

Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física)

Victor Pavía*

Resumen

Si bien existe cierta disposición a aceptar que jugar es un contenido de la Educación Física ¿*Qué del jugar es un saber a enseñar?*, ¿*Qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase?* y, lo más importante ¿*Cómo se decide que así sea?* El artículo propone encarar una tarea de revisión crítica sobre la “forma” dominante en los juegos que se proponen desde el área Educación Física y resguardar el “modo lúdico” de jugar, desarrollando oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte del su potencial intrínseco. Sobre todo ahora, cuando el juego se ha convertido en uno de los fenómenos más representativos de una Educación Física renovada y el *¡Vamos a jugar!* uno de los convites más esperados por niños y niñas en cada una de nuestras clases. En el texto se sugiere tomar distancia del espontaneísmo ingenuo de ciertas explicaciones sobre lo lúdico y prestar especial atención a los actos de habla de los involucrados y al significado otorgado a sus expresiones, considerando que, según sea la conjunción “forma-modo” y como consecuencia de enunciados identificados como “transparentes”, “paradójicos” y “ambiguos”, la invitación a jugar adquiere sentidos socialmente construidos diferentes.

Palabras clave: forma de juego, modo de jugar, transposición didáctica

Abstract

If some disposition really exists to admit that playing is a physical Education component. ¿What of the playing is knowledge to teach? ¿What of the playing ends in a thought knowledge in a class context? And the most important ¿How it decides that this is the way? The article suggest to face a task of criticism revision about the dominant "shape" in the games that Physical Education area propose and protect the "enjoyment mode" (Modo Lúdico) of playing, developing opportunities of learning to teach it with out losing some of the intrinsic potential. More than ever, when the game have became in one of the most representatives phenomena of a renovate Physical Education and the! Let's go playing! is the one of the most wanted invitations for kids in each of our classes. The text suggest to take distance from some innocent spontaneous explanations about the enjoyment (Lúdico) and put more attention to the participant's accts of language and more attention to the given meaning to their expressions, considering that, depending on the conjunction "form-mode" and as a consequence the formulation identified as "Transparent", "Paradoxical" and "ambiguous", the invitation to play obtain different senses socially built.

Keywords: games shape, way of playing, didactic transposition

* Profesor de Educación Física. Licenciado en Actividad Física y Deporte. Magister en Teorías y Políticas de la Recreación. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Comahue y de la Universidad de Flores, Sede Comahue. Docente de Postgrado en la Universidad Nacional de La Plata. Director Proyecto de Investigación Acción " Grupos de Estudio sobre Juego y Educación" .

Primer comentario: origen y justificación del tema

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

Registre el lector que en el título no figura la palabra “juego”, ni evoca a la “Educación Física” como campo genérico. Dice “jugar” y dice “en una clase”, anunciando así que se abandonara transitoriamente el territorio de las grandes definiciones teóricas para poner la lupa en un acto común y cotidiano (jugar), en el contexto de un tiempo laboral muy conocido por nosotros (una clase). Registre también que no dice en “las” clases, sino en “una” clase. Singularidad que sirve para advertir que las expresiones aquí volcadas no dan cuenta de todas las clases, sino sólo algunas: aquellas que puede observar ya como docente, ya como investigador. La preocupación era entonces y sigue siendo todavía ahora la siguiente: si bien existe cierta disposición “natural” a aceptar que jugar es un contenido de la Educación Física *¿Qué del jugar es un saber a enseñar?* y *¿Qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase?* interesado como estoy por problemas que identificaré aquí como “el proceso de transposición didáctica” de lo lúdico.

