

Campus: un juego para enseñar la teoría de los campos de Pierre Bourdieu

Díaz, Juliana.

Licenciada y Profesora en Sociología
IdIHCS – CONICET / FaHCE (UNLP)
julianadiaz345@gmail.com

Cita: Díaz, Juliana . **Campus: un juego para enseñar la teoría de los campos de Pierre Bourdieu** en Revista *Lúdicamente*, Vol. 9, N°17, Año 2020. Noviembre 2019- Abril 2020, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 01 de Julio 2019 y aceptado para su publicación el 15 de Septiembre 2019.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar y explicar una experiencia lúdico-pedagógica para trabajar la Teoría de los Campos (Pierre Bourdieu) en un aula de secundaria. La planificación surge en el marco de la última materia de la carrera de Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: Didáctica Especial y Prácticas en la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales.

El propósito es dar a conocer un juego de mesa que diseñé como recurso didáctico, puesto en práctica en una clase de la escuela N° 12 de la localidad de Gonnet (La Plata, Buenos Aires) en el mes de agosto del 2018. El fin último de este propósito es compartir el juego para que pueda ser reapropiado y/o despierte nuevas ideas para trabajar la Teoría de los Campos, entre otras teorías abstractas frecuentes en las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Enseñanza - Juego - Sociología – Pierre Bourdieu - Escuela Secundaria.

ABSTRACT: The article's objective introduces and explains a playful-pedagogical experience to work the Theory of Campus (Pierre Bourdieu) in a high school's classroom. This planning appears in the last subject from the career Teaching in Sociology from the Faculty of Humanity and Science of the Education from National University of La Plata: Special Didactic and Practice in the Teaching of Sociology and Social Science.

The purpose is exhibit a board game that I designed like a didactic resource, which has been used in School n°12 of Gonnet (La Plata, Buenos Aires, Argentina), August, 2018. The finish line's share the game so that it can be used for other teachers and, maybe, wake up news ideas for work the Theory of Campus among others abstract theories common in Social Science. **Key words:** Teaching - Game - Sociology – Pierre Bourdieu - Secondary School.

El sociólogo es un tipo que fastidia porque se la pasa quitando los estrados, los taburetes, los zancos, los contornos que ustedes tienen bajo los pies, y a veces hasta el suelo que pisa. Es lo que hace que la sociología parezca triste, pero no es la sociología la que es triste, es el mundo. Pienso aquí en una metáfora, muy pictórica, que Freud emplea en alguna parte (creo que en Psicología de las masas) y que expresa bien la miseria de la sociología, es decir, la miseria humana (simplemente, uno no soporta la sociología porque no soporta la miseria humana: la sociología no cuenta historias, cuenta el mundo tal cual es).

Pierre Bourdieu, El Sentidos Social del Gusto (2010: 36)

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar y explicar una experiencia lúdico-pedagógica para trabajar la *Teoría de los Campos* de Pierre Bourdieu en un aula de secundaria. La planificación surge en el marco de la última materia de la carrera de Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: Didáctica Especial y Prácticas en la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales.

El propósito entonces es dar a conocer un juego de mesa que diseñé como recurso didáctico, puesto en práctica en una clase de la escuela nº 12 de la localidad de Gonnet (La Plata, Buenos Aires) en el mes de agosto del 2018. El fin último de este propósito es compartir el juego para que pueda ser reapropiado y/o despierte nuevas ideas para trabajar la *Teoría de los Campos* de Pierre Bourdieu, entre otras teorías abstractas frecuentes en las Ciencias Sociales. Esta propuesta pedagógica surgió frente a la inquietud sobre cómo explicar una teoría tan amplia y compleja en una escuela secundaria durante un mes de clases distribuidas en dos encuentros por semana (jueves, 1 hora cátedra de clase y viernes, las últimas dos horas cátedra).

La posibilidad de observar las clases previamente, me permitió primero caracterizar el clima y la gramática escolar (Elías 2015). En parte, el contexto político social de conflicto entre la gobernación de la Provincia de Buenos Aires y los gremios docentes, afectaron la constancia de las clases (por lo menos, fue algo que recordaron reiteradas veces los y las estudiantes en mi primera aparición al aula). En mi caso particular, sólo experimenté un paro nacional (a partir de la muerte de un trabajador no docente y una trabajadora docente por la explosión de una escuela en Moreno¹).

1 https://www.clarin.com/sociedad/exploto-garrafa-escuela-moreno-muertos_0_S1_FRveBm.html

La escuela se ubica en la ciudad de La Plata, particularmente en la localidad de Gonnet, cerca de varios espacios deportivos privados como La Plata Rugby Club, Santa Bárbara Hockey Club, el Club Universitario de La Plata y canchas de fútbol ubicadas junto a la Delegación Municipal de Gonnet. También, existen ciertos espacios recreativos de índole pública en las proximidades, como La República de los Niños o una pequeña plazuela a pocas cuadras de la escuela. Resulta pertinente recordar que la escuela no se ubica en el centro geográfico de La Plata (ni siquiera pertenece al casco urbano delimitado por la circunvalación) y cuenta con mucho espacio verde alrededor. La institución es pública y depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El curso en el cual me tocó dar clases estaba compuesto por 22 estudiantes, en términos generales sin ningún inconveniente económico o familiar (en caso de tenerlo, no fui notificada ni pude detectarlo durante el mes que me encontré allí). A primera vista, parecía ser un grupo bastante revoltoso, de hecho, la primera vez que me acerqué se presentaron como “el peor quinto de la escuela”. Sin embargo, no detecté ningún conflicto interno dentro del curso.

