respuesta a una señal*” (Mainel & Schnabel/04:268). Reaccionar en el momento justo, a la velocidad justa y con el movimiento justo depende de esta capacidad. Aunque normalmente, solo está ligada a la velocidad en la ejecución de un movimiento luego del estímulo. Este estímulo puede provenir por cualquier vía sensorial y en situaciones variadas. Algunos ejemplos en los que prima esta capacidad pueden ser las largadas en algunos juegos (como respuestas a señales aisladas) o reacciones

ante movimientos de compañeros -y adversarios, en juegos agonistas- (como respuestas a la elección de una entre muchas señales).

La capacidad para “*determinar y modificar la posición y los movimientos del cuerpo en el espacio y en el tiempo en relación a un campo de acción definido (...) y/o a un objeto en movimiento*” (Mainel & Schnabel/04:269) es conocida como capacidad de **orientación**. Aunque para su entendimiento puede dividirse la percepción de la posición espacial y movimientos del propio cuerpo y de los objetos que lo rodean, se deben entender como una unidad. La lectura de trayectoria de una pelota o el tiempo de recorrido de un espacio por parte de un compañero de juego pueden ser ejemplo de la utilización de esta capacidad. También lo son la orientación espacial utilizada, por ejemplo, para jugar al “gallito ciego”, o para realizar el cálculo del momento exacto en el que se puede salir de un escondite para lograr “librarse” al jugar una “escondida”.

Equilibrio se entiende a la capacidad de “*mantener o volver a colocar todo el cuerpo en estado de equilibrio durante, o luego de cambios voluminosos de posición del mismo*” (Mainel & Schnabel/04:270). Esta capacidad puede darse en situaciones estáticas o de movimiento, lo que permite dividir a esta capacidad en “estática” o “dinámica”. En la primera, es fundamento esencial la percepción postural, complejizada por la disminución en la base de sustentación (hacer equilibrio con un pie en una rayuela, o apoyado solo en los talones), la adopción de posiciones no habituales (hacer una vertical o detenerse improvisadamente en un pie para no ser devuelto a la línea de inicio en un “pelito 43”), o la elevación de la base de sustentación (pararse sobre latas o sobre el cordón de la vereda). En la segunda, en cambio, el fundamento esencial es la percepción acelerativa (como puede darse al andar en bicicleta, caminar sobre zancos o realizar cambios significativos de dirección en la carrera).

La capacidad de **cambio** (también llamada **transformación**) se refiere a la capacidad de “*adaptar el programa de acción a las nuevas situaciones, en base a los cambios sustantivos percibidos o anticipados durante la ejecución motora, o la prosecución de la acción*”

en forma completamente diferente" (Mainel & Schnabel/04:271). Esta capacidad de variar la velocidad, la fuerza o la dirección de un movimiento de acuerdo a una situación imprevista, es fundamental en aquellas actividades en las que es necesario adecuarse a los tiempos y espacios de los otros. Algo complicado para niños en los primeros años del nivel inicial, pese a ser una situación común en la vida cotidiana. Cambiar la dirección de la carrera en una "mancha", tanto por la persona que escapa como por la que persigue, es un ejemplo típico del uso de esta capacidad.

La **ritmización** puede ser descripta como la capacidad de *"registrar y reproducir un ritmo dado exteriormente"* (Mainel & Schnabel/04:272), y también a la capacidad de *"realizar en un movimiento propio el ritmo interiorizado, el ritmo de un movimiento existente en la propia imaginación"* (Mainel & Schnabel/04:272). Para esta capacidad son muy importantes las percepciones auditivas y visuales. Sin embargo no deben menospreciarse otros canales informativos como los táctiles y los kinestésicos. Acciones tales como hamacarse, cantar en ronda o picar una pelota, son actividades que demandan esta capacidad coordinativa.

Una clasificación de las **habilidades motrices** (o motoras), a las que algunos autores denominan **formas básicas de movimiento** o, directamente, **formas motoras**, seguramente pueda ser refutada por conocedores del tema, debido a que existen numerosas maneras de clasificarlas de acuerdo al parámetro que se tome en cuenta. Gómez ayuda a entender a que estamos haciendo referencia cuando hablamos de habilidades motrices diciendo que *"La relativa capacidad del sujeto para resolver las situaciones en forma eficiente y eficaz a través de sus acciones motrices, es lo que actualmente se entiende por habilidad motora"* (04:153b). Y muy bien cabe la aclaración de que las habilidades motoras son, *"en principio, una habilidad cognitiva, y que la adjetivación "motora" o "motriz" solo destaca la necesidad de la participación corporal activa en la consecución del fin"* (Gómez/04:153b).