Planteado el problema de mi interés (*qué enseñamos del jugar los docentes de Educación Física*) voy a decir unas palabras sobre su justificación como objeto de investigación. En primer término, el jugar en la escuela presenta formas y modos tan variados que no siempre que alguien dice *¡Vamos a jugar!* está hablando exactamente de la misma cosa; un hecho que por sí mismo ya justifica la construcción de precisiones que permitan acuerdos mínimos, tanto a nivel de las prescripciones curriculares como de los mandatos metodológicos. En segundo término, la profusa utilización escolar del juego como recurso para fines diversos, hace olvidar a veces que jugar es también —y antes que nada— un derecho de niñas y niños y que en determinados contextos socio culturales e históricos las experiencias planeadas por los docentes, aun cuando fugaces, constituyen la única oportunidad —dirigida, cuidada, intencional— que tienen para aprender a satisfacerlo. Esta segunda cuestión nos obliga desde la Educación Física a salir en busca de mayores conocimientos que posibiliten: 1° desarrollar más y mejores escenarios para poder jugar; 2° aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial lúdico.

Pensando prioritariamente en esa segunda demanda (el derecho de niñas y niños a aprender a jugar de un modo lúdico y, por consiguiente, a tener alguien debidamente capacitado para que así se lo enseñe), pongo a consideración del lector este breve artículo. Lo he organizado en cinco partes: dos comentarios (uno de apertura y otro de cierre) y tres capítulos (el primero con una reflexión acerca de cómo elegimos los docentes lo que decidimos enseñar; otro con los resultados de algunas observaciones acerca de los significados atribuidos a la frase “vamos a jugar”; y un tercero que es una apretada síntesis de dos categorías básicas en los estudios interpretativos sobre lo lúdico: “FORMA” del juego y “MODO” de jugar). Del otro tema, el del derecho a más y mejores espacios de juego, me he ocupado especialmente en otras oportunidades¹.

1. Objeto de un proyecto de investigación específico en los años noventa, cuyos resultados fueron publicados. Ver: Pavía, V.: Los patios de recreo, el espacio más público de la escuela pública. En *Revista*

Cómo elegimos lo que decidimos enseñar. Transposición didáctica, poder y mercadotecnia

Hablemos de “transposición didáctica”. El pretérito concepto llega a nosotros de la mano de Chevallard, quien suponía que la enseñanza formal genera un vínculo particular con el saber. Sintéticamente: debe transformarlo para trabajar con él “como un objeto material”. Tal concepción magisterial (hija del positivismo y tributaria de la ciencia como generadora de verdades indisputables) se resuelve en un proceso transpositivo que es “didáctico” en la media en que facilita el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”². Concebido para las Matemáticas, rápidamente se extiende a otros campos disciplinares como teoría didáctica. Una teoría nominada en su momento como “antropológica” ya que, para su autor, todas las didácticas tienen como objeto común técnicas y procedimientos para enseñar un saber que es parte de la realidad antropológica en tanto la escuela articula saberes que tienen legitimidad epistemológica pero también —y principalmente— cultural.

Sin ignorar los reparos respecto de dicho postulado, no deja de ser interesante como punto de referencia al momento de analizar lo que interesa aquí prioritariamente: cómo los docentes llegan a tomar simples decisiones cotidianas referidas a la enseñanza del jugar, en el contexto de una clase de Educación Física.

Tengamos en cuenta que, condicionada por relaciones de poder político y económico, toda “transposición” es un proceso complejo que no comienza ni termina en cada profesor o profesora. Para comenzar apenas a comprender su complejidad es necesario distinguir: a) el movimiento que lleva de un saber (en tanto producción cul-

tural disponible) a un saber a enseñar en el sistema educativo); b) del movimiento que transforma ese saber a enseñar en un saber finalmente enseñado. Según Cardelli, la primera parte del proceso transpositivo (el que convierte determinado saber humano en un saber a enseñar) se resuelve en contextos coyunturales (generalmente vinculados a procesos de renovación o transformación educativa) donde el dominio ideológico se impone en dos niveles: a) el de la selección de aquello que se debe enseñar; b) el de las indicaciones de cómo debe ser enseñado³.

