

Reseña de tesis de maestría: explorando el juego y el jugar. Implicaciones de los jugadores en dos situaciones de juego.

Cita: Hades Deborah. 2013. Reseña de tesis de maestría: explorando el juego y el jugar. Implicaciones de los jugadores en dos situaciones de juego. En, Ludicamente Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de Septiembre de 2013.

Resumen

“Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego” es un acercamiento a la relación que se traza entre el cuerpo del niño y el juego escolar. A través del análisis del discurso, Valeria Varea lee los códigos del movimiento, lee cómo los jugadores comprometen su cuerpo cuando juegan libremente (en el sentido de la libertad de elegir jugar) y cuando juegan o hacen actividades en la clase de Educación Física. Basándose en los postulados de Víctor Pavía, la autora distingue un modo lúdico de implicar (envolver, comprometer) el cuerpo en el juego y un modo no lúdico de hacerlo. A lo largo del recorrido busca una definición del juego en la escuela. ¿Es un juego si los docentes lo utilizan como una herramienta funcional con fines pedagógicos? La categoría de juego-no juego intenta conglomerar la paradoja inscrita en las actividades propuestas o impuestas a los chicos durante la mencionada clase. Entonces, ¿son juegos si no tienen “un fin en sí mismos”? Palabras clave: Cuerpo – Modo lúdico de jugar – Educación Física – Juego no-juego

Summaries

“Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego” is an approach to the relationship between child’s body and school games. Using discourse analysis, Valeria Varea reads the codes of moving. She reads how players engage their bodies when they are playing freely (freedom, in this case, would mean that they can choose to play or not to play) and when they play or do other activities in class Physical Education. Based on Victor Pavía's statements, the author recognize a playful way to involve (wrap, compromise) the body in the game and a not playful way of doing it. In her research she looks for a definition of playing at school. Is it a game if teachers use it as a functional tool for educational purposes? The category of game no-game try to explain the paradox inscribed in the activities proposed or imposed to the children in their class. So, are games really games if they don't have “a goal by themselves”? Key Words: Body – Playful way to play – Physical Education – Game no-game.

[1]

Tesis: (2010) Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego.

Magister: Valeria Varea

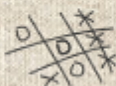
Universidad Nacional de la Plata

Tutora: Mg. Ivana Verónica Rivero

Co-Tutor: Mg. Marcelo Giles

Introducción

A lo largo de la tesis de Valeria Varea, se tejen distintas relaciones entre el juego, el cuerpo en el juego



y el cuerpo y el juego en la escuela. La investigadora se propone acercarse al tejido a través de un análisis de caso en dos instituciones educativas de Río Cuarto, una pública, otra privada. El interés está puesto en comprender qué dinámicas se generan durante las clases de Educación Física y cuáles en los recreos, ambos espacios donde los niños “liberan” el cuerpo del banco del aula. La particularidad de esta clase es que desarrolla actividades que pueden ser percibidas como juegos por los alumnos. La tesis trabaja sobre esa convivencia juego-tarea bajo la categoría de “juegos no-juegos”. Se hicieron observaciones sobre dicha clase y sobre los recreos, momentos en los cuales los niños pueden jugar “libremente”. Se eligieron niños de tercer grado de la escuela primaria, niños entre 8 y 9 años, que ya pueden verbalizar lo que piensan y sienten.

La pregunta que Valeria Varea intenta responder es “cómo se implica el cuerpo de los jugadores en los juegos propuestos en la clase de Educación Física y en aquellos voluntariamente iniciados dentro del establecimiento educativo” (VAREA, 2010). Implicar comprende las acepciones de “envolver, enredar, contener, llevar en sí, significar” [2]. El cuerpo se enreda en el juego, el cuerpo también lleva en sí, interiorizados, los comportamientos posibles en la escuela. Tomando la tríada juego-cuerpo-educación, se desarrollarán las líneas generales de la tesis a través de dos apartados. El primero aborda cómo el cuerpo se involucra en el juego, la materialidad de éste. El segundo pone el juego en contexto: ¿qué es jugar en y para la escuela?

Jugar, poner el cuerpo en movimiento.

“...a nosotros nos gustan los juegos que tenemos que correr rápido” [3]

Desde la clásica definición de Johan Huizinga, el juego se entiende como:

“una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (HUIZINGA, 2010).