Bertely Busquets (2001) menciona que los/as practicantes que vuelven a la escuela después de años de haber egresado, inevitablemente observan el contexto con los anteojos contruidos por su propia biografía escolar. Por ese motivo, estimo que particularmente me llamó la atención la impronta feminista que vestía el aula con inscripciones a favor de la legalización de la Irrupción Voluntaria del Embarazo y la liberación de los cuerpos de las mujeres, contraponiéndose a la Iglesia católica como institución opresora.

Además de las observaciones, también fueron fundamentales los encuentros y diálogos previos que tuve con la docente titular a cargo del curso para planificar mis clases. En este sentido, ella fue quien me brindó toda la información sobre los temas que ya habían trabajado y el modo en que los habían abordado. Así, acordamos que para que mi intervención no afectara al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, iniciaría mis clases luego del receso invernal con el tema que ella debía continuar: el pensamiento de Pierre Bourdieu (que incluye la sociología como ciencia que incomoda, la Teoría de los campos y las nociones de poder y desigualdad que atraviesan sus aportes). Por ese motivo, en mi primera clase, iniciamos con una ronda de presentación de carácter oral y luego les propuse a los y las estudiantes realizar la siguiente consigna:

Supongan que hace poco les robaron a mano armada en la calle dos chicos varones de aproximadamente su edad y que ahora tienen la posibilidad de escribirles una carta. Redacten en al menos una carilla qué les dirían.

Luego de leer las cartas, me llamó la atención la constante de comentarios influenciados por un fuerte discurso meritocrático. La gran mayoría, insistía con la idea de que los ladrones “vayan a trabajar” y no le roben a gente que con tanto esfuerzo y trabajo consiguió aquello que se llevaban. En consecuencia, la clase siguiente, consulté quiénes trabajaban y sólo una estudiante comentó que entrenaba a niñas en el club donde hacía hockey y un estudiante ayudaba a su tío en un taller. Entonces comprendí que nuestras clases podrían orientarse en base a un gran objetivo general que suponga analizar críticamente ciertos procesos, hechos y relaciones sociales desde una práctica sociológica desnaturalizadora (es decir, que discuta el sentido común meritocrático pre-establecido). De esta manera, trabajaríamos la perspectiva sociológica de Bourdieu en tanto ciencia que incomoda (2000) en la teoría como en la práctica educativa implementada. Así, lograríamos



aplicar una lectura crítica a nuestra realidad social que permita develar lo oculto en la reproducción de desigualdades producto del sistema reinante.

Este artículo se organiza de la siguiente forma: primero un apartado donde se explicita en qué consiste la propuesta lúdica. Luego, se describe la prueba empírica realizada en agosto del 2018 en la escuela Nº12 de Gonnet. Finalmente, se presenta analíticamente el caso para poder así desglosar algunas reflexiones finales sobre este tipo de recursos en las Ciencias Sociales.

Campus

En primer lugar, vale la pena preguntar ¿por qué resultaría útil para la enseñanza en Ciencias Sociales la puesta en práctica de un juego? Si bien se pretende abordar y trabajar sobre esta pregunta a lo largo de todo el artículo, vale la pena recuperar otros aportes que han realizado investigadores/as sobre la temática. En este sentido, me parece interesante retomar algunas preguntas que hace Celi (2018) en torno a las últimas reformas educativas del contexto donde las Ciencias Sociales han perdido legitimidad en el discurso social: ¿por qué destinar el poco tiempo que tenemos en nuestras asignaturas para jugar un juego? ¿Por qué prestarnos a asumir la dificultosa tarea de utilizar un recurso lúdico-pedagógico para el cual no se nos fue entrenados/as, necesariamente, en nuestra carrera profesional?

En su mismo artículo, el autor destaca que la herramienta lúdica es un gran medio por el cual conocer al mundo desde una ficción. Cabe destacar que por ficción no se entiende aquello que es una mentira, es decir, lo contrario a la verdad (si es que podemos hablar de alguna), sino como algo que permite ver más allá de lo contrastable en la realidad social percibida por cada uno/a (Saer 1997). Para que esa situación se pueda dar libremente, la/el docente a cargo del curso deberá presentar el juego con la seriedad y claridad que requiere. Una vez instalado el juego, el/la docente se encargará ayudar a generar un ambiente agradable, sin invadir demasiado el espacio de los y las estudiantes, ni olvidando que deberá estar atento/a al cumplimiento de las reglas de juego. De esta manera, el autor termina señalando lo siguiente:

Lo lúdico en la enseñanza potencia, beneficia y contribuye las prácticas docentes concretas y reales, como también hace más interesantes y motivadoras las presentaciones y el trabajo de ciertos conceptos, valores y temas de las ciencias sociales en la escuela secundaria (Celi 2018: 11)

