

# El juego durante el recreo escolar: si aprendo a comunicar, ¿puedo jugar?

Leonardo Máximo Díaz\*

*A la memoria de mis abuelos*

## Resumen

Jugar y comunicar remiten a algunos comportamientos realizados por los mamíferos, inclusive los humanos, durante su vida. Usualmente dichos comportamientos se observan durante el recreo escolar. En este sentido resulta interesante analizar cómo niñas y niños dicen frases, realizan gestos, movimientos. A decir de Bateson (1985) emiten señales, se comunican. Este artículo expone análisis parciales del estudio realizado sobre determinados juegos del recreo escolar en la Escuela Primaria N° 109 de Centenario, Provincia de Neuquén, Patagonia Argentina. La muestra recae sobre una característica específica del jugar que, por la información recabada, es escasamente estudiada: la comunicación tal como ocurre entre las/os jugadoras/es mientras están jugando. Este desarrollo brinda ejemplos, extractados de los registros de campo (RC) obtenidos durante el estudio mencionado, inicialmente ligados a conceptos del campo de la Pragmática de la Comunicación Humana. Luego busca establecer algunas semejanzas entre el tipo de comunicación al jugar y la teoría del “Doble Vínculo” formulada por Gregory Bateson.

**Palabras clave:** jugar, comunicación, aprendizaje, relación

## Abstract

To play and to communicate send to some behaviors made by the animals, including the humans, during their life. Usually these behaviors are observed during the scholastic recreation. In this sense it turns out interesting to analyze how the children says phrases, makes gestures, movements. To say of Bateson (1985) they emit signals, communicate. This article exposes partial analyses of the study made on certain games of the scholastic recreation in the Primary School N° 109 of Centenary, Province of Neuquén, Patagonia Argentina. The sample falls on a specific characteristic of playing that, by the successfully obtained information, barely it is studied: the communication as it happens between the players while they are playing. This development offers examples, abstracted of the registries of field (RC) obtained during the mentioned study, initially bound to concepts of the field of the Pragmatic one of the Human Communication. Soon it looks for to establish some similarities between the type of communication when playing and the “Double Bind” Theory formulated by Gregory Bateson.

**Keywords:** to play, communication, learning, relation

\* Leonardo Máximo Díaz es Profesor Nacional de Educación Física. Docente de Didáctica de la Educación Física en el IFD N° 9 y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Integrante del Proyecto de Investigación Acción: “ Grupos de Estudio sobre Juego y Educación” . Maestrando en Teorías y Políticas de la Recreación. UNC. leomaxi2004@yahoo.com.ar

## Introducción

Jugar y comunicar remiten a algunos comportamientos realizados por los mamíferos, inclusive los humanos, durante su vida. Usualmente dichos comportamientos se observan durante el recreo escolar. En este sentido resulta interesante analizar cómo niñas y niños dicen frases, realizan gestos, movimientos. A decir de Bateson (1985) emiten señales, se comunican<sup>1</sup>. La idea de este planteo es corretear, entre estos términos, como lo hace un explorador novato por las alamedas de los valles patagónicos. Y, en el andar, ver qué sucede...<sup>2</sup>

El fenómeno juego es objeto de estudio, desde hace ya tiempo, en distintas áreas del conocimiento. La extensa lista de autores obliga a nombrar sólo algunos ejemplos: el ya clásico Huizinga, su seguidor Callois, Vigotsky y Piaget, entre otros. Por la revisión realizada el hecho de jugar tiene, al momento, escaso tratamiento bibliográfico. Para Kishimoto (1998, citada en Ruth Harf et al., 2004) jugar supone siempre jugadores en un contexto particular involucrados en el significado asignado al juego. Rescatando la perspectiva del jugador, Víctor Pavía (2006:36 y ss.) sugiere que, en algunos casos, jugar implica jugar-se. De manera concreta: protagonizar una situación ficticia para el disfrute de un acto recreativo (de sesgo autotélico), con la promesa de emocionarse.

La comunicación, abordada particularmente por la Escuela de Palo Alto, es tanto para Watzlawick et al. (1976) como para Bateson (1985) interacción; no sólo referida a lo interpersonal,

sino también a los componentes comunicacionales inherentes al contexto en el cual la comunicación tiene lugar. Por otra parte Denis Mc Quail y Sven Windahl sostienen que, en términos generales, “la comunicación puede ser cualquiera de las siguientes cosas o todas ellas: una acción sobre otros; una interacción con otros y una reacción a los otros.” (1984:32). Éstos también refieren que los modelos de estudio de la comunicación tienen en cuenta, entre otros, conceptos como: mensaje, codificación, decodificación y retroalimentación.