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

Este sucinto recorrido conceptual alcanza para enmarcar la búsqueda anunciada en la introducción en términos de qué cosas del jugar terminan siendo un contenido curricular en Educación Física. Y lo más importante ¿Cómo se decidió? Una tarea de revisión crítica y construc-

Magisterio. N° 6. Editorial Magisterio. Bogotá. Ene/04 y Novedades Educativas. N° 152. Buenos Aires. Ago/03. Pavía Et. Alt.: El Derecho al Juego. En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 51. Ago/02. <http://www.efdeportes.com>. Pavía, V.: Un Espacio para el Juego. En Lecturas: Educación Física Y Deportes. Revista Digital. N° 41. Oct/01. <http://www.efdeportes.com>. Y el libro del mismo autor: *El patio escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2005.

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

3. Cardelli (2004): *Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard* (mimeo).

ción conjunta sobre las formas dominantes del juego en Educación Física, tan necesaria como imperiosa, para comprender y sobre todo resguardar un modo lúdico de jugar y para desarrollar (tal lo expresado al justificar nuestra línea investigativa) oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial intrínseco. Sobre todo ahora, cuando el juego se ha convertido en uno de los fenómenos más representativos de una Educación Física renovada y el *¡Vamos a jugar!* uno de los convites más esperados por niños y niñas en cada una de nuestras clases. En ese marco, la premisa “aprender a enseñar a jugar” representa para el profesional de la Educación Física el desafío, hoy, no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico.

**Qué queremos decir
cuando decimos ¡Vamos a jugar!
en el contexto de una clase.
De la ambigüedad transparente
a la ambigüedad ambigua**

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

dicha transferencia. Esta última afirmación, advertirá el lector, guarda estrecha relación con el objeto de estudio que nos ocupa.

Así como Ivana Rivero (en su estudio sobre las representaciones de juego de los formadores de profesores de Educación Física) y Leonardo Díaz (en el suyo sobre cómo comunican los jugadores el modo en el que están jugando)⁴, para tomar distancia del espontaneísmo ingenuo tan propio de ciertos discursos sobre el juego y comprender qué estamos enseñando del jugar, en los últimos años también presto especial atención a los actos de habla de los involucrados y al significado otorgado a sus expresiones. Parto del supuesto que, como explica Bateson, quien se dispone a vivir una experiencia lúdica con otros lo hace mediante un acuerdo meta-comunicacional que establece “esto es un juego”⁵. Parto de suponer también, que la construcción efectiva de ese tipo de acuerdos singulares constituye uno de los aprendizajes prácticos esenciales en el universo de lo lúdico. Me interesa conocer si los docentes hemos aprendido a facilitarlos cuando, con el entusiasmo propio de nuestra actividad, decimos a niños y niñas: *¡Vamos a jugar!*

Ahora bien. Una de las primeras sorpresas que se tienen al pretender decodificar qué quiere decir tal o cual docente cuando, en el contexto de una clase dice “*¡Vamos a jugar!*”, es descubrir que la tarea no resultaba tan sencilla como se espera. No sólo por la reconocida polisemia del término y su frecuente uso en sentido figurado, sino porque este objeto de estudio lleva en su propia esencia no sólo el arte de la apariencia, sino —y sobre todo— el de la ambigüedad.

En nuestra región la expresión “*¡Vamos a jugar!*” es utilizada por los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos/as) para referirse indistintamente tanto a la “FORMA” socialmente reconocida de la actividad propuesta (dicen que van

4. Ver Rivero, I: *¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física*. Díaz, L: *El juego durante el recreo escolar. Si aprendo a comunicarlo ¿Puedo jugar?* En esta misma publicación.