El juego es una acción. Se plantea en primer lugar la cuestión de la libertad. ¿Es una acción libre? Existe una contradicción en la definición citada, ya que se dice que es una acción libre, pero que tiene reglas *absolutamente obligatorias*, sin las cuales el juego no podría constituirse como tal. La autora opta por el enfoque subjetivo: no es libre el juego, es “libre” el jugador, en tanto puede ir negociando las reglas y los límites del primero. La categoría de “juego voluntariamente iniciado” parece cubrir mejor esa libertad, y se aplica, como plantea la autora, a los juegos que los chicos inician en durante los recreos o en otros momentos intercalados con actividades impuestas por el docente.

Entonces, el juego es una acción. Se puede ver una acción, pero no se ve el juego. Se ve al jugador realizar las acciones propias del juego. En última instancia, lo visible es un cuerpo en movimiento. Siguiendo a Víctor Pavía, estos movimientos, el sentido del juego, su fuente de emoción y su carácter son los componentes que lo van a definir en su forma o apariencia externa, la combinación que logra que se distinga fácilmente “la escondida” de “la mancha”.

Complementando a la forma, se pueden describir dos modos de jugar, modos de participar en la

acción llamada juego. Un modo lúdico de jugar y pensar el juego es comprometerse de manera transparente, "se participa de una actividad socio-culturalmente identificada como juego y se la ha tomado como tal" (PAVÍA, 2008). Jugar, en contraposición al juego, es una intencionalidad y como tal, es precedera. El contrato de la manera de percibir el juego se va rearmando a través de "micro-acuerdos" (PAVÍA, 2010) que sostienen el fingimiento mínimo para "ser de otro modo que en la vida corriente", como propone Huizinga. Los niños perciben estos modos de jugar como "jugar en serio" o "jugar de mentirita": "...cuando las toco y salen corriendo, cuando estamos jugando en serio, salen corriendo fuerte, sino corren despacito, porque no tienen ganas [de jugar]" Braian, (02/12/09). El cuerpo mismo da cuenta de cómo está involucrándose en la situación. Es por eso que Varea elige la perspectiva del análisis de discurso para abordar el cuerpo. Lee en el lenguaje del cuerpo los indicios de un modo lúdico de jugar, así como también los momentos del juego. Observa la autora: "Toca el timbre. Todos salen corriendo del aula al patio descubierto. Zoe toca a una de sus compañeras por atrás, esta la empieza a perseguir. Pareciera que comenzaron a jugar a la mancha.". Los chicos entienden esos códigos y los usan como un lenguaje.

E: ¿cómo hacen para empezar a jugar?

Zoe: Ehh...empezamos a jugar. Yo no le digo nada a mis amigas, y las toco así y entonces me salen a correr y todo.

Lo mismo sucede en casos como meter un gol. El equipo se abraza y festeja sin que nadie lo proponga verbalmente. Este tipo de acciones indican la existencia de una dosis de *confianza* y *permiso* entre los jugadores, lo cual puede pensarse como una manera lúdica de implicarse.

El cuerpo aparece para los chicos como una presencia. En las entrevistas, dicen apreciar más los juegos en los que participa más compañeros, generalmente durante las clases de Educación Física. Los califican de más divertidos, estableciendo así una valoración positiva hacia la relación del cuerpo propio con otros cuerpos. Se puede afirmar que hay conciencia del cuerpo durante el juego, y después de él. Entonces aparece la pregunta, ¿cómo perciben los chicos su cuerpo? ¿Sienten la *tensión* y la *alegría* a la que se refiere Huizinga? Varea plantea la necesidad de unir cuerpo y mente, hacer entrar al cuerpo en la sensibilidad del sujeto. Por eso pregunta a sus entrevistados "¿qué sienten cuando juegan?". Obtiene respuestas relacionadas al calor o a la transpiración. También, como dice Braian, al crecimiento.

E: ¿Con el cuerpo de ustedes, cuando juegan, qué hacen?

Braian: Transpirar y ser más grandes y más rápidos.

E: Cundo transpirás, ¿sos más grande y más rápido?

Braian: Sí, porque me duelen las piernas. Una vez jugué cuatro partidos, pero ahí nomás, seguidos, y después me dolían todas las piernas, me dolían un montón.

Hay conciencia física del cuerpo que se mueve y de que eso trasciende al momento mismo de jugar. Los chicos expresan el gusto por la presencia de otros cuerpos y también la noción de las

consecuencias existentes después de hacer esfuerzos físicos. Esto se relacionará con el apartado siguiente, en el que se trata el juego en la escuela, puntualmente, en la clase de Educación Física, donde los chicos a veces dicen que “trabajan” y “hacen gimnasia”, es decir, una tarea que requiere esfuerzo, y otras veces perciben las actividades como juegos.

Educación jugando

“Y después de eso (...) tuvimos que jugar a que cada uno tenía una pelota...”