La relación juego-comunicación es evidenciada por Munnè (1980) quien sostiene que el juego con otros se realiza por lo que tiene de propio, de comunicación y participación con los demás. También Bateson (1985) alude al juego, en determinadas ocasiones, como el conjunto de mensajes intercambiados entre los jugadores dentro de un período determinado; y relaciona, incluso, la evolución del juego con la evolución de la comunicación. Este artículo expone análisis parciales del estudio realizado sobre determinados juegos del recreo escolar en la Escuela Primaria N° 109 de Centenario, Provincia de Neuquén, Patagonia Argentina. La muestra recae sobre una característica específica del jugar que, por la información recabada, es escasamente estudiada: la comunicación tal como ocurre entre las/os jugadoras/es mientras están jugando. Los juegos referenciados son: las “bolitas” (Juego N° 1. Jugado por niños y niñas de 10 años) y “Un, dos, tres, corazón” (Juego N° 2. Jugado por niñas de 6 años)<sup>3</sup>. ¡La alameda está por delante! Para afrontar la expedición este desarrollo brinda ejemplos, extractados de los registros de cam-

---

1. Gregory Bateson (1904-1980) notable científico inglés cuyo interés cognoscitivo recorrió la antropología, la lingüística y la cibernética. Estudió el papel de las paradojas de abstracción en la comunicación y elaboró una de las concepciones sobre la esquizofrenia que más desarrollo ha tenido dentro y fuera del terreno psiquiátrico: la hipótesis del “Doble Vínculo”. Cabe aclarar que si bien Bateson fue uno de los fundadores del Grupo de Palo Alto sus trabajos no son plenamente identificables con los supuestos epistemológicos del mencionado grupo.

2. Álamo: árbol de hoja ancha, considerable altura, crecimiento rápido, resistencia al agua y al viento. Por estas propiedades oficia de protección, dispuestos en doble hilera, alrededor de las plantaciones de peras, manzanas, duraznos, entre otras.

3. Las “bolitas” son también denominadas, en Colombia y España como canicas. “1, 2, 3 corazón” consiste en hacer equilibrio sobre una superficie elevada.

po (RC) obtenidos durante el estudio mencionado, inicialmente ligados a conceptos del campo de la Pragmática de la Comunicación Humana<sup>4</sup>. Luego busca establecer algunas semejanzas entre el tipo de comunicación al jugar y la teoría del “Doble Vínculo” formulada por Gregory Bateson. Finalmente esboza la posibilidad que estas reflexiones colaboren con la tarea docente cotidiana. El desafío propone las siguientes preguntas básicas, entre otras posibles: ¿Cómo le comunico al otro que estoy jugando? ¿Es posible establecer algunas analogías entre la comunicación durante el hecho de jugar y la situación de “Doble Vínculo”? Establecidas las similitudes ¿Pueden éstas ayudar a las/os docentes a comprender las implicancias de la expresión: “¡Vamos a jugar!”?

### ¿Cómo le comunico al otro que estoy jugando?

Los RC obtenidos exponen ciertas manifestaciones observables (verbales y no verbales) entre las/os protagonistas de los juegos. Watzlawick et al. (1976), señalan como vehículo de tales manifestaciones humanas a la comunicación. Tanto los autores mencionados, desde la Pragmática de la Comunicación Humana, como Bateson (1985) brindan cuerpo conceptual (a veces con aportes de la Matemática, la Cibernética y la Física) a las características de los distintos niveles de adquisición del *quantum* comunicativo. Es dable recalcar que este artículo hace una breve referencia a algunos de los conceptos desarrollados por los autores mencionados. En cierto sentido el desarrollo propone “saltar” entre los conceptos que interesan en este caso particular, sin que esto conlleve una interpretación lineal y/o superficial de las teorías implícitas ni tampoco un menoscabo a su abordaje holístico (en su riqueza y complejidad) del fenómeno comunicativo.