5. Bateson, G: *Una teoría del juego y de la fantasía. En pasos hacia una Ecología de la mente*. Buenos Aires. Lohlé: 1985.

a jugar porque participarán de una actividad humana identificada social, histórica y culturalmente como un juego), como al “MODO” elegido para la acción (en cuyo caso decir “¡Vamos a jugar!” equivale a decir “actuaremos como si”... “será de mentira”). En otras palabras: desde la perspectiva del modo “¡Vamos a jugar!” no puede ser otra cosa más que una invitación —un acuerdo diría Bateson— a involucrarse en un hecho real (en el sentido que tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico (en el sentido de simulado, fingido... aunque no falso). Pero lo que específicamente me interesa subrayar aquí es que, según sea el resultado de la conjunción forma/modo, la invitación *¡Vamos a jugar!* adquiere sentidos diferentes. Sentidos socialmente construidos que en nuestros registros hemos identificado transitoriamente como consecuencia de enunciados transparentes, paradójicos y ambiguos⁶.

Decimos que un enunciado es “TRANSPARENTE” cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal; la “FORMA” de la actividad y el “MODO” de participación coincide; decimos entonces que el juego se juega de un modo lúdico (algo que, como ya quedó dicho, se aprende y se enseña). Decimos que un enunciado suena “PARADÓJICO” cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal. En otras palabras: la actividad propuesta tiene forma de juego pero su primera regla es: “aquí no se juega” o, lo que es lo mismo, “se jugará de verdad”, “en serio”; la “FORMA” de la actividad y el “MODO” de participación no coincide; decimos entonces que

el juego se juega de un modo no lúdico (algo que, pensamos, también se aprende y se enseña). Finalmente, decimos que un enunciado es “AMBIGUO” cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la forma social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término “jugar” usado como cebo; algo que también, es de suponer, se aprende y se enseña). Ambigüedad que desde el momento que se vincula con un mundo, el del juego, en donde de por sí ya reina el doble sentido y la apariación, se puede caratular de “ambigüedad ambigua” o de “ambigüedad potenciada”⁷.

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

Dos categorías para los estudios Interpretativos de lo lúdico. “Forma” del juego y “Modo” de jugar

En el primer apartado quedó planteada la imagen de transposición didáctica como la de un docente que trasmite a sus alumnos las propiedades (seleccionadas y simplificadas a través de un complejo proceso que lo trasciende) de un saber que —no está de más subrayarlo— domi-

6. Ver Pavía, V. (2006): *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas. La idea de actividad y su sentido está referenciada en “Las actividades corporales y su niveles de integración”, de Gómez. En: Gómez, R. (2004): *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.

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

na. El II dejó la idea que, según sea la conjunción forma/modo, la expresión “¡Vamos a jugar!” es pronunciada con sentidos diversos socialmente contruidos, resultado de enunciados que en nuestro trabajo de indagación identificamos como: transparentes, paradójicos y ambiguos (muy ambiguo). Queda ahora hacer referencia a dos categorías importantes en los estudios interpretativos de lo lúdico: “FORMA” (del juego) y “MODO” (de jugar). Para caracterizarlas apelaré a una síntesis de textos ya publicados⁸.

En nuestros estudios interpretativos de lo lúdico utilizamos el término “FORMA” para identificar la configuración general de un juego determinado; la fisonomía que lo expresa como totalidad organizada y hace que un juego se diferencie de otro que exhibe una forma distinta, al tiempo que lo emparenta con aquellos que exhiben formas similares. En tanto unidad estructurada, la “FORMA” regula las acciones de los jugadores, a tal punto que se podría pensar que “el maestro del juego no es el maestro, sino el juego mismo”.⁹ Visto así, es lícito suponer que haya sido el atractivo de semejante fuerza reguladora, uno de los motivos por los cuales el formato juego (más que el “MODO” de jugar) deviniera en objeto de estudio de la ciencia positiva y la que más obras ha generado, entre las que descuellan

los minuciosos análisis estructurales del ya citado Parlebás¹⁰.