Algunas de estas clasificaciones agrupan a las habilidades en *cíclicas* y *acíclicas*, en función de lo repetitivo del gesto motor al momento de realizarlas. La marcha, la cuadrupedia o el pasaje por un

pasamanos son ejemplos de actividades que se encuadran dentro del primer grupo, mientras que un lanzamiento, un salto o un rol adelante serían clasificadas dentro del segundo. Por otro lado, una tipificación aceptada cataloga a las habilidades en *locomotivas*, *no-locomotivas* y *manipulativas*. Las primeras tienen que ver con el traslado del cuerpo que se realiza al ejecutar la misma, como puede ser el trepar, reptar, rolar o correr; las segundas implican movimiento global del cuerpo sin desplazamientos, como realizar un giro sobre un pie, flotar en el agua, e incluso hacer ejercicios de respiración; el tercer grupo de esta clasificación, como se dijo, lo integran las habilidades manipulativas, que a su vez pueden ser subdivididas en *gruesas*, como pueden ser picar una pelota, recibir, lanzar, patear o batear; y *finas*, tales como cortar con una tijera, escribir o enhebrar. Otra clasificación agrupa las habilidades motrices de acuerdo al grado de dependencia respecto a cambios del entorno en el momento en que son realizadas: aquellas habilidades requeridas para lanzar la piedra o saltar en una rayuela son *cerradas*, pues se encuentran alejadas de posibles modificaciones significativas del entorno al momento de ejecutarse la acción motriz; en cambio, habilidades como correr a un compañero en una mancha, saltar a la soga o recibir una payana, son *abiertas*, pues la correcta ejecución de la misma está vinculada a una interpretación del entorno en el que se está realizando la acción. Habilidades *básicas* y *específicas* representan otra forma de ordenamiento. “*Aquellas familias de habilidades, amplias, generales, comunes a muchos individuos (por tanto, no propias de una determinada cultura) y que sirven de fundamento para el aprendizaje posterior de nuevas habilidades más complejas, especializadas y propias de un entorno cultural concreto*” (Batalla Flores/00:11). Las primeras constituyen las habilidades básicas y las últimas, las específicas. Hay autores que denominan a estas habilidades *innatas* y *adquiridas*. Es difícil optar por una u otra clasificación, pues la utilidad de estas depende de su relación con el parámetro que nos interesa de las mismas.

En vistas del objetivo de este texto, es particularmente útil la clasificación realizada por el citado Batalla Flores debido a su simplicidad al momento de aplicarse a situaciones cotidianas, agrupando a las habilidades motrices en cuatro grandes grupos: **desplazamientos** (moverse de un punto del espacio a otro), **saltos** (despegarse del suelo gracias a la acción del tren inferior), **giros**

(movimiento del cuerpo en torno a alguno de los ejes del espacio) y **manejo y control de objetos** (en la que intervienen objetos extraños al sujeto que realiza la acción). De ellos, como veremos a continuación, se desprenden las habilidades motrices humanas. Dentro de los desplazamientos se encuentran, entre otras, habilidades como la marcha, la carrera, la cuadrupedia, la reptación, la trepada y el patinar o esquiar. Los saltos tienen múltiples variables de acuerdo a la dirección en que se realizan, dividiéndose en dos grandes grupos: verticales y horizontales. Los giros pueden darse en cualquiera de los tres ejes (longitudinal, transversal y vertical), mientras que las habilidades de manejo y control de objetos pueden tratarse, por ejemplo, del uso de las manos (lanzar, recibir, golpear), los pies, la cabeza, y otros objetos (golpear, parar, conducir). Como se mencionó anteriormente, este grupo de habilidades básicas componen el soporte “*para el aprendizaje (...) de habilidades más especializada, compleja y, sobre todo, propias de un entorno concreto*” (Batalla Flores/00:11), a las que se denomina habilidades motrices específicas.

