

Dejar jugar de verdad.

Buscando una intervención que proteja y enseñe la acción de jugar

Ivana Verónica RIVERO

Jefe de Trabajos Prácticos Conocimiento y Juego. UNRC / Becaria doctoral de CONICET
Río Cuarto

E-mail: ivrivero@yahoo.com.ar

Tel: 0358-154243802

Palabras Clave

Juegos motores con otros - Jugar de verdad – Querer jugar – Jugar en serio – Poder jugar

Introducción

Con la necesidad de encontrar herramientas prácticas que permitan dar solución a problemas concretos del dictado de clases, los docentes han encontrado en el juego voluntariamente iniciado por sus alumnos, una actividad factible de ser adaptada a las demandas institucionales que los libera de la exigencia de alentarlos en la realización de la tarea. Sin embargo, el profesor de Educación Física, además de reconocer al juego como forma didáctica, puede proponerse enseñar juegos sin necesidad de disfrazarlos, puede identificar el diseño de la actividad como contenido. Así, en la relación didáctica basada en el juego entre el profesor de Educación Física y los alumnos puede ocurrir que el profesor proponga actividades y/o ejercitaciones con el nombre de juego y que los alumnos jueguen o no, o que el profesor proponga juegos y que los alumnos elijan/puedan jugar o no.

Si el profesor propone actividades, ejercitaciones o deportes con el nombre de juego, aunque el alumno decida jugar, la forma de la actividad es de *no juego*, el que simula ser juego se constituye en una *forma didáctica* (en términos de Sarlé, 2001), es decir, un escenario que facilita a los alumnos la construcción de aprendizajes deseados por el docente. Porque el interés del docente radica en las consecuencias de las decisiones tomadas por los alumnos durante esa actividad que ambos reconocen inicialmente como *juego no juego*, esta situación queda descartada en esta ponencia, pues, los profesores están

delegando en sus alumnos la responsabilidad de tomarse esa tarea como un juego y jugarlo.

Cuando el profesor de Educación Física propone juegos populares para divertirse, es decir, cuando la propuesta didáctica coincide con una estructura de actividad cuya dinámica tanto alumnos como docentes reconocen que es un juego genuino porque solo tiene sentido si algún sujeto juega, puede ocurrir que los alumnos *puedan jugar si quieren* o que no siempre ni todos *puedan* jugar. Este planteo abre más de una discusión. En principio, la diferencia entre *querer* y *poder* jugar un juego, demanda una reflexión paralela entre las posibilidades del jugador y la forma del juego que el docente propone. Si el alumno quiere y puede jugar, se daría lo que Pavía llama 'ambigüedad transparente', es decir, "participa de una actividad socio culturalmente identificada como juego y que se la ha tomado como tal" (2007: 4).

Para Freire (1970), el poder implica distorsionar a otro la vocación de ser más, de modo que, no solo refiere a la acción de unos sobre otros sino que se extiende a la manera en que algunos grupos interiorizan prácticas que los ubican en una situación de opresión en relaciones asimétricas de poder, que se convierte en necesidad y les impide pensar en otra posibilidad; en otras palabras, el poder no solo actúa sobre las personas sino a través de ellas. De pensar en la situación de juego propuesta por el profesor de Educación Física a un grupo de alumnos, la discusión del poder se sitúa tanto, en la lógica de la actividad propuesta por el docente a sus alumnos, como en el impacto que las intervenciones del docente tienen en las prácticas lúdicas de sus alumnos. Si algún jugador no quiere jugar, al profesor le resta intentar seducirlo con la posibilidad real de participar de una experiencia gustosa; porque el querer responde a una decisión personal del jugador que parte de una situación posible, de modo que, el profesor debe pensar en los saberes que requiere un juego para ser jugado, pues éstos entran en profunda relación con el poder jugar.

Las posibilidades de jugar remiten, por un lado, al dominio de las habilidades mínimas requeridas por el formato del juego (muchas veces la situación personal frente a esas habilidades son las que condicionan el querer jugar). En este caso, para poder jugar el alumno espera que el profesor les ayude a poner el cuerpo al servicio del juego (esa ayuda implica elegir juegos con habilidades

que todos dominan, o enseñar las habilidades requeridas y luego jugar). Por otro lado, y principalmente, las posibilidades de jugar implican el dominio de un conocimiento de fondo, un saber práctico, que no solo puede entenderse sino sentirse, que le permite connotar una acción como 'estar jugando'. Más allá del dominio de las habilidades motrices requeridas para estar jugando en el marco de lo permitido por las reglas del juego, en el juego espontáneo los alumnos parecieran dominar el lenguaje de las acciones que les permite entrar en la misma sintonía para jugar, dominan las reglas del jugar¹. En esta situación, para poder jugar, los alumnos esperan que el profesor no intervenga para corregir o para recordar la regla, sino que juegue con ellos o no intervenga. La figura del docente sujeto a las reglas del juego, fortalece la intención pedagógica hasta ahora reconocida por los estudios en Ciencias de la Educación, favorece el jugar en serio y dificulta el jugar de verdad.