Parece haber una confusión a la hora de hablar de las actividades de la clase de Educación Física. Esto se puede explicar por varios factores. El primero es que *“el campo de la Educación Física no sería el disciplinador per se, sino en tanto y en cuanto pertenece a la escuela y, por lo tanto, a la lógica con la que ésta ha sido creada”* (VAREA, 2010). Y la lógica de la escuela es la de formar sujetos sujetos, ciudadanos. El cuerpo queda en el medio de esa educación, ya que es *organizado* por la escuela para adaptarse al espacio, a las reglas de convivencia, etc. Se lee en el diseño curricular correspondiente a Córdoba:

La Educación Física como práctica social y educativa engloba la cultura del movimiento corporal: la gimnasia, el deporte, el juego, la expresión corporal, las actividades corporales y motrices en la naturaleza y otras. (...)La Educación Física incide de manera intencionada en la apropiación de saberes corporales y ludomotrices, a partir de propuestas de enseñanza orientadas a que el niño construya estos aprendizajes en la participación y valoración de estas prácticas corporales, en escenarios que favorecen la conformación de un vínculo con su propia corporeidad, con reconocimiento de los otros y del ambiente, de manera creativa (...) con el propósito de que los estudiantes logren apropiarse, hacia finales de este nivel educativo, de juegos reglados colectivos, con sentido inclusivo y cooperativo.^[4]

La ambigüedad de la clase de Educación Física se ve aún en los diseños curriculares. Apunta al dominio de la corporeidad por parte del niño, poniendo al mismo nivel el “juego”, el deporte y las actividades de “gimnasia”. A la vez, el fin del camino es poder *jugar un juego reglado y colectivo*. En ese sentido, es normal que tanto los chicos como los docentes se manejen en el terreno de manera confusa.

La docente, al ver que los chicos se estaban dispersando y no se colocaban en grupos, como lo estaba solicitando, interviene verbalmente diciendo: “...me estoy aburriendo, ¡vamos a jugar!”.

Rivero advierte sobre la *indeterminación semántica* que existe actualmente sobre el término *juego*: *“Hoy se utiliza la expresión juego para designar situaciones deferentes únicamente reconocidas por el contexto de emisión”* (RIVERO, 2008). Se hace entonces confuso para los alumnos saber cuándo el docente plantea un juego y cuándo plantea un “juego no-juego”, o sea, aquel que tiene implícito un “en la escuela no jugamos”. En el siguiente ejemplo se ve cómo hay veces en las que la actividad termina siendo un híbrido.

E: .Que hicieron en la clase de hoy?

Valentina: Calentamos.

E: .Calentaron? .Como calentaron?

Valentina: Ehhh...corriendo.

E: ¿Y cuando calentaron?

Rocío: Cuando empezamos.

Valentina: Al principio de la clase.

Iván: A correr a la mancha.

E: Pero...cuando jugaron a la mancha, .estaban calentando o estaban jugando?

Iván: Calen...[se autointerrompe]

[Murmullo entre todos]

Valentina: Jugando y calentando, las dos cosas

También puede suceder que el docente agregue como modalizador la construcción “vamos a jugar a” antes de la actividad a proponer. Varea rastrea casos en los cuales el docente plantea un juego pero a través de distintas herramientas le va sacando las fuentes de emoción, convirtiendo ese juego en una actividad realizada en un espacio y tiempo definido, reglada, pero que no tiene un fin en sí misma sino que es funcional a la adquisición de alguna habilidad corporal o ludomotriz.

La docente dice que van a jugar a “las carreras con obstáculos”. Ella forma los equipos y va indicando, al sonido del silbato, cuando tienen que salir los primeros, los segundos, los terceros, y así sucesivamente.

Los chicos perciben entonces un “modo no lúdico de jugar” (PAVÍA, 2010) y dicen que “tenemos que hacer gimnasia en vez de jugar” (Zoe), o que “tuvimos que jugar a”. La clase es reglada, y esas reglas prevalecen a pesar de la apariencia de juegos que pueden tener las actividades. Hay un “portarse mal” y un “no nos dejan hacer esas cosas” que no se borra. Siguiendo a Huizinga, estas actividades no son juegos ya que los chicos tienen la obligación de hacerlo, y el fin es totalmente funcionalista, hay un componente educativo por detrás. Lo que se podría pensar es si se legalizó el juego en la escuela bajo un hipotético componente educativo o si existe un *juego escolarizado*.