Bibliografía

- Batalla Flores, A. (2000). *Habilidades Motrices*. Barcelona: INDE.
- Brikman, L. (1975). *El Lenguaje del Movimiento Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Cena, M. (2008). La expresión corporal en la educación física, preguntas Frecuentes. En Revista *La Pampa en movimiento*. Nº 7, General Pico. ISEF.
- Gómez, R. (2004a). *La Enseñanza de la Educación Física. Una Didáctica de la Disponibilidad Corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. (2004b). *La Enseñanza de la Educación Física. En el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica*. Buenos Aires: Stadium.
- Grasso, A. (2001). *El Aprendizaje no Resuelto de la Educación Física: La Corporeidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la Comunicación No Verbal*. Barcelona: Herder.
- Mainel, K. y Schnabel, G. (2004). *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires. Stadium.
- Laban, R. (1939). *Modern Educational Dance*. Londres: Mac Donald and Evans.
- Parlebás, P. (2001). *Léxico de Praxología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El Juego desde la Perspectiva del Jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Penchasky, M. (1998). Datos para una historia de la Expresión Corporal. En Revista *Sumario*. Año 1, Nº 7. Buenos Aires: Noveduc.

- Sebastiani i Obrador y González Barragán, C. (2000). *Cualidades Físicas*. Barcelona: INDE.
- Seybold, A. (1963). *Nueva Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.



SalVioleta25

Jugueteplin*

Despejo el gimnasio del jardín, y recibo a los chicos afuera.

-¡Hola! ¿Cómo están?

-¡Bien! - es la respuesta general.

Mi mirada capta algo y pregunto:

-¿Te ayudo con los cordones de las zapatillas, Oscar?

-Gracias Toribio, puedo solo.

* Recreada por Andrea Roa en el grupo de estudios. Propuesta de Silvia Amuchástegui. Curso de perfeccionamiento. Trelew.

Oscar ata sus cordones.

Me coloco a la altura de ellos, con ojos bien abiertos y en voz baja les digo:

-¡En el gimnasio hay una gran juguetería!

Abro la puerta suavemente, entro al salón y lo recorro con los chicos. Comento lo que veo:

-¡Miren las vitrinas!

Cintia, con una mirada cómplice y una pequeña sonrisa continúa:

-¡Hay carteles con el precio de los juguetes!

Otro chico expresa:

-¡Fah! ¡Miren qué grande!

Algunos chicos están asombrados, expectantes, miran y sonríen.

Otros están serios. Uno de los chicos comenta:

-¡Pero... faltan los juguetes!

Mi solicitud no se hace esperar:

-¡Necesito de la ayuda de ustedes para armar la juguetería!

Amalia responde al pedido diciendo:

-Y... ¡Nosotros podemos ser los juguetes!

Roxana y Pablo sonríen. Otros están serios observando lo que hacen los compañeros. Uno de los chicos dice:

-¡Dale que yo era un autito de colección!

Pone sus manos hacia delante simulando tener un volante.

Otros chicos lo imitan.

Una nena propone:

-¡Yo quiero ser una bailarina en cámara lenta! - y se aleja haciendo pausados pasos de baile.

Hay niños que observan con asombro y otros parecen expectantes.

Pregunto:

-¿Y si alguien es un avión de carga?

Así, algunos niños salen corriendo con sus brazos bien abiertos, y sus caras de súper aviones.

-¡Yo quiero ser una Barbie que pasea por un pasillo finito, Toribio!

Otro grupo de niñas ensaya diferentes posturas, y caminan como modelos muertas de frío. Se ríen. Entre las risas escucho sonidos y veo caras de peones de ajedrez acalorados, trenes de noche de brujas y peluches apurados. ¡El salón está plagado de juguetes que exploran movimientos por todos lados!

-¡Vengan chicos! - digo, y en voz baja comento:

-Esta juguetería es un poco rara, porque los juguetes se mueven todo el tiempo, y... cuando entra un cliente a comprar y dice Jugueteplín, ellos se quedan quietos, inmóviles, cada uno en un lugar de la vidriera. Si algún juguete se mueve, inmediatamente se transforma en cliente que compra juguetes.

Los chicos escuchan con atención y sus rostros expresan entusiasmo.

-¿¡Dale que cada uno era un juguete!?

Doy un salto y grito:

-¡Jugueteplín!

Todos se quedan quietos. Algunos ríen queriendo soportar la inmovilidad.