A diferencia de “FORMA” (que remite a la estructura de la actividad) en nuestros estudios interpretativos de lo lúdico, “MODO” (sea este lúdico o no lúdico) remite a indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en una experiencia tomándola como un juego o no. Un ejercicio de discernimiento que, como ya fuera señalado por Garvey (1985), lleva a la considerar de los contrastes entre la situación simulada y la real en la que se inspira (algo similar a la idea de figura/fondo propia de la Gestalt). Consecuentemente, comparado con la “FORMA”, el “MODO” es más circunstancial, inestable y lábil, por lo tanto, menos evidente a los ojos del observador externo. Es lícito suponer que haya sido esta subjetiva precariedad uno de los motivos por los cuales el “MODO” devino objeto poco interesante para la ciencia positiva y que su consideración en prácticamente nula en tratados y guías elaborados desde la Didáctica (que sí ensalzan el formato juego).

Por eso, y aun en el ajustado espacio de un artículo de difusión, no quiero dejar pasar la oportunidad de compartir con el lector un apretado in-

8. Ver: Pavía V. (2006): Op. Cit. y Pavía, V: Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables ‘forma’ y ‘modo’ como categorías de análisis. En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 30. Sep/04. <http://www.efdeportes.com>.

9. Parlebás, P. Los universales de los juegos deportivos. En revista Praxiología Motriz. 1996. Citado por Ruiz Omeñaca, J. V: “El juego motor cooperativo ¿Un buen contexto para la Enseñanza? Cuando la Educación Física nos hace más humanos”, en esta misma publicación.

10. Sin desatender a los universales motores de inspiración parlebasiana, nuestra labor investigativa (de índole más cualitativa que cuantitativa) pone la lupa sobre otros elementos del juego de interés en términos de enseñanza-aprendizaje del jugar de un modo lúdico. Dada la limitada extensión de este artículo, dejaremos para otra oportunidad la explicación en detalle de cada uno de ellos. Sólo diré a título de apretado inventario que, por el momento, nos interesa particularmente: en el nivel más profundo de la estructura, el “sentido del juego” (en su acepción de la lógica que le da razón de ser, lo que incluye el guión o trama alrededor de la cual se organiza la situación ficticia), el “contenido de las acciones” (técnico, táctico, estratégico y sus respectivos requerimientos físicos y materiales); la “fuente de emoción” (subrayando, con Elías & Dunning, que la emoción es “lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego”. 1992:83) y el “carácter” (en su acepción de impronta que lo destaca); en el nivel más superficial de la estructura (‘superficial’ dicho en el sentido de más accesible a los ojos de un observador externo) no interesa la “regla” como construcción negociada, hecho que la convierte en el elemento más maleable de la “forma” de un juego en relación con el “modo” elegido de jugar (conviene recordar que es la relación forma/modo, en tanto saber a enseñar, el tema central de nuestro interés indagatorio).

ventario de los postulados que orientan nuestras inquietudes investigativas sobre ese objeto de estudio en particular. No sin antes aclarar que aun cuando para nuestros intentos de comprender mejor el universo lúdico, “FORMA” (del juego) y “MODO” (de jugar) constituyen dos categorías de análisis diferenciadas, su desguace es sólo formal; a nivel fáctico configuran una relación especular permeable al contexto en el cual se sitúan.

1. Si bien el “MODO” es la manera particular que elige el jugador de sumergirse en la situación de juego, esa libertad de elegir está “situada” en un contexto social, histórico y cultural determinado; en ese sentido es lícito suponer que reproduzca aspectos de un jugar aprehendido (y enseñado).
2. Preguntarse desde la labor magisterial por un “MODO” de jugar de niños y niñas, es preguntarse menos qué se puede enseñar a través de una determinada “FORMA” de juego (la pregunta emblemática del eficientismo didáctico) y más qué hay que aprender para enseñar a jugar de un “MODO LÚDICO”.
3. La posibilidad de jugar de un “MODO LÚDICO” es directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de ser agredido, descalificado.
4. Jugar de un “MODO LÚDICO” requiere de enunciados verbales y no verbales “transparentes” (con un papel relevante de la semiótica corporal) que expresen la plena conciencia de que se está participando de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la está tomando como tal (vale decir: como una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, en un contexto diferente pero protegido, con una regulada dosis de incertidumbre, aunque de riesgo aparente, signado por lo ficticio con un sesgo autotélico).
5. Acordar los límites de ese “hacer como sí”, no es un tema menor desde el punto de vista