Aizencang (2018), también ha recuperado la idea de ficción para trabajar los juegos dentro de un espacio educativo. La ventaja de esta situación performática es que habilita un clima propicio para el error, promulgando la participación en clase y disminuyendo el miedo a equivocarse. A su vez, estas vivencias lúdicas permiten pensar más allá de lo real y preguntarse acerca de las propias subjetividades y prejuicios instalados en el sentido común. Al atribuirse un personaje y nuevas reglas de juego orientadas hacia un fin pedagógico, aquello nuevo que entra en tensión con las ideas previas de los y las estudiantes, es material eficaz para poder trabajar en clase el contenido teórico propuesto. Por ese motivo, el objetivo del/a docente no debe reducirse a los conceptos y temas que se desean enseñar, sino que resulta imprescindible que el juego resulte atractivo y entretenido para los/as destinatarios/as. En este sentido, acordamos con el siguiente supuesto que presenta otra autora:

La diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas. (Chacón 2008: 3)

Dicho todo esto, el objetivo del juego *Campus* se enfoca en permitir a los y las estudiantes experimentar las desigualdades sociales, observables a través de la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Es una manera de que puedan, en el marco de un juego, vivenciar directamente simulacros de relaciones de poder y opresión frecuentes en la realidad social del sistema actual. De esta manera, se puede implementar una propuesta de enseñanza- aprendizaje que no sea un mero ejercicio de memorizar conceptos. En cambio, se busca que los y las estudiantes puedan asimilar la teoría a partir de su experiencia empírica.

Además, entender el pensamiento de Bourdieu para problematizar los fenómenos sociales que nos rodean hoy en día, brinda herramientas para desnaturalizar ideas y discursos que han circulado recientemente por distintos medios de comunicación acerca de la “inutilidad de las ciencias sociales”² mostrando eficacia desde la incomodidad sociológica (Bourdieu 2000).

Bourdieu (2007) define al campo social como un juego de actores ubicados en distintas posiciones del campo que acumulan ciertos capitales y disputan por el poder de legitimación dentro del mismo. A partir de estas luchas sociales, se sostiene un orden social que asume implícita y/o explícitamente una *violencia simbólica*. Para poder vivir rápida y concretamente esta *violencia simbólica*, me pareció eficaz poner en juego las competencias y las relaciones de desigualdad como un simulacro del *campo social*. Desde este juego y las distintas experiencias que surgen en el mismo, podemos instalar una base experimental para poder indagar y estudiar la teoría en el nivel de mayor abstracción propuesta por el autor. En este sentido, primero jugamos y después trabajamos la teoría en conjunto, usando la experiencia común del juego como ejemplo al que recurrimos para trabajar el pensamiento del autor.

Para la clase de 22 estudiantes, preparé varias copias del juego (de manera tal que pueda jugar más de un grupo al mismo tiempo). En cada uno pueden participar hasta 5 alumnos y/o alumnas (ya que esa es la cantidad de personajes que habitan el juego). Cada uno contiene 1 tablero, 1 lapicera, 1 dado, 5 tarjetas de Posiciones, 20 tarjetas de Contexto, 5 fichas de jugadores, 1 planilla de puntajes (suma de capitales) y 1 hoja de instrucciones.

El objetivo del juego es sumar la mayor cantidad de capitales (puntos) en un tiempo determinado por el/la docente. Para ello, recorrerán el tablero avanzando en el sentido y dirección que cada uno/a elija (lo único que no está permitido es retroceder

2 Sólo algunos ejemplos mediáticos de la polémica: https://www.clarin.com/sociedad/recorte-conicet-polemica-investigaciones-star-wars-anteojito-rey-leon_0_ryqI_wt4e.html
<https://www.perfil.com/noticias/politica/recorte-a-la-ciencia-polemica-por-investigaciones-filtradas-del-conicet.phtml>



voluntariamente) e irán cayendo en distintos subcampos que integran el gran campo social, ofreciéndoles distintas cantidades de capitales (el campo artístico marcado con color amarillo suma 5 capitales, el científico marcado con verde suma 10 capitales, el político de color rosa suma 20 capitales y el económico delimitado con rojo consigue 25 capitales). El recorrido del tablero no tiene meta de llegada final, sino que si alguien consigue alcanzar o pasar el casillero rojo debe seguir avanzando hasta que el/la docente diga lo contrario (es decir, anuncie que finalizó el tiempo de juego). El orden de inicio, al igual del puntaje con el que empieza cada uno/a, depende de lo que hayan recibido en su Tarjeta de Posición, siendo primero quien reciba más puntaje y último quien reciba menos. Las mismas se sortean de manera azarosa entre los integrantes del juego, definiendo así su posición de inicio al igual que su *habitus* (concepto trabajado en clases previas). Las Tarjetas de Posición son las siguientes:

1º Tenés 49 años. Sos especialista en medicina. Tu desempeño profesional es reconocido internacionalmente. Vivís en un barrio privado, pero trabajas en clínicas del centro de la ciudad. Tenés pareja y dos hijos. Suma 10 capitales.

2º Tenés 28 años. Sos Músico/a. No tenés título universitario que certifique tu profesión, pero hace más de quince años estudias y ejercés. Trabajas tocando en dos bandas (una de ellas muy conocida en la ciudad) y dando clases de música. Vivís en un departamento alquilado en un barrio cercano al centro. Tus papás te ayudan con el alquiler. Vivís sólo/a. Suma 6 capitales.