-¡Um ¡Los juguetes están quietos, así que vendré otro día a comprar!

-¡Ahora yo! dice Arturo.

Los juguetes vuelven a moverse en la juguetería hasta que alguien dice:

-¡Probemos otra vez!

Los experimentos se suceden varias veces.

Me coloco a cierta distancia del grupo.

-¡Dale que jugábamos a Jugueteplín!

Hay juguetes de los más variados, algunos a pilas, otros a fricción, también hay... ¡A cuerda! Autos, aviones, robots, trenes, muñecas recorren la juguetería. Me acerco y... de repente digo:

-¡Jugueteplínnnn!!

Algunos se quedan quietos, otros se mueven adrede para ser comprados por mí. Tomo a uno de los niños y digo:

-¡Comprado! ¡Ahora te transformás en cliente conmigo!

Con el nuevo cliente que me acompaña nos alejamos del grupo.

-¿Dale que son juguetes muy pequeños?

-¡Sí! ¡Buenísimo, miniaturas!

Nos acercamos y...

-¡Jugueteplínn!

Los chicos, en su mayoría, tratan de quedarse quietos, se ríen.

Hay tres chicos que se mueven.

Les decimos:

-¡Comprados!

Las risas son generalizadas. Los compradores nos alejamos y esta vez pregunto:

-¿Y si los juguetes son de miedo?

-¡De noche de brujas! - agrega Amalia.

Los chicos hacen ruidos monstruosos:

-¡Buhhh!

Y ponen caras de miedo. Los compradores nos acercamos y gritamos:

-¡Jugueteplinn!

Cada comprador trae su juguete. Así seguimos jugando hasta que no queda ningún juguete en las estanterías.

-¡Pero... los clientes no tienen más plata!

-¡A mí me queda un poco! - dice Eugenia.

-Y... ¿Si armamos una pelota gigante entre todos?

La pelota se mueve lentamente durante un rato hasta que se desinfla.

-¡Hay que cerrar las puertas de la juguetería...! ¡Tal vez otro día abrirá...! ¡Quién sabe!

Mi mirada contiene a cada uno de los chicos y les mando un beso volador:

-¡Chuik! es el beso que nos anima a continuar con otras actividades del jardín...

El Planeta Rojo*

-¡¡Hola Chicos!! Hoy recibí una carta de mi amigo Arbolino, el árbol soñador. ¿Se acuerdan que se fue de viaje al planeta Rojo?

Saco un papel del bolsillo y les leo:

- “Queridos amigos de la sala amarilla, estoy en el Planeta Rojo, con muchos amigos y con ganas de volver al Jardín. Pero me olvidé el camino de regreso. Quisiera saber si nos pueden ayudar. Los extraño mucho. ¡¡¡Los espero!!! Arbolino, el árbol soñador.”

-¿Qué les parece si lo vamos a buscar? Primero tenemos que encontrar el Planeta rojo. ¿Dónde estará?

Tomí dice que hay que ir al Planeta Marte; Jere, que hay que ir a Saturno y al Planeta amarillo.

-¡¡Qué bueno!! Y, ¿en qué vamos?

-¡En una nave espacial!

Entonces nos preparamos, nos ponemos las botas, los cascos y los trajes especiales...

-¿Están listos? ... Vamos.

En el camino al salón encontramos una soga con forma de círculo en el piso:

-Miren, ahí está la nave, ¡subamos!

-¡¡Sí, ahí está!! - dicen todos.

Se meten dentro del círculo y salimos tomados de la soga. Llegamos a una fila de sillitas ubicada en una de las puertas del pasillo.

-¡¡Encontramos un puente!! Vamos a bajar de la nave, no se olviden de los tanques de oxígeno digo, mientras les reparto tubos de cartón.

-¡Crucen con cuidado, no pisen a los animalitos marcianos cuando bajen!

* Propuesta de Alejandra Sánchez recreada en el grupo de estudio.

-Por acá no veo a Arbolino, subamos a la nave y sigamos el viaje. ¡Vengan por acá! (Todos nos tomamos de la sogu nuevamente)

-¡Cuidado, un remolino que nos da vuelta!

Todos comienzan a girar de un lado a otro, se caen y se ríen.