de la pragmática de la comunicación y constituye un desafío para quienes desean aprender a enseñar a jugar de un modo lúdico; sobre todo por la abundancia de enunciados “paradójicos” o “ambiguos”, en los que los límites entre apariencia y realidad no siempre están perfectamente claros.

6. Durante el proceso socio histórico de consolidación de la Educación Física como campo disciplinar, se “cristalizó” en la propuesta curricular del área una “forma” predominante del juego y un “modo” dominante de jugar (piénsese, por ejemplo, en el dominio del “juego motor competitivo” sobre otras “formas” de juego y en un modo no-lúdico de jugarlo, consecuencia principal del abuso de enunciados “paradójicos”. Ver Apartado II).
7. A partir de lo expresado en el punto anterior, el propósito de un proyecto de investigación-acción en este campo, es estudiar el proceso transpositivo a través del cual se reproduce la cristalización de dichas “formas” y “modos”, revisando críticamente qué del jugar es un saber a enseñar y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase de Educación Física.
8. Lo expresado en el punto seis implica, en primer término, acordar cabalmente qué se entiende por jugar —hoy y aquí— y revisar colectivamente a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas) remiten nuestras invitaciones cotidianas a hacerlo. Una tarea de revisión crítica y construcción conjunta sobre las formas dominantes del juego en Educación Física, destinada a resguardar un modo lúdico de jugar y a desarrollar oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte del su potencial intrínseco.

En resumen: nuestro interés investigativo por el universo de lo lúdico está actualmente orientado hacia un conjunto de inquietudes de valor epistémico diverso, y un proyecto de investigación-acción que, tomando como punto de partida que jugar es un derecho de niños y niñas,

busca el conocimiento necesario que permita impulsar las transformaciones necesarias en los diseños curriculares (así como espaciales y escenográficos) para el área de Educación Física, tanto en los distintos niveles de escolaridad, como en la formación y actualización docente.

Segundo comentario. Cierre y despedida

En junio de 2006 tuve el honor de visitar el hogar de Amparo Rodríguez y Cecilio Castro en La Coruña, Galicia. Fue con motivo del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, en el marco de una Cultura de Paz. Los anfitriones eran los propios Cecilio y Amparo como cabeza visible de un equipo auténticamente gallego: sensible, inquieto, arrollador. Me tocó cooperar con una modesta ponencia, cuya idea central recupero, ahora, que debo cerrar este breve artículo.

Los que abrazamos una tarea magisterial comprometida y crítica no podemos dejar de recordar que transitábamos el Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo. Más allá del escaso valor que suelen tener nominaciones meramente formales, recordarlo puede servir para denunciar que, en ese campo problemático, quedaban todavía muchas deudas sin saldar. La expresión “Cultura de Paz” abrevia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre otros agentes sociales, los docentes estamos particularmente obligados a pensar propuestas concretas de participación y promoción humanizadoras. Tanto es así que desde la Educación Física ya hay quienes han comenzado a ocuparse de esa obligación ética y política¹¹.