3º Tenés 27 años. Sos investigador/a en Conicet. Vivís con tu pareja. Vivís en un departamento cerca del centro de investigación en el que trabajas (que comparte edificio con el Doctorado que cursas). Estudias francés, pintura y das talleres de alfabetización en un barrio. También trabajás dando clases en dos cursos de escuelas públicas. Suma 5 capitales.

4º Tenés 44 años. Sos policía de la provincia de Buenos Aires. Estás divorciado/a y tenés 4 hijos/as que son menores de edad. Vivís en una casa humilde por las afueras del centro de la ciudad. Tus ingresos y seguridad social mantienen en mayor parte a tus hijos. Haces boxeo y te gusta andar en moto. Suma 3 capitales.

5º Tenés 35 años. Sos cartonero/a. Estás cursando un taller de alfabetización en un espacio cerca de tu casa en las afueras de la ciudad. Tenés pareja y tres hijos. El más chico sale a trabajar con vos, otro trabaja por su cuenta y a otro lo mataron (la policía dice que en un enfrentamiento entre bandas, tu hijo mayor dice que fue la policía). Suma 1 capital.

En ese orden, entonces, inician el juego. El/la primer/a jugador/a tira el dado y avanza los casilleros correspondientes para el lado que desee. Una vez que se detiene, saca una Tarjeta de Contexto que afecta a ese/a jugador/a y/u otros/as y

pueden verse obligados/as a interactuar. Sólo para mostrar como ejemplo, recuperaremos algunas de ellas:

- a) *Aumentó el transporte público. Resta 1 capital. Retrocede dos casilleros.*
- b) *Ganaste el loto. Suma 10 capitales. Avanza tres casilleros.*
- c) *Te echaron del trabajo. Resta la mitad de tus capitales. Retrocede tres casilleros.*
- d) *Momento caritativo: Regala la cantidad de capitales que quieras a la persona que menos capitales tiene de los otros jugadores. Suma 5 capitales por eso. Avanza un casillero.*
- e) *Ganas un juicio contra uno de los otros jugadores. Elegí a quién y quedate con 5 capitales suyos (si no llega a cinco, quedate con todos las que tenga).*
- f) *Ganaste un sorteo de Facebook. Recibe 1 capital.*
- g) *Te encomendaron una política pública de expropiación. Tenés que conseguir 10 capitales entre todos los jugadores. Vos decidís cómo recolectarlos (si sacarle solo a un jugador, a todos, o a varios). Recibe 3 capitales. Avanza un casillero.*
- h) *Roba 5 capitales a un jugador y regaláselas a otro. Recibe 2 capitales por eso.*
- i) *Anuncian default en la economía nacional. Todos (excepto el jugador con más capitales), pierden 3 capitales. Los que perdieron capitales retroceden dos casilleros.*
- j) *La AFA te contrató para una publicidad del mundial. Gana 7 capitales. Avanza un casillero.*
- k) *Fuiste víctima de una inundación. Pierde 10 capitales (si tenés menos de 10 capitales, perdés todos los que tengas). Quienes quieran de los otros jugadores pueden donarte capitales. Suma 1 capital quienes donen. Retrocede un casillero.*
- l) *El Estado ofrece a todos los que tengan menos de 10 capitales, 5 capitales a cada uno. Los que recibieron capitales, avanzan un casillero.*
- m) *La Universidad de Harvard (ubicada en la ciudad de Cambridge, Massachusetts en Estados Unidos) premia a las dos personas con más capitales. La primera recibe 7 capitales. La segunda recibe 3 capitales.*
- n) *Privatizaron la salud pública. Pierden todos/as 2 capitales. Todos retroceden tres casilleros.*
- o) *Participaste en la publicación de un libro de una editorial independiente. Solamente sumas 2 capitales si sos el investigador y 1 capital si sos el médico. Si no sos ninguno los dos, te felicito, pero no sumás capitales.*



Así, inician el juego desde posiciones completamente desiguales, buscando conseguir la mayor cantidad de capitales posibles (cuya suficiencia para ganar supone superar al resto de los/as jugadores/as), atravesados/as por sucesos del contexto y la interrelación producto de la misma lógica del campo social. Una vez que los y las estudiantes atravesaron la experiencia, se sugiere realizar una puesta en común de lo sucedido. Esta charla final será guiada por el/la docente intentando relacionar las experiencias de los/as alumnos/as y los conceptos teóricos que se introducirán y explicarán en ese mismo momento.



Que comience el juego

A continuación, me propongo describir brevemente cómo fue la experiencia en el aula de la Escuela Nº 12, para alcanzar algunas conclusiones sobre esta herramienta lúdica.

A medida que iban llegando los y las estudiantes al aula, les pedí que se acomodaran en grupos de a cinco integrantes y, una vez alcanzado ese difícil ordenamiento (porque piden si pueden ser más por grupo, se escuchan ruidos de sillas y voces altas que se tapan entre sí, etc...), expliqué el juego. Al principio se alteraban y me decían rápidamente que no entendían. Al finalizar, me hicieron algunas preguntas, les respondí y repartí los materiales.

Inmediatamente, emocionados/as, sacaron las Tarjetas de Posición. Los/as médicos/as festejaban mientras que los/as cartoneros/as reprochaban que era “injusto” y “discriminatorio”. Se reían y se preguntaban entre todos/as qué les había tocado.

