

## **Para estudiar lo lúdico, ¿alcanza con observar?**

Rivero, Ivana Verónica<sup>1</sup>

### **Introducción**

Cierro los ojos y escucho risas explosivas, el ruido de las zapatillas en el piso, gritos de emoción que simultáneamente colman el patio de la escuela, alguna que otra frase que por el timbre de voz del jugador prevalece a los demás decires: “no la llevo!”, “eso es trampa!”, “dale, dale!”.

Ahora, me tapo los oídos y veo niños dispersos por todo el patio, algunos corren (o se corren), otros caminan, unos están en la galería, otros en las escaleras, unas nenas se llevan a cocochito, unos nenes patean una botella.

Ni lo uno, ni lo otro parece suficiente para comprender lo que acontece.

La observación me ha permitido registrar los diferentes juegos que simultáneamente acontecen en el patio de la escuela, he podido identificar quienes juegan y a qué. He podido registrar movimientos corporales que parecían sumamente importantes pues a partir de ellos la dinámica del juego ha cambiado, pero no he podido explicar por qué un jugador se mueve constantemente, mientras otro permanece al límite de no ser identificado por sus compañeros; no he podido explicar por qué un jugador parece ser feliz corriendo por el patio aún cuando no lo persiguen. Mirando no puedo acceder a lo lúdico del juego, al sentido construido por los participantes que les permite reconocer que están jugando. Sospecho que al hablar el jugador expresa sus intenciones.

En esta ponencia se ofrece para la discusión los argumentos que sostienen algunas decisiones tomadas para acceder a lo lúdico.

### **Lo lúdico**

El jugar resulta una acción compleja de analizar, pues no sólo remite a un hacer, a un actuar de las personas como correr, saltar, tomar a un compañero,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Becaria de CONICET.

cambiar de dirección, sino a un entendimiento entre los actores participantes en ese hacer (correr, saltar, tomar a un compañero) que sólo tiene sentido en la vivencia de la situación.

Esta complejidad nos sitúa en la distinción que Habermas hace entre acciones en sentido restricto y acciones en sentido lato (1990). Según el autor, las acciones en sentido restricto refieren a la intervención de un actor en el mundo para la realización de los fines que se propone; estas acciones se hacen visibles a los ojos de un observador por el movimiento corporal del/los actor/es. Sin embargo, guiado por pistas que ofrece el contexto, el observador atribuye a al/los actor/es una intención que no puede obtener por simple observación, interpreta la acción de acuerdo a la trama de sentido que teje la comunidad a la que pertenece.

Al observar que un grupo de personas corren alejándose de uno dentro de un límite espacial, alguien puede interpretar que esas personas están jugando. Sin embargo, desconoce la intención con la que participan. Puede que alguno esté exhibiendo la habilidad de esquivar, otro esté midiendo su capacidad de desplazamiento, se esté comparando con otros, o esté haciéndolo porque sí, esté jugando. Para acceder a la intención de los actores el observador deberá reparar en las manifestaciones lingüísticas de/los actor/es y en el sentido en que se usan (para dar órdenes, sugerir, amenazar). El hablar se constituye en acción, porque como afirma Austin (1982) se pueden hacer cosas con palabras (como mandar, afirmar, negar, invitar) y al reverso al hablar se dice qué se hace (Habermas, 1990).

Imbuidas en un contexto social y cultural que asigna sentido a los movimientos y expresiones corporales (al mismo tiempo que en ellos se constituye), las personas aprenden no sólo a experimentar el jugar en y por su cuerpo (individualmente), sino a distinguir las sensaciones de estar jugando, sensaciones que sólo serán reconocibles en la medida en que existe acuerdo entre las personas, acuerdo posibilitado por el lenguaje. Se llega así a lo que Habermas (1990) llama *acciones en sentido lato* que incluye las acciones no verbales (visibles a los ojos de un observador por el movimiento corporal involucrado) y los actos de habla (que dan a conocer la intención del hablante).

Con todo, se puede afirmar que jugar implica en primera instancia una experiencia corporal que la hace visible a los demás, que habilita la comunicación (permite recoger información para vivenciar sensaciones, experimentar emociones), pero que adquiere el sentido de estar jugando cuando los cuerpos se dejan atravesar por la intención de sus dueños de crear sentido (llamar 'miedo' por ejemplo a una sensación sentida en el cuerpo similar a la que se vive al sentirse en riesgo, pero sabiendo que sólo es válida mientras se juega).