Dichos RC dan cuenta de que las actividades en cuestión son protagonizadas por niñas/os en una escuela primaria urbana (Centenario, Provincia de Neuquén, Patagonia Argentina), en la actualidad. Cada uno de los juegos ocurre entre dos o más jugadoras/es, en dos lugares diferenciados del patio exterior de la institución durante un determinado lapso de tiempo: el recreo<sup>5</sup>. El panorama descrito puede analizarse como una interacción dentro de un sistema. En su planteo Watzlawick, et al. (1976) refieren como sistema a “un conjunto de objetos así como de relaciones entre objetos y entre sus atributos en el que los objetos son los componentes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido al sistema” (1976:117). Consideran como objetos interaccionales a las personas que intercambian información, es decir, que se comunican. Esta experiencia conlleva una determinada relación (comprometiendo procesos perceptivos) expuesta en un rango tan amplio como las circunstancias lo permiten. Dicha relación lleva implícita una interdependencia entre los individuos y su medio. El siguiente ejemplo muestra cómo esta interacción mantiene unido al sistema (Juego N° 2. Extraído del RC: 1. En adelante, con esta codificación permite identificar los registros de campo.)

L y R suben a los parantes y tratan de hacer equilibrio. Se miran.

L.: Listos... ¡ya! ¡Corazón!

L se cae.

R.: ¡Ganamos! ¡Ehhhh!

L.: ¡Empate! ¡Todo de vuelta!

R. ¡No! ¡Porque vamos ganando!

L y R: Suben nuevamente a los parantes.

Las/os protagonistas se comunican: esto es, salida y entrada de información que configura una

4. La Pragmática de la Comunicación Humana, área dedicada a analizar los efectos de la comunicación sobre la conducta. Desde allí nace la teoría del “Doble Vínculo” cuya primera versión fue publicada por Gregory Bateson Jackson, Haley y Weakland en un trabajo titulado “*Toward a theory of schizophrenia*” en 1956.

5. En su trabajo de análisis de los espacios socio recreativos escolares, Pavía (2005) señala que el término lugar “*connota la relación vincular de un sujeto particular con un sitio que resulta —al menos para él— muy particular; en suma: es el sujeto el que convierte un sitio determinado en su lugar mediante la ocupación y el uso sostenido y sistemático*” (2005:59).

cadena de hechos autorregulados denominada retroalimentación. Al respecto Watzlawick et. al sostienen:

Los sistemas interpersonales —grupos de desconocidos, parejas matrimoniales, familias, relaciones psicoterapéuticas o incluso interaccionales, etc.— pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta la de una de las otras y es, a su vez, afectada por éstas.(1976:32).

Ejemplo (Juego N° 2. Extraído del RC: 1):

L y R suben a los parantes y tratan de hacer equilibrio. Se miran.

L. 1, 2, 3... ¡Corazón!

L se cae.

R: ¡Ehhh! 8 a 8.

L. ¡No!!! 9 a 8.

L. ¡Le toca a María!

R y M. suben a los parantes.

M: 1, 2, 3... ¡Corazón!

R y M: Se miran y ríen.

M. Se cae.

L. ¡9 a 7!

Luego de establecidas, estas reglas de conducta adquieren cierta tendencia a repetirse y el ser humano puede predecir su frecuencia. Esta circunstancia es denominada redundancia o construcción. El planteo de Watzlawick, et al. (1976) llega a sostener que si no se pueden realizar predicciones sobre estas repeticiones existe una imposibilidad de transmitir información. Ejemplo (Juego N° 1. Extraído del RC: 4):

W. Vuelve al punto del inicio y tira su bolita.

Ca. Hace lo mismo que W.

Ca. Mide con sus dedos. ¡Estoy! Tira y yerra.

W. ¡La primera vale más!

Ca. ¡Con casi, con ventana!

W. Tira y yerra. ¡Sin casi, limpita!

Ca. Tira y yerra. ¡Con casi, sin ventana!

W. Tira y yerra. ¡Sin casi, sin ventana!

Ca. Tira y yerra.<sup>6</sup>

Según Watzlawick, et al. (1976) también las paradojas encierran una importancia concreta ya que invaden la interacción y afectan a la conducta. A la paradoja se la define como “una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes” (Watzlawick, et al:1976:173/174). Para los autores mencionados los ingredientes de una paradoja pragmática son: 1.- Una relación complementaria (líder y seguidor) 2.- Dentro de este marco se da una instrucción que debe obedecer pero también desobedecer para obedecerla. 3.- La persona que ocupa la posición de inferioridad en esta relación no puede salir fuera del marco y resolver así la paradoja. Existen tres tipos: 1.- Lógico-matemáticas (antinomias); 2.- Definiciones paradójicas (antinomias semánticas); 3.- Pragmáticas (instrucciones paradójicas y predicciones paradójicas). Estas últimas tienen otra lógica porque se basan en la incongruencia entre el decir y el hacer. Así ante una instrucción paradójica (también denominada “doble vínculo”) cualquier reacción dentro del marco establecido debe ser igualmente paradójica. Ejemplo de una instrucción paradójica (Juego N° 1. Extraído del RC: 7):

B: ¡Ulti!