-Miren, ahí hay una cueva. Vamos despacio, me parece que estamos llegando. (Todos pasamos lenta, sigilosamente, por un túnel de tela).

- Crucemos el pantano,... Miren ahí. (Comenzamos a cruzar una fila de ruedas).

-Es muy difícil caminar por el Planeta Rojo, y cuesta llevar los tubos de aire. ¡Vamos a ver si encontramos a Arbolino!

-¡Por acá! - dicen cruzando por arriba y por debajo de un "puente" (mesa alta).

-Por acá, mejor - dicen algunos nenes.

-¡Hay otro túnel! - arrastrándose para pasar por debajo de unos arcos de hierro.

-Amigos, ¿alguien encontró a Arbolino?

Empezamos a buscarlo por todos lados hasta que lo encuentran tapado con una sábana:

-¡¡Acá, acá!! - gritan. - ¡Acá está Arbolino! -mientras acomodan sus ramas.

-¡Y sus amigos también!

Y así, en grupos de dos o tres, alzamos las latas con arbolitos y tornamos a recorrer el camino en sentido inverso. Pasamos por el puente y por los túneles llevándolos entre todos.

-Yo soy forzado - dice Jere.

-Yo también acota Nahuel.

Entonces los invito a reunirse para cruzar el pantano. Pero mientras el grupo seguía el recorrido, Jere lleva solo a Arbolino. Les pido que lo ayuden y que volvamos todos juntos a la nave:

-Ayudemos a Jere y volvamos a la nave para regresar a la salita.

Mientras algunos llevan los árboles, otros se toman de la soga y comienzan a caminar. Al llegar al puente de sillas todos ayudan a cruzarlo.

- ¡¡Qué pesados los amigos de Arbolino!! - dice Tomi.

- ¡¡Cuidado, el remolino!! - les recuerdo.

Todos comienzan a girar y ayudan a sostener los árboles.

Cuando llegamos, dejamos la nave fuera de la sala, ponemos a Arbolino y a sus amigos dentro de una caja. Pregunto adónde los pondríamos. Me contestan que en la casita y ahí dejamos descansar a nuestros amigos después del largo viaje.

- ¡Vengan, vengan! ¡Vamos a sacarnos las botas y los cascos para poder descansar un poco después de esta aventura!

- ¿Qué les parece si la próxima vez vamos a otro planeta y los invitamos a Arbolino y a sus amigos?

- ¡Sí, vamos al Planeta Azul o a Marte!

- ¡Qué buena idea! ¿Qué habrá en el Planeta Azul?

- Hay gusanos - dice Nahuel.

- ¡¡Pua, qué feo! Me tengo que ir. ¿Nos damos un abrazo y nos vemos en el próximo viaje? ¡¡Sí, Tori, pero hay que llevar una cama para dormir!!

- Bueno, bueno, trataré de no olvidarme nada. Nos vemos en la próxima misión. ¡Chau!



SalVerde11

La Brujita Tapita*

Toribio Pelazo, que es maestro de una salita de cuatro años, le comenta al grupo:

-Un pajarito me dijo que en el salón hay una caja con una sorpresa.

Los niños lo miran, levantan las cejas y Piuque dice:

* Propuesta de Gabriela Andersen recreada en el grupo de estudio.

-Mi mamá conoce ese pajarito.

Y Franco agrega:

-Yo sé cuál es.

Mía completa:

-Ese pajarito está en mi casa.

Toribio vuelve a comentar:

-El pajarito me dijo que hay una caja en el salón con una sorpresa.

Y sale corriendo; todos lo siguen y así los invita a jugar.

Al llegar al salón se encuentran con una caja hermosa de muchos colores y un corral hecho con sogas en un rincón. Los niños rodean la caja mirando con ansiedad, abren los ojos, están atentos y callados. Con mucho misterio, el maestro abre lentamente la caja, con mucho cuidado... con la boca abierta saca un sombrero de brujo color negro lleno de estrellas doradas. Al ponerlo sobre su cabeza, se transforma: su voz se hace más ronca, más potente, su mirada más intensa. Algunos niños sonríen; otros, miran atentos. El brujo grita:

-¡¿Vamos a correr como brujos y brujas?!

Y todos corren. Luego propone:

-¡¿Qué tal si volamos con escobas mágicas?! - todos lo siguen imitando al brujo.

-¡¿Vamos a arrastrarnos?!