Cada grupo permaneció concentrado y entusiasmado en su juego. Iban tirando los dados, avanzando, retrocediendo, sumando y restando puntos. El objetivo era claro: gana quien sume más cantidad de puntos. Existían algunas situaciones propuestas por las tarjetas donde alguno/a podía donar la cantidad de capitales que quisiera a la persona que poseyera menos (sumando cinco puntos por esa acción). Lo que se podía observar ahí es que rápidamente hacían el cálculo para donar menos de lo que recibían por el acto. Entendían, claramente, las reglas del juego del *campus*.

Una vez finalizado el tiempo, para inaugurar la puesta en común, empecé recordando que algunos/as habían caracterizado la actividad como injusta y discriminatoria. *Estudiante 1*³ dijo que le parecía una injusticia y un juego muy “clasista” porque puntuaba distinto a los sujetos por lo que hacían. *Estudiante 2* le respondió que él no creía que fuera tan así porque hubo grupos donde ganó quien le tocó ser cartonero/a. Hablamos entonces de lo que significaban las distintas posiciones y disposiciones en el campo social (y en cada subcampo en particular) y las estrategias de acción de los/as agentes. Además, recordamos el concepto de *habitus* que habíamos trabajado la clase anterior en relación a las descripciones de las Tarjetas de Posición. *Estudiante 3* mencionó la importancia de la *acción social* (concepto que habíamos abordado anteriormente). De esa manera, pudimos introducir la relación dialéctica entre la estructura y las estrategias de acción de los agentes en el campo.

En plenos debates, *Estudiante 1* recordó una característica de las estructuras de los *habitus* que habíamos visto la clase anterior en relación al tiempo (trayectoria e historia)⁴. Después, *Estudiante 4* preguntó si realmente Bourdieu piensa que la sociedad se comporta de igual modo que en el juego, porque allí muchos/as que empezaron desfavorecidos, terminaron ganando y ella no ve que en la vida real pase eso. Entonces, aclaramos que el juego es un objeto de ficción y, por ende, sirve como punto de partida para aprender las reglas del campo social, pero eso no significa que sea reflejo de la realidad. En ese momento, *Estudiante 5* (que al inicio de la charla estaba escuchando música con auriculares) comentó que el médico no llega a un lugar mejor “de la nada”, sino con esfuerzo y sacrificio.

A partir de ese comentario, volvimos a mencionar que en todas las posiciones del campo, tenemos distintas disposiciones. Aprovechando la ocasión, presentamos los tipos de capitales que actúan de distinta forma según el subcampo dentro del campo social. Por eso, volvimos a revisar el tablero en el que jugamos y repasamos qué sucedía en cada casillero de color.

3 Decidí enumerar a los sujetos partícipes de la experiencia para preservar sus identidades personales.

4 El autor define al *habitus* como una estructura estructurante estructurada. Esto es, a partir de las características que definen a determinado sujeto según la posición que ocupa en el campo y las tomas de disposición que el sujeto efectiviza, es capaz de construir la historia presente (accionar en el entorno social definido por luchas sociales de poder) mientras que es determinado por la historia del pasado que hereda. Para entender el concepto, el factor tiempo es fundamental. Es necesario entender las características del *habitus* como una trayectoria de aspectos sociales heredados y en construcción permanente.

A continuación, intentamos poner ejemplos de las distintas reglas que se ponen en juego en el campo artístico. Me resultaba interesante trabajar este ejemplo por la particularidad de las reglas del arte que componen un mundo económico al revés (2015) inmerso en el gran campo social. *Estudiante 6*, que fue músico en el juego y lo es también en la vida real, opinó mucho al respecto, y comentaba que para tener éxito en el rubro musical no es necesario tener el título universitario como en otras profesiones. Casi inevitablemente surge la comparación entre el ejercicio del médico y el músico ¿por qué uno/a puede ejercer sin el título universitario y no el/la otro/a? ¿necesariamente tiene que ser así? Ahí *Estudiante 5* dijo que sí, porque el oficio del/a médico/a es más importante que el de un/a cartonero/a ya que tenía en sus manos la responsabilidad social de la vida ajena. Nos preguntamos, entonces, ¿qué pasaba con profesiones como las de un futbolista? Y *Estudiante 6* dijo que estaba bien, porque a Messi lo critican por la plata pero se menosprecia el esfuerzo que hizo para obtenerla. Entonces la profesora titular del curso (que estuvo observando la clase desde el inicio) pregunta - ¿y un cartonero no se esfuerza? -. En ese momento, varias chicas como *Estudiante 7, 8, 9 y 4* dijeron que no estaba bien que por el mero hecho de correr en una cancha ganara tanto mientras existe tanta gente pobre. *Estudiante 5* insiste en que no se puede pretender que todos ganen lo mismo, que una persona que se esforzó más estudiando, no puede ganar lo mismo que alguien que no.

En medio de esta discusión, me pareció oportuno introducir el concepto de desigualdad social. Para ello, me fue de mucha ayuda un comentario de *Estudiante 10* respecto al concepto de orden social. De esa manera, indagamos el concepto como el equilibrio generado por las reglas del juego donde determinados capitales resultan hegemónicos. Eso nos derivó en algunos aspectos del materialismo histórico de Marx y la salida del capitalismo mediante una revolución encabezada por el proletariado. *Estudiante 5* expresó su completo desaliento frente a la idea de revolución. Cuenta que, charlando con un amigo, hablaban de un mundo donde nadie trabajara y nada fuera de nadie. Los/as compañeros/as no lo entendieron entonces dijo a modo de ejemplo -uno sale de acá y agarra un auto, el que quiere, total no es de nadie, y nadie trabaja-. *Estudiante 4* le dijo que es imposible porque ese auto lo tiene que haber trabajado alguien. Esa discusión permitió recordar el concepto de trabajo según Marx (diferenciándolo de la noción de empleo) y la idea de propiedad privada.