Jugar en serio no es igual a jugar de verdad

Según Pavía, hay situaciones socialmente identificadas como juego pero que desde la perspectiva del jugador, en ellas no se juega porque "... (son) practicada(s) 'de verdad'... es 'en serio'" (2006: 45). Dicho de este modo por los propios jugadores, los conceptos verdad y seriedad dejarían entrever igualmente la noción de realidad, asociada a la consciencia, al conocimiento y a los fundamentos para sostenerlo, que borran toda posibilidad de jugar de un modo lúdico, parafraseando al autor (2006) con la tranquilidad de saberse a salvo de consecuencias posteriores. Sin embargo, a partir de las nociones de *juegos no juego* y *juegos para divertirse* obtenidas en una investigación cualitativa sobre las concepciones de juego y jugar de formadores de profesores de Educación Física², es posible distinguir los juegos jugados *de verdad* de aquellos jugados *en serio*.

Para afirmar que el juego es *de verdad* el alumno debe contar con razones que basten para garantizar la existencia real de juego, hay que distinguir entre lo que se entiende por verdad y por criterio de verdad. Si "...la verdad es una

¹ Para profundizar ver. Rivero, I. 2009. *La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego*. Artículo presentado en Fundación Infancia y Aprendizaje. Revista Cultura y Educación. España. En evaluación.

² Rivero, I. 2009. El juego y el jugar en la Educación Física que viene siendo. Investigación presentada como tesis de Maestría. En proceso de evaluación para su publicación.

relación real entre... oraciones y hechos” (Villoro, 1982: 176), una situación de juego es verdadera en tanto es real, en tanto acontece en la realidad independientemente del sujeto que hace la evaluación (si es que hay sujeto que evalúe, porque solo puede bastar el jugador). Sin embargo, es absolutamente dependiente de la construcción simbólica de las oraciones que expresan los hechos de la realidad, donde necesariamente interviene un sujeto que hace uso del lenguaje (producto cultural de sujetos de una sociedad), pues para designar algo como verdadero, algún sujeto hace uso del lenguaje emitiendo un juicio, la relación de verdad ya no es entre la oración y el hecho, sino entre lo que alguien dice (aseveración o juicio) y a lo que hace referencia, lo cual nos ubica frente al criterio de verdad, de dimensión existencial.

Las personas percibimos indicios, señales de los hechos de la realidad que al ligarlas a nuestras experiencias personales nos permiten confirmar su existencia real. Sin embargo, para que un indicio sea justificación objetiva de la existencia de juego debe serlo para cualquier sujeto independientemente del juicio que sobre el indicio haga. De este modo, para la situación didáctica en que el profesor propone un juego e invita a jugar y el alumno es el que se compromete con la acción, el que juega, deben estar presentes señales que ambos sujetos puedan reconocer que garantizan la existencia de juego. Aunque, como muestran los resultados de una investigación reciente, los profesores de Educación Física reconocen que las condiciones contextuales y las reglas del juego elegido son el indicio más profundo que delata la existencia real de juego, para los alumnos las condiciones contextuales y las reglas del juego son razón necesaria para jugar pero no suficiente³.

De “...las ideas de límites, de libertad y de invención” (Caillois, 1986: 10) que la palabra juego combina, es la de límite la que mejor representa la noción de juego educativamente funcional. Desde la perspectiva del docente el límite marca el inicio de la seriedad, es decir, que los jugadores podrán decidir amplia y libremente hasta tanto no se acerquen al límite expreso en las reglas, traspasado el límite es trampa y el juego, aunque puede no dejar de ser serio

³ En esta dirección, se reconoce la investigación que está llevando a cabo el Prof. Leonardo Díaz (UNCo) que será presentada como tesis de maestría.

para los jugadores, deja de serlo para los docentes, que en el lenguaje del jugador se traduce en un jugar en serio.

Los profesores asocian el *juego no juego* con el ejercicio (más cercano al trabajo que al juego) pero una vez dominadas las habilidades involucradas en el *no juego* pueden muy bien prestarse (de hecho es lo que se busca en una segunda instancia) para jugar, situación en la que se evidencia que “Lo serio trata de excluir el juego mientras que el juego puede muy bien incluir en sí lo serio” (Huizinga, 2000: 66). Convendría distinguir el sentido diferencial que gana la expresión ‘lo serio’ en las dos proposiciones que componen la afirmación anterior.