C: ¡Ante!

W: ¿Me paso? Tira su bolita hacia el opi.

Ca. Tira su bolita hacia el opi.

C: Tira su bolita hacia el opi.

B: Tira su bolita hacia el opi.

La bolita de W es la que está más cerca del opi.

Ca. Mirándolo a W: ¡Voltealo!, ¡Voltealo!

W: Apunta a la bolita de B y yerra.

Pero los autores mencionados en el párrafo anterior también otorgan una importancia existencial a la paradoja al sostener que: “...no sólo puede invadir la interacción y afectar nuestra conducta y nuestra salud mental, sino que

6. Durante el juego cada jugador dice “cantitos” que establecen reglas para el momento. La palabra “casi” en este caso refiere a ubicarse parado con los pies en forma de V o “techo a dos aguas” detrás de su bolita. “Con” o “sin” “ventana” refiere a dejar o no separación entre los pies.

también pone a prueba nuestra creencia en la congruencia y, por ende, en el sentido final de nuestro universo.” (Watzlawick, et al.:1976:173). La afirmación muestra, en cierta medida, cercanías con la postura de Bateson (1985) quien plantea que la comunicación opera en distintos niveles contrastantes de abstracción. Uno de esos niveles es el metacomunicativo que depende de las cualidades sensitivas propias y del mutuo conocimiento de la percepción del otro<sup>7</sup>. Este nivel se encuentra implícitamente codificado en la comunicación no verbal (tonos de voz, miradas, risas, gestos, señas, entre otras). Ejemplo (Juego N° 2. Extraído del RC: 11):

Se forman las parejas para reiniciar el juego: A. y Jo., M. y O., Ju. y Ja.  
Jo., Ja. y O. Se suben a los parantes.

A. Listos... ¡ya!  
Las que hacen equilibrio se miran.  
Ju. Se cae.  
A.- Jo. y M.-O. Gritan. ¡Biennnn!!!! Se ríen.  
Ja. ¡No! ¡Porque yo no quería que me toquen!  
Jo. ¡De vuelta...!  
Jo., Ja. y O. Se suben a los parantes.  
A. Listos... ¡ya!  
O. Se cae.  
A.- Jo. y Ju.-Ja.: ¡Biennnn!!!!  
M: ¡No!... ¡Son gritonas!!!  
Jo., Ja. y O. Se suben a los parantes.  
A: Listos... ¡ya!  
Entre las que hacen equilibrio (Jo., Ja. y O.) se miran.  
Las que están abajo (A, Ju. y M) también miran a las que hacen equilibrio.  
O. Se cae.  
A.- Jo. y Ju.-Ja.: ¡Biennnn!!!! Se abrazan, saltan, se ríen.  
M. ¿Viste que Uds. son gritonas? ¡Yo me voy!  
M. Se aleja del lugar.

A esta altura jugar implica, tanto desde la Pragmática de la Comunicación Humana como des-

de un nivel más abstracto, un proceso comunicativo. De alguna manera las/os jugadoras/es logran comunicarse mutuamente que “están jugando”. Interactúan, intercambian información, predicen redundancias, plantean situaciones paradójicas y se metacomunican. Es decir decodifican señales de comunicación y de relación en distintos niveles, llevando de forma explícita y/o implícita procesos de percepción mutua. Al progresar en el análisis la pregunta recae sobre las posibilidades de relación entre ese tipo de comunicación y la situación de “Doble Vínculo” planteada por Gregory Bateson.

¿Es posible establecer algunas analogías entre la comunicación durante el hecho de jugar y la situación de “Doble Vínculo”?