Volviendo al concepto de orden social como equilibrio y la relación con la desigualdad, *Estudiante 8* comenta que si el orden social se sustenta en la desigualdad, entonces no era equilibrado. Ahí pudimos desarrollar el concepto de *violencia invisible*. Por eso, recordamos el ejemplo de la donación que aparecía en el juego. También, recuperamos la lectura que hicimos en una clase previa de Santiago Giménez (2013) que devela lo oculto por el sentido común, garante hegemónico del orden social desigual.

Al final de la clase, les escribí para que copiaran en el pizarrón la siguiente consigna y las resolvieron por escrito:

1) *Escribir en al menos una carilla la Teoría de los Campos de Bourdieu, ¿cómo se relaciona con el juego?*

Algunas de sus respuestas fueron:

I) Bourdieu⁵ dice que las personas nacen dentro de un campo social en una determinada posición y que esa persona no puede cambiar de posición directamente sino que al tener disposiciones utiliza distintas estrategias para poder llegar a otra posición. Este campo social está conformado por distintos capitales: económicos, culturales, sociales, simbólicos y cada persona que está en determinada posición posee uno de ellos. Por ejemplo, si yo nací en una familia de intelectuales los cuales poseen gran capital económico y cultural probablemente se me más fácil conseguir un título a mi que a una persona que nació en una posición en la cual su familia no posee el capital económico ni cultural como el mío.

Para explicar esta teoría jugamos a un juego donde, al azar, te tocaba una posición en el campus y el/la que terminaba el juego con mayor puntaje ganaba y a medida que se tiraban los dados y se levantaban tarjetas uno iba armando la mejor estrategia para obtener más puntaje.

Bourdieu dice que dentro de este campo esta el orden social que es desigual, violento y donde si o sí hay una lucha de clases que siempre, la clase alta domina y que para acabar con la violencia invisible y la desigualdad hay que revolucionarse contra ese orden social.

II) La teoría de los campos sociales de Bourdieu, se explica en que las personas nacemos dentro de un campo en distintas posiciones y vamos tomando disposiciones, es decir, las decisiones que se toman dentro del campo para llegar a otra posición. Estas disposiciones, responden a el habitus que poseen las personas, que son resultado de su estructura estructurada estructurante, que determina esta toma de decisiones.

Dentro del campo, siempre, hay lucha social, ya que se se rige por un método de “dominación-dominado”. Ahora, para poder dominar, hay reglas: reglas de dominación, es decir, para tener dominio se deben acumular capitales (económicos, sociales, culturales y simbólicos) que se encuentran dentro del campo y responden a un orden social, que es equilibrado, porque funciona, pero es injusto.

Esto, se puede relacionar con el juego, porque nosotres entramos al campo y nos iban tocando distintas posiciones y adquiríamos distintos puntos. Estos puntos, no eran todos iguales: se daban más puntos para las personas con mayor acumulación de capital, como el médico, y muchos menos puntos para el cartonero. Cuando empezaba el juego, nos iban atravesando distintas situaciones que hacían que se nos resten o sumen puntos.

5 Las respuestas están copiadas sin las correcciones/sugerencias de redacción/ortografía de la docente.

Situaciones como: “privatizaron la salud pública, pierde 20 puntos el cartonero”. Si bien había tarjetas que nos decían qué hacer, nosotres también tomábamos decisiones dentro del campo en las que a veces nos uníamos y generábamos vínculos y jerarquías entre los que tenían poder y los que queríamos tenerlo. Y así las personas iban cambiando de posiciones.

III) Lo que Bourdieu plantea es que las personas nacemos dentro de un campo social con una posición determinada, y que no es fácil el poder cambiarla directamente, sino que se logra con la utilización de distintas estrategias que nos permiten cruzar hacia otra posición. Este campo esta formado por distintas posturas, ya sea económicas, sociales, simbólicas y culturales, y cada uno de nosotres poseemos varias de estas cuestiones. Un ejemplo puede ser que, si yo pertenezco a una clase social “alta” se me va a facilitar cualquier cosa que quiera emprender, tanto por la parte económica como por el contar con alguien con una posición importante y puede ayudarme a no sé, a conseguir un título universitario. En cambio, a una persona que no cuenta con ningún tipo de ayuda económica ni social, se le va a complicar muchísimo más que lo que me pasaría a mí.

El también plantea que dentro de este campo está el orden social, que es un acto violento y desigual, donde siempre existe una lucha de clase, en la que la clase alta es la que posee la parte dominante, yo creo que para terminar con esto, se tiene que realizar una revolución contra este orden social.

Nosotrxs, mediante un juego. Planteamos una forma en que, se dividía a personas por distintas posiciones sociales (eran 5) las cuales cada postura contaba con una cantidad de capitales, que va de mayor en menor según la “posición” que te toque. el fin de este juego basaba en que ganaba la persona que terminara con más capitales, estos se podían conseguir a través de tarjetitas que te decían qué hacer y cuantos capitales deberías sumar/dar/restar.