Como no podía ser de otra manera, entre las innumerables estrategias hay una que ocupa un lugar destacado: el juego. Pero no cualquier jue-

go. Se trata de producir formas de juegos y modos de jugar que, en el contexto de una cultura de paz, interesen a niños y niñas. Lo que no es tan sencillo. Comprender acabadamente qué nos lleva a considerar que un juego merece ser jugado, constituye una cuestión cardinal. En el ensayo “¿Es posible un acto desinteresado?” Bourdieu comenta que la fascinación por un juego determinado exuda cierta relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido. Se encuentran interesantes —dice el autor de *La distinción*— los juegos que importan porque han sido incorporados en la mente y en el cuerpo, bajo la forma de lo que se llama el sentido del juego¹².

Tal observación funciona como llamado de atención para quienes pretendemos producir formas de juegos y modos de jugar en el contexto de una cultura de paz. Si no hay una efectiva apropiación de sentido, tales experiencias devienen prácticas imaginarias, vale decir, escindidas del mundo real. He aquí un punto crucial. Claro que, para resolverlo, los docentes estamos obligados a hacer un inmenso esfuerzo de imaginación. No sólo porque son más los juegos atravesados por una idea de confrontación, a veces violenta, sino también por una bucólica idea de paz en abstracto (definida como la ausencia de conflicto y no como el camino para resolver los conflictos cotidianos que se nos presentan) Como bien lo señala Jares: “Dada la difusión que se ha hecho de la idea tradicional de paz, especialmente desde el propio sistema educativo, resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la idea de paz, que parece condenada al vacío, a una no-existencia difícil de concretar y precisar”¹³. De ahí el insistente llamado a un esfuerzo de imaginación que permita construir una paz inmensa.

Desde hace más de treinta años habito en la Patagonia. Fue allí donde aprendí algo que ya

11. Ver: Ruiz Omeñaca, J. V. (2004): *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: C.C.S; Velázquez Callado, C. (2006): *Educación Física para la Paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

12. Bourdieu, P. *¿Es posible un acto desinteresado?* En *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.1997. Pag. 141

13. Jares, X. (1991): *Educación para la paz*. Teoría y Práctica. Madrid: Editorial Popular. Pag. 99.

había sido brillantemente señalado por Bachelard: sólo con la imaginación se pueden tocar los bordes de la inmensidad; sólo con la imaginación podemos palparla, volverla real¹⁴. Pienso entonces en instituciones de formación

docente en donde se aprenda a enseñar a jugar de un modo lúdico en el contexto de una cultura de paz; un ejercicio cotidiano de imaginación que hoy representa un desafío pedagógico inmenso.

Referencias

- Bateson, G. (1985): *Pasos hacia una Ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé.
- Bachelard, G. (1997): *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P (1997): *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Chevallard, Y. (1997): *La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Elias & Dunning (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: FCE.
- Elkonin (1980): *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Garvey, C. (1985): *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gómez, R. (2004): *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- Jares X. (1991): *Educación para la paz. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Parlebas, P. (2001): *Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. En *Revista Brasileira de Ciências del Deporte*. Vol. 22. Sep/00 (versión ampliada del artículo publicado en EF&CIENCIA. UNP y en www.efdeportes.com)
- Pavía, V. (2005): *El patio escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2006). *El modo lúdico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía & Russo (2000): *¡Señores... entren al patio!* Neuquén: Educo.
- Pavía, Russo, Santanera & Trpin (1994): *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la Pedagogía*. Lúmen-Humánitas: Buenos Aires.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004): *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: C.C.S
- Velázquez Callado, C. (2006): *Educación Física para la paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Publicaciones periódicas

- Cuadernos de Antropología Social. N° 19. Buenos Aires. Ene./jul. 2004.
- Revista Magisterio. N° 6. Editorial Magisterio. Bogotá. Ene/04
- Revista Novedades Educativas. N° 152. Buenos Aires. Ago/03.
- Revista Digital Lecturas: Educación Física Y Deportes. <http://www.efdeportes.com>. Issn 0329-0069.

14. Bachelard, G. La inmensidad íntima. En *La poética del espacio*. México. FCE. 1997. Pag. 229 y ss.