Este planteo remite casi inmediatamente a la distinción que Pavía (2006) hace entre *la forma del juego y el modo del jugador*, y a las variables que delinea Navarro Adelantado (2002) para definir juego motor: *intención, decisión y ajuste* de las acciones del jugador al contexto. Y aunque se coincida con Pavía en que el modo de jugar no puede ser estudiado independientemente de la forma del juego elegido, aquí se repara especialmente en aquellas situaciones en que los jugadores dan prioridad a la libertad a tal punto que las modificaciones que van realizando al juego desdibujan el sentido del mismo y lo reemplazan por otro, pero sin perder la intención y la decisión de tomarse lo que están haciendo como un juego, es decir, aquellas situaciones en que el modo lúdico es más importante que la forma del juego.

Los jugadores, por pequeños que sean, reconocen sus gustos y preferencias, y siendo el juego una de sus actividades predilectas, *aprenden a identificar y aprovechar escuetos espacios entre las ajustadas propuestas didácticas para jugar*. Esto se hace visible en las situaciones de juego que surgen en las filas para esperar el turno de paso en un 'juego' propuesto por el docente; o en la picardía para salirse de la consigna dada por el docente pero haciendo algo que el docente aprueba.

Estas estrategias son imperceptibles a quienes 'no están jugando', es decir, a quienes no comparten la sintonía de las relaciones que se establecen entre quienes comparten la intención de jugar; son imperceptibles a quienes no colaboran en la construcción y sostenimiento del nuevo sentido en construcción. Sólo se hacen visibles a quienes juegan, de modo que, si el docente pretende enseñar contenidos intrínsecos al juego deberá colocarse en

el lugar de jugador para comprender la dinámica de las relaciones que hacen posible la instalación y sostenimiento de una situación lúdica. Porque acceder al sentido es un verdadero desafío, no alcanza la observación de lo que otros hacen, tampoco alcanza la escucha de lo que dicen. Para acceder a la construcción de lo lúdico será necesario ver, escuchar, estar en estado de alerta para captar algo tan sutil que sólo la sensibilidad (y no tanto la racionalidad) se le aproxima.

### **Observar, escuchar... y algo más**

Lo que le define al juego como práctica corporal es la experiencia social que moviliza y carga de sentido las dimensiones afectivas, intelectuales, éticas y estéticas del movimiento corporal. De este modo, el jugar es una construcción colectiva de un sentido paralelo a la realidad que sólo es posible en la fusión de cuerpo y lenguaje.

La dimensión social está presente en la naturaleza relacional del jugar (que sería visible a los ojos a través de la coordinación de los movimientos corporales de los jugadores) y en el sentido socialmente construido y sedimentado en el decirse jugando (o sea, en el lenguaje). Por esta razón, para estudiar lo lúdico es necesario reparar en la materialidad de la experiencia pero ir más allá del lugar del observador y asumir la perspectiva de los jugadores sólo accesible a través del lenguaje. En esta dirección dice Habermas:

*“Desde la perspectiva del observador podemos identificar una acción como tal pero no describirla con seguridad como la ejecución de un plan específico de acción; pues para ello tendríamos que conocer la correspondiente intención de la acción. Ésta podemos averiguarla por medio de indicadores y atribuírsela hipotéticamente al agente; para asegurarnos de ella tendríamos que poder adoptar la perspectiva del participante. Y la actividad no lingüística en modo alguno ofrece de por sí tal posibilidad de penetración: esa actividad no se da por sí misma a conocer como la acción que es en los planes del agente. Los actos de habla, en cambio, cumplen precisamente esta condición... El*

*componente ilocucionario fija a modo de comentario pragmático, el sentido en que se está empleando lo que se dice”*

*(Habermas, 1990: 68)*

El jugar, entonces se hace visible por el movimiento corporal de los participantes, aunque su sentido no queda limitado a las acciones que Habermas denomina teleológicas por ser una “intervención en el mundo objetivo, enderezada a conseguir una meta y causalmente eficaz” (1990: 69), sino que radica en ser una “acción orientada a entenderse” con los otros, donde los fines ilocucionarios que permiten a los actores acordar en que están jugando “sólo pueden alcanzarse cooperativamente... Hablante y oyente... se salen al encuentro como miembros del mundo de la vida intersubjetivamente compartido de su comunidad de lenguaje” (Habermas, 1990: 70-71).