En mi caso, me tocó ser cartonera e igual termine ganando el juego obteniendo el mayor puntaje. Pero yo creo que en la vida no es así, casi nunca sale beneficiada la persona que menos tiene, la desigualdad y el egoísmo que llevamos hace todo lo contrario.

VI) Bourdieu explica, en su teoría, que existe un campo social con diferentes posiciones donde yo puedo trasladarme a otra posición pero no fácilmente si no que dispongo de distintas estrategias para trasladarme de a poco me muevo en ese campo. Yo al nacer en una posición del campo, cuento con capitales los cuales pueden ser: económicos, culturales, simbólicos, sociales, etc...

Ej.: En el juego uno “nacía” en una posición del campo en la cual a través de los dados y tarjetas podíamos formar estrategias para alcanzar el puntaje más alto y también se dejaba ver la lucha y dominación de clases donde la clase alta domina a la más baja. Esta lucha social conlleva a la desigualdad y violencia invisible, Bourdieu dice que para acabar este “orden social” y todo lo que conlleva hay que revolucionarse.

Como podemos ver, tanto en los aportes orales como en los trabajos escritos, se ha podido trabajar una introducción al pensamiento de Pierre Bourdieu de manera crítica y no como una mera reproducción y memorización de conceptos complejos que, muchas veces, no se entiende para qué sirven. Ahora bien, en el próximo apartado podremos analizar profundamente las limitaciones y potencialidades que alcanzamos con esta experiencia.

Potencialidades limitadas

Si bien la estrategia lúdica para trabajar en aulas del nivel secundario no es una novedad ya que, autores como Etchegaray (2015) han presentado otras experiencias, considero que la actividad descrita a lo largo del artículo resulta eficaz para compartir con otros/as docentes y poder así, perfeccionar, innovar y seguir inventando recursos para trabajar este tema u otros. De hecho, resulta aún más eficaz si tenemos en cuenta varias dificultades que han surgido en la enseñanza en Sociología en el nivel secundario (Molinari 2009).

En este sentido, estas formas lúdicas, performáticas de intervenir en las clases, abren puertas a una enseñanza más práctica de las categorías analíticas abstractas que siempre acompañan las Ciencias Sociales. A su vez, resultan un recurso sumamente eficaz para trabajar técnicas participativas (Vargas y Bustillos de Nuñez 1987) en la dialéctica enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de propuestas, dan lugar a una mayor participación (incluyendo, de esta forma, a quienes no acostumbran a acotar comentarios en el debate). También permiten pensar las Ciencias Sociales desde la experiencia particular y colectiva de la propuesta, lo que facilita la comprensión de argumentos teóricos complejos. En tercer lugar, cabe destacar que la propuesta termina sirviendo a clases posteriores (se continúe o no con el mismo tema) a modo de ejemplo rápido de identificar y común para todo el grupo. Además funciona como vínculo dialéctico entre los contenidos que se pretenden enseñar y las ideas previas de los/as estudiantes (mediadas por la experiencia del recurso lúdico)⁶. Finalmente, cabe destacar la importancia del dispositivo grupal para la construcción del aprendizaje en el aula (Souto 1993). Sin embargo, es fundamental que se generen las condiciones propicias para el aprendizaje grupal (que no se reduce al mero hecho de encontrarnos muchas personas en un mismo espacio). Por eso, es importante concebir la figura docente como moderadora, interventora y guía en este dispositivo.

6 Siguiendo los aportes de Aisenberg (1994), se consideran conocimientos previos al conjunto de nociones y teorías ya construidas que funcionan como marco asimilador a partir del cual se dota de significados a los nuevos objetos de conocimiento, en una dinámica dialéctica donde los nuevos conocimientos se incorporan a esos marcos interpretativos previos, enriqueciéndolos.

Además de las potencialidades, es necesario tener en cuenta las limitaciones que tienen recursos de esta índole. Entre ellos, cabe advertir que puede resultar contraproducente para la dinámica de la clase, la carencia de estrategias para contener la euforia que el juego produce. Encuentro que el recurso entusiasma y motiva a los/as estudiantes pero, por lo general, en grupos grandes puede que eso genere cierto desorden en la clase, impidiendo continuar con el desarrollo de la reflexión posterior que requiere de otra disposición y clima de trabajo en el aula. Sin desestimar ese entusiasmo (que además es recíproco, porque también emociona ver a los/as estudiantes así en la clase y entendiendo que eso puede resultar en un mayor interés por la teoría que acompaña al juego) creo necesario advertir sobre lo que puede generar.

Otra gran limitación que encuentro con esta propuesta, se relaciona a la gran cantidad de inasistencias de los/as estudiantes. Así, si bien el juego sirve como un ejemplo rápido y común para todo el curso, esto excluye a quienes se ausentaron.