En el primer caso, (el juego en lo serio) lo serio se refiere a una actividad concreta, a una forma de actividad, donde la persona involucrada no puede jugar, es decir, no puede alejarse de la realidad para vivir un mundo de fantasía sino que debe permanecer atento a las repercusiones que sus decisiones tienen en la vida real y en los otros jugadores. En el segundo caso (lo serio en el juego) lo serio se refiere a la actitud del jugador en su compromiso con una actividad con forma de juego, en este caso, lo serio se expresa mejor como seriedad. La seriedad es una actitud del sujeto, una tendencia aprendida, no instintiva, dirigida intencionalmente por el reconocimiento del valor que la experiencia le ha permitido dar al objeto que se evalúa (Vigotski, 2005). Aquí conviene distinguir “...si lo primario en ellos es el juego o un interés serio” (Huizinga, 2000: 75). Porque si lo que interesa es disfrutar de la mágica sensación de estar jugando, la seriedad refiere a la concentración, el compromiso, la inmersión del jugador en una dimensión paralela a la realidad; la seriedad es producto del interés por jugar. Pero si lo que interesa al jugador es un bien material o simbólico ajeno a la propia actividad de jugar, si se busca la obtención de algún beneficio con repercusión en la vida real, la seriedad proviene del reconocimiento de un interés que es serio porque tiene valor en la vida cotidiana, porque el desenlace del juego es eficaz y no la actividad en sí.

Buscando una intervención que proteja el jugar de verdad

El detenimiento en el estado disposicional del jugador, exige identificar si la seriedad proviene del interés por jugar o de un interés serio, y si son las

intenciones del jugador o las de quien propone el juego, las que imprimen seriedad en su desarrollo.

Aunque se parte del supuesto de que ese compromiso con el juego, esa seriedad producto del interés por jugar, se enseña, y el profesor de Educación Física puede hacerlo, actualmente para comprender el modo de jugar que los formadores de profesores de Educación Física esperan de sus alumnos se debe pensar en el origen real de la fantasía más que en el origen imaginario de la realidad⁴ (Vigotsky, 2005).

La fantasía es la creación de imágenes que se presentan distorsionadas respecto a la realidad y son producto de la percepción de la realidad o de las emociones que despierta esa percepción (Vigotsky, 2005), de modo que, estas creaciones se inspiran de un modo u otro en la realidad misma. Al enseñar a respetar reglas que marcan el límite de lo permitido pero también el mínimo de lo esperado para alcanzar una seriedad deseada por el docente (el cual la protege con sus intervenciones), el profesor enseña a sus alumnos a tomarse el juego 'en serio' para poder afirmar que realmente se juega. Esta seriedad que proviene del exterior, que nace del docente y el jugador la incorpora, no admite el incumplimiento de la regla, ni siquiera cuando las habilidades motoras requeridas para participar del juego sean demasiado exigentes para algún jugador, pues precisamente en esta limitación del jugador se fundamenta la intervención profesional del profesor: enseñar las habilidades motoras necesarias para poder participar de un juego.

Cuando la regla no se cumple es trampa y hay que optar por sancionar al jugador que la violó para poder seguir jugando, si el dueño del juego (generalmente el profesor) no percibe el incumplimiento de la regla la dinámica del juego continúa con normalidad aún cuando el jugador que la violó se haya visto beneficiado. De aquí que, para estimular la seriedad en el jugar, el profesor tendrá que dejar que sus alumnos jueguen de verdad, al menos hasta tanto se construya un modo de intervención profesional que no rompa la mágica sensación de estar jugando. Señalar la trampa y corregirla sancionando

⁴ Según Vigotsky (2005), el sujeto aprehende la realidad con la ayuda de la imaginación, que le permite a través de la percepción de elementos aislados crear imágenes aglutinantes que se comunican con su experiencia (de aquí que, el autor antes mencionado entienda que para conseguir que lo nuevo se convierta en experiencia del sujeto que aprende es fundamental partir de los conocimientos previos).

al tramposo elimina toda posibilidad de crear nuevos sentidos, la imaginación queda sujeta a la realidad y la creatividad no consigue aprobación en el jugar. Para delinear una intervención que proteja y enseñe la acción de jugar habrá que comenzar por conocer y comprender los procesos internos asociados al estar jugando espontáneamente.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu Pierre, (1996): *Cosas dichas*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Caillois Roger, (1986): *Los juegos y los hombres. La mascara y el vértigo*. Fondo de cultura económica, México.
- Freire Paulo, (1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno, México.
- Huizinga Johan, (2000): *Homo ludens*. Alianza, Madrid.
- Pavía Víctor, (2006): "El juego que interesa". En: Pavía, Víctor (Ed.), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva de los jugadores*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Pavía Víctor, (2007): *Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos A Jugar! En El Contexto De Una Clase*. Ponencia en VII Congreso Espiritosantense de Educacao Fisica, Brasil.
- Sarlé Patricia, (2001): *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Vigotsky Lev, (2005): *Psicología pedagógica*. Aique. Buenos Aires.
- Villoro Luis, (2002): *Crear, saber, conocer*. Siglo veintiuno, México.