El desarrollo de la Teoría del Doble Vínculo sirve, en principio, para explicar ciertos comportamientos esquizofrénicos en seres humanos. En general los ingredientes que definen el “doble vínculo”, son los siguientes: 1.- Dos o más personas que participan en una relación intensa que posee un gran valor para la supervivencia física y/o psicológica. Abarcan entre otras situaciones: de enfermedad, dependencia material, la amistad y contextos que están bajo influencia de las normas sociales. 2.- En ese contexto se da un mensaje que está estructurado de tal modo que: a) afirma algo b) afirma algo de su propia afirmación y c) ambas afirmaciones son mutuamente excluyentes. 3. – Hay una prohibición de que el receptor del mensaje se evada del marco establecido por ese mensaje. 4.- Cuando el doble vínculo es duradero se convierte en una expectativa habitual que no requiere refuerzo ulterior. 5.- La conducta paradójica impuesta por el doble vínculo es a su vez, un doble vínculo y lleva a un patrón de comunicación autoperpetuador. Se sabe que esta teoría recibe críticas por su carácter culpabilizador y jerárquico. Pero aquí se rescata su desarrollo posterior hacia una teoría de las relaciones humanas, ordenada mediante

---

7. La metacomunicación es entendida en general por Bateson como cualquier comunicación acerca de la comunicación. Por las lecturas realizadas el prefijo “meta” para el autor no sólo refiere a la dimensión “acerca de” sino al instrumento que le sirvió de inspiración: la Teoría de los Tipos Lógicos de Bertrand Russell y Alfred Whitehead desarrollada en la obra *Principia Mathematica* (3 volúmenes, 1910-1913).

la Teoría de los Tipos Lógicos de Russell y Whitehead. De esta manera para Bateson (1985) actuar o ser un extremo de un patrón de interacción equivale a proponer el otro extremo, así se constituye un contexto para cierta clase de respuestas. Es el tejido de contextos y de mensajes que proponen contextos lo que organiza, para este último autor, el contenido de la Teoría del Doble Vínculo. Las posibles similitudes entre esta Teoría y la comunicación durante el hecho de jugar constituyen aquí el centro del análisis.

En líneas generales Bateson (1985) sostiene que las situaciones de “doble vínculo” están basadas en la interacción, por esta razón busca una explicación parcial en el aprendizaje y la experiencia. El autor, desde su relato de observaciones a monos jugando “al combate” en un zoológico, plantea que los protagonistas intercambian señales (en su mayoría no verbales). Así evidencian el primer contexto de intercambio de mensajes. Pero también intervienen la decodificación, la retroalimentación y la predicción de redundancias, esbozando un segundo contexto. Es decir, otro nivel de comunicación denominado metacomunicación. En este proceso los simios necesitan de varias experiencias de doble percepción, propia y del otro, para plantear una relación distinta a la del combate “verdadero”. De esta manera el “doble vínculo” se conforma como una idea organizada en la mente de los protagonistas mediante dos vías: la experiencia exógena y en el pensamiento interno. Por eso este tipo de experiencia puede ser incorporada, y de esa manera pueden transmitir el mensaje: “Esto es juego”. Además los mensajes y metamensajes se califican mutuamente poniendo al receptor en una situación paradójica: ¿Cómo es que me estás atacando “de mentira”?, preguntarían los monos.

En los ejemplos aportados durante el apartado anterior existen evidencias de algunas similitudes entre la situación de “doble vínculo” y la comunicación durante esos juegos. Jugadoras/es intercambian señales verbales y no verbales: frases, risas, miradas, gritos (sugerido como primer contexto). Casi sin preguntarse demasiado necesitan decodificarla, predecir redundancias, favorecer la retroalimentación, acciones determinantes de un segundo contexto. Así es como se esta-

blece un tipo de relación particular donde uno de los temas del discurso es la relación entre los hablantes. Relación que lleva a los jugadores, en los juegos descritos, a decir: ¡De vuelta...! ¡Voltealo!, ¡Voltealo! o Listos... ¡Ya! ¡Corazón! De esta manera las/os protagonistas proponen un contexto determinado de metacomunicación por el cual pueden saber que eso es un juego. Además los registros muestran ausencias de comentarios sobre lo absurdo del juego o de lo dicho durante el mismo. Este vacío denota una situación paradójica ante la cual cualquier reacción de las/os jugadoras/es dentro del contexto establecido debe ser igualmente paradójica.