Reflexiones finales

A partir la experiencia desarrollada y puesta en común con otras actividades lúdicas-pedagógicas de otros docentes, entiendo que la utilización de dinámicas lúdicas resulta una estrategia pedagógica valiosa, en tanto permite poner en diálogo nociones previas de los/as estudiantes con conceptos analíticos y teorías explicativas de las dinámicas sociales contemporáneas. El uso de dinámicas lúdicas para el aprendizaje en Ciencias Sociales puede ser una herramienta potente, en especial para facilitar la incorporación de conceptos abstractos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es importante señalar que, para que el juego sea eficaz como estrategia pedagógica, es fundamental la intervención didáctica que promueva la reflexión posterior donde pueda vincularse la actividad con los desarrollos teóricos y conceptuales que se pretenden enseñar. En este sentido, el desarrollo del juego está enmarcado y orientado según el 'recorte' que el/la docente realizó previamente, entendiéndolo como *"la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento"* (Gojman y Sigal 1998: 83).

Por otra parte, vale la pena mencionar que los conocimientos de sentido común que se explicitaron y problematizaron, fueron interpretados como un entramado complejo de conceptos personales, teorías implícitas, saberes escolares y representaciones sociales que enmarcan la asimilación de saberes curriculares en Ciencias Sociales (Castorina 2010), apelando no a su sustitución o eliminación, sino a su cuestionamiento a partir de un análisis crítico. En este sentido, se pretende promover el análisis crítico de las explicaciones meritocráticas manifestadas por los/as estudiantes, a partir de los aportes teóricos que identifican los condicionamientos estructurales y disposiciones de los sujetos en el entramado social. Por otra parte, resulta fundamental contemplar dentro de la propuesta didáctica, estrategias para contener el pesimismo y 'salidas individualistas' que puede emerger como conclusión entre los/as estudiantes al identificar los condicionamientos estructurales que operan sobre las biografías individuales, independientemente del esfuerzo e intencionalidad de los sujetos. Por eso, se pretendió referenciar alternativas

colectivas a las lógicas capitalistas, haciendo especial hincapié en las formas de resistencia de los sectores populares y experiencias de organización y autogestión colectivas.

En conclusión, el recurso lúdico es sumamente eficaz para la enseñanza de la materia Sociología en escuelas secundarias. Pero a su vez, resulta importante destacar la importancia de tomar registro y analizar cada experiencia con el fin de perfeccionar y superar los límites impuestos por la novedad del recurso.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. Disponible en http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/PARA_QUE_Y_COMO_TRABAJAR_EN_EL_AULA_CON_LOS.pdf

AIZENCANG, N (2018). "La vivencia de jugar o jugar una vivencia " en Revista *Lúdicamente*, Vol. 7, N°14, Año 2018, Junio-Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

BERTELY BUSQUETS, M. (2001). La etnografía en la formación de enseñantes. En *Teoría educativa Nº 12*; Ediciones Universidad de Salamanca disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/2928/2964>

BOURDIEU, P. (2000). La sociología ¿es una ciencia? En *La Recherche* nº 331, mayo de 2000.

BOURDIEU, P. (2007) El sentido práctico. Ed.: Siglo Veintiuno. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2015). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: ANAGRAMA.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A. y CERREÑO, L. (2010). "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual" en Carretero, Mario y Castorina José A. La construcción del conocimiento histórico. Buenos Aires, Paidós.

CELI, Mauricio (2018). "¿Por qué Jugar en Ciencias Sociales en el Nivel Secundario? Reflexiones sobre el rol docente y el juego" en Revista *Lúdicamente*, Vol. 7, N°14, Año 2018, Junio Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

CHACÓN, Paula (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? Revista *Nueva Aula Abierta* nº 16, Año 5 julio- diciembre 2008.

ELÍAS, Ma. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo en Revista Electrónica Educare Vol. 19(2) Mayo-Agosto 2015 disponible en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/6591/6693>

ESPINOZA ROJAS, F. (2014). Discurso meritocrático Significados y valoraciones diferenciadas en Chile contemporáneo Santiago de Chile, Mayo de . Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133341/Tesis%20-%20Francisco%20Espinoza%2C%20final.pdf?sequence=1>

ETCHEGARAY, M. (2015). *¿Cómo enseñamos qué es el poder? Una propuesta a través de estrategias didácticas basadas en el juego para estudiantes de escuelas secundarias en*



Revista Lúdicamente, Vol. 4, N°8, Año 2015 octubre, Buenos Aires disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/7127/6586>

GIMÉNEZ, S. (2013). Carta abierta por si un día me asesina un ladrón. Disponible en <http://www.unidiversidad.com.ar/carta-abierta-por-si-un-dia-me-asesina-un-ladron>

GOJMAN, S. Y SEGAL, A. (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta" en Didáctica de las ciencias sociales II : teorías con prácticas / coord. por Silvia Alderoqui, Beatriz Aisenberg, 1998, ISBN 950-12-2137-7, págs. 77-100

MOLINARI, Victoria (2009). "La enseñanza de la sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de sociología en la UNLP" en Revista Cuestiones de Sociología, N° 5-6. La Plata, FaHCEUNLP. Edición digital en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4066/pr.4066.pdf

SAER, Juan José (1997) *El concepto de Ficción*. Ed. Espasa-Calpe. Argentina, por Ariel.

SOUTO, M. (1993). *Primera parte apartado 3 Lo grupal. La grupalidad y los grupos en las situaciones de enseñanza* en Hacia una didáctica de lo grupal; Miño y Dávila Editores.

VARGAS VARGAS, L. Y BUSTILLOS DE NUÑEZ, G. (1987). Técnicas participativas para la educación popular, tomo I y II, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Chile. Disponibles en <https://www.redalforja.net/tecnicas/>