Rápidamente se arrastran por el piso. Todos participan con mucha alegría, se ríen y sus ojitos brillan.

-¿Ponemos cara de brujas?

Lo hacen entre sonrisas.

-¡¡Atrapemos a Tomás...!!

Todos corren y Jeremías lo agarra.

-¿Y si ahora todos atrapamos a Camila?

Todos comienzan a correrla hasta que Victoria la agarra.

Seguen imitando los movimientos propuestos, hasta que Toribio dice:

-¿Saben con qué hacen la comida las brujas? - y con voz muy gruesa agrega:

-¡Les hacen cosquillas a los nenes que se estén riendo! ¿A ver quién se ríe?

Y empieza a correrlos levantando los brazos, con los ojos grandes y señalando el corral hecho con sogas les sugiere:

-*Métanse en la casa que ahí los brujos no podemos entrar.*

Gritan al pasar por debajo de la soga. Nahuel es el primero en llegar y no se queda quieto, se lo ve muy nervioso, ansioso... salta, va y viene. El brujo grita:

-¡¡Tengo muchas ganas de hacer cosquillas!!

-*Cuando diga "YA", a correr, ¿jeh!?*

No hace falta repetirlo. Apenas escuchan la voz, salen corriendo. Gritan fuerte, algunos se acercan al brujo pero corren enseguida. El brujo atrapa a Ivo y le dice:

-*Me gusta agarrar a muchos nenes, ¿me ayudas a atrapar*

Entonces todos vuelven a la casa a protegerse. Cuando el brujo los invita a salir de nuevo, Ivo lo imita en todos sus movimientos y en seguida consigue atrapar a Ezequiel, que igual vuelve al corral; pero cuando el brujo le recuerda que fue atrapado y que necesita que lo ayude, enseguida se incorpora a su grupo. Nahuel hace lo imposible por no ser atrapado, corre muy rápido y logra escapar todo el tiempo.

Cuando ya sólo queda Nahuel el brujo dice:

-*Vamos a sentarnos que estoy muy cansado.*

Se saca el sombrero lentamente haciendo gestos con los ojos y muecas con la cara, como si se le hubiera pegado, hasta que logra desprenderlo y dice:

-*¡Hola chicos! ¿Qué pasó? ¡No me acuerdo de nada!*

Y todos gritan:

-¡¡¡Eras un brujo y nos querías hacer cosquilla!!!

Y Toribio, riéndose, les dice:

-*¿Quién? ¿Yoooo? ¿Será que éste sombrero es mágico?*

-¡¡¡Síííí!!! - gritan los chicos a coro.

-Bueno -dice Toribio - Ahora volvamos a la salita y otro día nos ponemos otra vez el sombrero mágico y volvemos a jugar, ¿les parece?

Se van muy contentos y cansados.

La Panadería*

Son docentes los que entran, con menos timidez que desconfianza, a un salón acondicionado especialmente. Ni los gestos ni la escenografía son los habituales. Profesores y profesoras de Nivel Inicial y de Educación Física asisten al Curso de Actualización. El tema es El Juego.

Afuera hace frío. Mucho frío.

En el rectángulo que dibujan ciento veinte sillas prolijamente alineadas, ya no quedan espacios vacíos. Alguien pide silencio. Alguien dice unas palabras de bienvenida.

Toribio, que está a cargo del curso, saluda. Un poco a tod@s, en general. Un poco a algun@s, en particular, porque se conocen de antes. Hay gestos de complicidad.

-¡Qué lindo que estaba para quedarse en la cama!

-¡Qué bien que me vendrían unos matecitos!

-¡O un chocolate caliente!

Entonces Toribio se anima:

- ¿Y si nos hacemos unos mimos?

Con menos desconfianza que timidez, algunos ensayan suaves masajes en la espalda de otros. Éste en la espalda que está justo delante de él. Aquélla, en la de la amiga que, como siempre, está bien cerca, a su lado. Alguien se decide y regala también relajantes masajitos en el cuello.

-¡Cuándo nos toca a nosotr@s!

-Buena idea... propongo un cambio de rol... y de compañía... dice Toribio.

L@s masajeador@s pasan a ser masajead@s. Hay saludos. Presentaciones. Escrupulosos masajes. Y nuevos cambios.

-Con este frío me gustaría estar en una cocina amasando tortas fritas.