¿Cuál es el elemento que lleva al niño a percibir a veces un juego y a veces una actividad social con reglas determinadas, en un espacio y tiempo establecidos, es decir, una actividad que hay que hacer en clase? La respuesta parece remitirse al modo de implicar el cuerpo. Retomando a Pavía, el jugar es un modo de relacionar el cuerpo con la forma del juego. Si forma y modo coinciden, el jugador está, redundantemente, jugando, traspasando el guión de la realidad. Hay casos en los que el

docente corta este modo lúdico [5], y casos en los cuales los chicos lo buscan paralelamente a las actividades propuestas en clase. Varela llama estos momentos de jugar de verdad *microinterrupciones lúdicas*. Estas se dan en todos los momentos de la clase: transportando el material, escuchando la explicación del docente, esperando el turno o en la actividad misma. Son momentos en los que los chicos son concientes de la falta de emoción y comienzan a involucrar su cuerpo de otra manera a través de “desvíos” del estado ideal de la clase.

*Hace equilibrio sobre una línea, mientras la seño explica.
Braian, para desplazarse hacia el lugar que indicó la señorita, lo hace a cocochito de otro.
Toma un aro (que tenía que estar apoyado sobre la pared) y lo mueve para que los otros no emboquen.*

Estas microinterrupciones se dan dentro de lo que los chicos consideran actividades y marcan una búsqueda permanente de emoción, aunque esto implique el rompimiento de las reglas de las actividades. Al mismo tiempo, en la mayoría de los casos ese rompimiento conlleva un mayor desenvolvimiento corporal, una mayor implicación del cuerpo.

Conclusiones

Como se fue esclareciendo, existe una relación directa entre cómo el cuerpo participa en los juegos y el trasfondo de estos juegos. En las clases de Educación Física conviven tanto los momentos percibidos como juegos como las “tareas”. Se dio cuenta de estas últimas como “juegos no-juegos”, en donde el docente empieza diciendo “ahora vamos a jugar a” y el chico entiende que la forma de la actividad se plantea como un juego pero que subyace algún otro fin. La forma del juego es usada como una estrategia metodológica.

El cuerpo responde a la percepción de los jugadores. La risa parece ser el indicador de un modo lúdico de jugar, así como el desgano o la falta de atención los de la finalización de la interacción. El lenguaje por el que se transmiten esos mensajes es compartido por todos los chicos y en muchos casos no va acompañado de intercambio verbal.

El modo lúdico de implicarse es buscado por los chicos en todos los momentos, aún violando las reglas de las actividades propuestas. Son micro interrupciones, chispas de una sintonía distinta en el cuerpo de los jugadores que hacen más gustosa la actividad.

A través de la observación de los espacios en los que está habilitada la libre expresión del cuerpo, sean estos reglados o no, aparecen dinámicas de participación que se condicen con modos de percibirse en el juego. Estos juegos y juegos no-juegos tienen distintas finalidades: en el primer caso la mera diversión y el entretenimiento. En el segundo, el jugar es subsidiario del desarrollo de destrezas, de la internalización de normas y reglamentos, del espíritu grupal y de la constitución de un nosotros; objetivos ligados a la formación de un sujeto en su pasaje por la escuela.

“Explorando el juego y el jugar. Implicaciones de los jugadores en dos situaciones de juego” es un gran aporte al campo de la educación corporal, así como también otro camino para pensar la teoría del juego en general y el rol del juego en la educación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

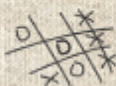
- Pavía, V. (2006). (Coord.) *Jugar de un modo lúdico . El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte. Universidad de Antioquia*, 27(1), 31-39.
- Pavía, V. (2009). "Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce". *Aloma*, 25, 161-178.
- Pavía, V. (2010). (Coord.) *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Rivero, I. (2008). *Juego y Jugar. En la Educación Física que viene siendo*. Tesis de Maestría en Educación y Universidad, UNRC. Río Cuarto.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - Secretaría de Educación - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *Diseño curricular de la Educación Primaria* [en línea]. Fecha de última consulta: 12/08/2013. Disponible en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20EDUCACION%20PRIMARIA%20web%208-2-11.pdf>

[1] Autora: Deborah Hades
Estudiante de Letras - Universidad de Buenos Aires
deb.hades@gmail.com

[2] Real academia española, 2009.

[3] A lo largo de todo el trabajo se citan frases de los niños entrevistados por Valeria Varea. Pueden encontrarse en el anexo de la tesis tratada.

[4] Diseño curricular de la Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba



[5] Ver ejemplo citado anteriormente: el docente plantea jugar una carrera de obstáculos pero determina él mismo que todos los grupos salgan a la vez. Otro ejemplo puede ser: *Docente:* “Escucho: ¡ganamos señorita! ¿Acaso alguien dijo que era carrerita? Hay que hacerlo bien, ¡no rápido! El próximo trabajo es...”