Entender el juego como una práctica corporal cuyo sentido se construye en el entrecruzamiento entre los movimientos corporales y los actos de habla, amplía el horizonte de análisis de la educación física, obliga a estudiar el jugar más allá de la materialidad de los movimientos corporales percibidos, en el sentido creado en la experiencia con otros, in-corporado, hecho cuerpo, donde “Mi cuerpo es como la Ciudad del Sol: no tiene lugar, pero a partir de él surgen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos” (Foucault, 1966: 9)

El docente que pretenda enseñar a jugar, a divertirse con otros deberá ganar la sensibilidad necesaria para ponerse en el lugar del jugador, y no sólo reconocer las estrategias que hacen más divertido el juego para todos, sino enseñar a diseñar y aplicar estas estrategias. La efectividad de la enseñanza se incrementa si el docente enseña con el ejemplo, de modo que, será un jugador experto.

### **Interrogantes para cerrar**

La situación de juego excede los límites del compromiso corporal, pues una persona puede estar jugando sin comprometer su cuerpo (por ejemplo, el caso de esos niños que miran como otros corren por el patio de la escuela y se ríen,

alientan al que huye) será objeto de interés de la educación física si se constituye en una práctica corporal

Pareciera que el hecho de ser investigadores de la educación física obliga a descifrar los secretos de los fenómenos sociales a partir del movimiento corporal. De aquí que pregunto, ¿se puede pensar una práctica corporal desprendida de su acontecer lingüístico?, ¿será necesario contar en la formación de grado con un espacio para el estudio del lenguaje?; para acceder al sentido construido por quienes participan de una práctica corporal, ¿alcanza con estudiar los movimientos corporales involucrados?. La complejidad del instante obliga a buscar más allá de lo prescripto por un campo de conocimiento, la pretensión de comprender algo que se desvanece mientras está aconteciendo (me refiero a lo lúdico) obliga a utilizar el ingenio para buscar estrategias efectivas más allá (o más acá) de lo institucionalizado. En definitiva, obliga a cambiar el lugar desde el cual se investiga.

Ahora, como investigadora de lo lúdico desde la perspectiva de los jugadores, me pregunto, ¿cómo se distingue una producción académica que nace de la preocupación de lo lúdico y usa la antropología para compenderlo, de aquella que nace de la preocupación por el estudio del hombre y usa lo lúdico como laboratorio?, ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para hacer antropología del jugar?, ¿conocer en profundidad el jugar o conocer como conocer el jugar?. Interrogantes que ayudan a pensar sobre la postura asumida al decir que se estudia lo lúdico desde los jugadores para el rediseño del hacer del profesional de la educación física.

## **Bibliografía**

Bourdieu (1996). *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona. Traducción: Margarita Mizraji. 1º edición en francés 1987.

Bracht V. y R. Crisorio (Coord.) 2003. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. La Plata.

Bracht, V. 1996. *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte. Que ciencia es esa?*. Córdoba. Edit. Velez Sarsfield.

Bracht, V. 1999. *Educacao Física y Ciencia. Cenas e um casamento (in)feliz*. Editora Unijuí. Ijuí. Brasil.

Elías N. y E. Dunning. 1992. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica. México. Primera edición en español. Traducción Jiménez. Primera edición en inglés, 1986.

Foucault, M. El cuerpo utópico. En *Topologías. Dos conferencias radiofónicas realizadas en 1966*. En *Revista Fractal*. N°48. Marzo de 2008.

Gallo Cadavid, L. 2009. *Los discursos en la Educación Física contemporánea*. Kinesis. Colombia.

Mora, A. Propuestas desde la Antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: un aporte al debate Educación Física/Educación Corporal. En *Revista Educación Física y Ciencia*. N° 10. 2008. Universidad Nacional de La Plata. Pag- 59-76.

Moreno Gómez, W. y S. Pulido Quinteros (Comp.) 2009. *Universidad, currículo y Educación Física*. Funámbulos. Medellín.

Santin, S. 2001. *Educacao Física da alegria do lúdico á opressao do rendimento*. Edicoes Est. Porto Alegre. Brasil. 3º edición ampliada. 1º edición em 1994.