* Propuesta de Víctor Pavía recreada en el grupo de estudio.

-Entonces - dice Toribio- propongo otro tipo de cambio...

Es así como l@s masajeador@s pasan a ser expert@s panader@s y l@s masajead@s... ¡blandos bollitos de masa tibia!

Algunos cuerpos, que han buscado refugio en una silla, se diluyen intentando esconder su presencia. Otros cuerpos, en cambio, expresan enfáticamente sus habilidades panaderiles... o sus blanduras de bollito tibio. Hasta que...

-Propongo un cambio de rol... y de compañía...- insiste Toribio.

-¡Tan pronto, no! ¡Sigamos un poco más!

No sin nostalgia, expert@s panader@s pasan a ser blandos bollitos... y viceversa. Con cada cambio hay nuevos saludos y presentaciones, mientras lo gestual le va ganando terreno a lo verbal. Afuera hace frío... mucho frío.

-¿La masa que están preparando - pregunta Toribio - es sólo para tortas fritas o sirve también para facturas dulces?

-¡Mi reino por un chocolate con medialunas!- exagera e profesor de Educación Física que, además, es estudiante de Historia.

-¡O con churros rellenos!- clama la directora que de churros sabe docena y media.

-Entonces... manos a la obra - dice Toribio.

Los bollitos de masa blanda sienten que están a punto y distendidos, se abandonan a las manos de l@s expert@s panader@s para que les den forma de crocante factura. Antes de lo esperado se comienzan a ver medialunas y churros, carasucias y vigilantes también cañoncitos, bolas de fraile y masitas de hojaldre. Con cada cambio... lo de práctica: saludos y nuevas presentaciones. Sonrisas. Todos piensan en un succulento desayuno.

-¿Puedo encargar una bandeja de facturas frescas, dulces y crocantes?-pregunta Toribio.

Cada expert@s panader@s se reúne con seis bollitos de masa blanda o, si se prefiere, seis bollitos de masa blanda salen en busca de algún@ expert@ panader@ para que les dé forma. Más temprano que tarde, prolijamente ordenadas en el piso, ocupan su lugar en

múltiples bandejas, media docena de tentadoras facturas: las ya conocidas medialunas y churros; carasucias y vigilantes; cañoncitos, bolas de fraile y masitas de hojaldre. Además de pasteles y palmeritas.

Y, de nuevo, a cambiar de rol y de compañía... y a pensar tanto en regordetas facturas gigantes, como en delicadas mini-facturas.

-¿Puedo hacer un pedido mayorista?- pregunta Toribio, mientras anuncia que se va a retirar por unos minutos de la panadería.

-Al regresar - dice - voy a tratar de "adivinar" qué tipo de facturas son las que tienen ordenadas ahí, en tres gigantescos exhibidores.

Apenas Toribio les da la espalda, se forman tres grupos. Hay conciliábulos y discusiones. Acuerdos, desacuerdos y vuelta a acordar.

-Ya falta poco ¡Está por volver! Nosotr@s somos vigilantes! - y más de treinta cuerpos se ordenan, derechitos, rígidos, en crujiente tensión.

- Nosotr@s somos medialunas - Y otros tantos cuerpos se arquean, esponjosos.

- Nosotr@s somos bolas de fraile- dicen quienes, acurrucad@s, se pliegan sobre sí mism@s.

Tod@s se ven tan bien, tan quiet@s y tan tentador@s ... que a Toribio no le cuesta nada "adivinar" qué hay en cada exhibidor.

-¿Probamos otra vez?

-Pero que no valga copiar ni repetir.

Esta vez no es tan fácil "adivinar". ¿Éstas serán cañoncitos de hojaldre rellenos de crema chantillí? Y aquellas... ¿Qué son? ¡Masitas secas surtidas! ¿Y más acá? ¡Una imponente pastafrola!

-¡Armemos una torta de casamiento!

-¡¡Con muñequitos y todo!!

-¡¡¡Y cintas!!!

-¡¡¡¡Y decoración rococó!!!!

Toribio es una rosa más en el decorado de la torta enorme. La noviamuñecadeyeso y el noviomuñecodeyeso, se mantienen arriba, impávidos, sintiendo cómo la crema del segundo piso comienza a diluirse.

Algun@s toman fotografías. Much@s aplauden. Ya nadie hay en el refugio de la silla.

Algun@s toman fotografías. Much@s aplauden. Ya nadie hay en el refugio de la silla.

Entre risas... la torta se desarma.

Toribio propone que cada quien busque un lugar cómodo en la formidable cocina. Para relajarse. Miguitas adormecidas de una torta que ya no está.

Con los ojos cerrados, viajan por el recuerdo hasta una fiesta, añorada, en la que también hubo torta. Miguitas al fin, pueden verlo todo desde una mesa: quiénes están en la fiesta. Hay allí una persona muy querida... ¿Quién es? ¿Con quién habla? ¿Qué dicen?

Los minutos pasan. Lentamente se comienza a tomar conciencia de que la enorme cocina ya no está; que el piso es el piso de un salón especialmente acondicionado; que un curso nos está esperando. ¿Con quién vinimos o con quién nos encontramos aquí?

Mientras pensamos en esa persona... abrimos los ojos... lo buscamos con la mirada... y... lo saludamos con un gesto de afecto

Y... colorín colorado... esta panadería (y este libro)... por hoy... se ha cerrado.

Desde que lo conté, llamó la atención lo que se había establecido entre los nenes y yo antes de comenzar una SAL: “ponerse un traje de jugar”. La idea la tomé de una experiencia muy significativa para el grupo como fue la visita de Laura, una especialista que realiza teatro de mesa y a veces inicia la actividad con ese juego o “ritual”. Nos vestimos de príncipes y princesas (cada día se agregan detalles que lo van enriqueciendo), cerramos los ojos, imaginamos un arco iris y, desde nuestro color preferido, baja un caballito (otro animal, o artefacto) que nos va a llevar al lugar de jugar. Cuando llegamos (galopando, al trote, corriendo...), “estacionamos” nuestro caballo y le dejamos comida y agua... Cada nene le dice su nombre al oído (al decir de Julieta, “para no confundirlos”). Todo esto lo comencé a usar como invitación a jugar, pero terminó siendo un juego en sí mismo. Jugamos a ser príncipes y princesas... Jugamos a tener nuestro caballo que responde al nombre que le pusimos... Jugamos a pasar por distintos desafíos hasta llegar al “lugar de jugar” (cascadas, puentes colgantes, charcos., precipicios). A pedido de los niños y niñas, este “ritual” reaparece de tanto en tanto, sobre todo cuando intuyen que vamos a presentar un juego nuevo. Podría pensarse que es mucho “Disney”, pero ciertos ojitos brillando me hacen pensar que esta bueno esto de “prepararse para jugar una SAL”

Fragmento de un texto de Paula Gómez. Foro de intercambio on-line. Grupos de Estudios sobre Juego y Educación

Quiero compartir algunas cosas que se dispararon en mi cabeza luego de la hermosa jornada que compartimos acá, en Centenario. Estuve pensando en este carácter inclusivo del juego, en contraposición a la necesidad de categorizar y separar del conocimiento: animales o plantas, letras o números, mujer o varón, bien o mal. Y el juego es netamente inclusivo. Soy yo, y el personaje. Juego en serio y de mentira... Creo que en educación estamos tan acostumbrados a respuestas cerradas y categóricas que nos cuesta mucho esto de “soy y no soy”, “es blanco y negro”, es “dulce y salado”. Tengo, además, algunas reflexiones sobre el “desleimiento” que quisiera compartir. Creo que lo que mejor lo describe es eso de “entrar a salir” (de Atahualpa), ¿se acuerdan? Y que hay estilos de desleimientos. Cada uno encuentra el suyo... Como toda despedida, hay gente que ve el vaso medio lleno o medio vacío. Uno ahí tiene que elegir: ¿me voy con la frustración del cierre o con la satisfacción de haber jugado y con la esperanza de volver a jugar? ¿A qué le pongo más énfasis? Eso también es educable... Me despido con una frase de Osvaldo Soriano, que me parece que describe bastante esto de teoría-acción y que puede ser aplicado al juego. Él dice: “Respondo a la necesidad de escribir... con el placer de escribir...” Nosotros diremos: “Respondo a la necesidad de jugar con el placer de jugar... Un abrazo. Adriana.

Fragmentos de un mensaje enviado por Adriana Juárez. Grupo de Estudio On Line.