De lo señalado hasta aquí la analogía destacada, en un plano general, es que tanto jugar como comunicar implican comportamientos con una necesaria interacción entre las/os interesadas/os, una determinada experiencia y un posible aprendizaje. Una búsqueda particular permite distinguir otro tipo de afinidades entre la situación de “doble vínculo” y la comunicación al jugar. La más visible es que ambas se construyen con reglas comunicativas similares: sistema, relación, redundancia, retroalimentación, instrucción paradójica, metacomunicación, entre otras mencionadas. Otra sobresale mediante la siguiente pregunta: ¿Jugar puede ser una idea en la mente de las/os jugadoras/es generada por sus pensamientos o sueños y/o por su experiencia? Se coincide con María José Lucerga Pérez (2003) que Bateson con su estudio general de las interacciones humanas distingue un género específico de comunicación donde el nivel metacomunicativo califica o ayuda a discernir el modo del mensaje. A partir de allí la incógnita que auxilia a establecer otra equivalencia es: ¿El hecho del jugar incluye un modo particular de comunicación? Éstas son, al momento, las aparentes similitudes halladas entre los dos fenómenos analizados. Lejos están de la exactitud y/o de la estabilidad, pero validan la especulación de una percepción docente sobre la calidad de un convite lúdico. Entonces cabe la pregunta sobre la posibilidad que estas analogías asistan al pensamiento docente.

Establecidas las similitudes ¿Pueden éstas ayudar a las/os docentes a advertir las implicancias de la expresión: “¡Vamos a jugar!”?

Por lo señalado hasta aquí parece que jugar, parafraseando a Bateson, no es sólo eso y nada más. Esta experiencia efímera de estar con otros permite no sólo intercambiar mensajes sino también decodificarlos. De esta manera es posible acceder a otro tipo de comunicación: la metacomunicación. Se establece, entonces, una relación particular entre las/os jugadoras/es basada en la empatía. Y, como se menciona en el segundo apartado, estas pautas pueden ser incorporadas. Durante el proceso de incorporación juega un papel central el aprendizaje, entendido como fenómeno comunicacional que denota cambios de alguna clase.

Bateson en su obra "Pasos hacia una ecología de la mente" (1985) sostiene la existencia de diferentes niveles de aprendizaje. Para abordarlos utiliza como instrumento metodológico la Teoría de los Tipos Lógicos. Básicamente, propone un "Aprendizaje Cero", base de los actos no sujetos a la corrección mediante el ensayo y el error; un "Aprendizaje I", de observación habitual en el laboratorio psicológico y está referido a aquellos casos en que el individuo produce una respuesta diferente en el Tiempo I y el Tiempo II presuponiendo un contexto repetible y un "Aprendizaje II" o "deuteroaprendizaje", definido como un "aprender a aprender" o "aprendizaje de contextos". Gracias a él, el individuo aprende a clasificar su experiencia presente en términos de los patrones que caracterizaron la pasada.

Lo importante, y a su vez lo problemático del "deuteroaprendizaje" estriba en el hecho que las premisas son adquiridas a edad temprana y suelen ser autovalidantes, por consiguiente, difícilmente cambiables. Además, es en este nivel donde se conforma lo que el autor denomina "capacidad metacomunicativa". Designa así a la competencia para discriminar y rotular adecuadamente los mensajes procedentes del exterior, como también la posibilidad de metacomunicarse en el sentido más jerárquico de la palabra. Es el caso del comentario sobre el intercambio comunicativo en uno de los ejemplos brindados: M: ¡No!... ¡Son gritonas!!! También distingue un "Aprendizaje III" como cambio en el proceso de aprendizaje II. Un cambio correctivo en el

sistema de conjuntos de alternativas entre las que se hace la elección, donde tiene lugar una reorganización profunda del carácter. Por último distingue un "Aprendizaje IV", para el autor ausente en algún organismo viviente adulto sobre nuestra Tierra.

Tanto jugar como comunicar cuentan con una base interactiva aprensible. Dichos comportamientos también suceden en la escuela, institución que es valorada como agente socializador y educador. Haciendo soporte específicamente en el "deuteroaprendizaje" el individuo "aprende a aprender" según los patrones comunicativos (o de interacción social y específicamente lúdica) en los que se desarrolla su experiencia. En el mismo sentido la pregunta es: ¿Aprende a jugar? Ya que lo fundamental de las premisas deuteroaprendidas es, según el interés de este análisis, la adquisición de hábitos comunicativos; la capacidad metacomunicativa que condiciona la elaboración y el reconocimiento de los diversos "marcadores de contexto" y de esta manera, la asignación al mensaje de su marco adecuado. Incluso, en un plano más abstracto, dicha capacidad posibilita el reconocimiento de los casos de ambigüedad o evidente contradicción, brindando las claves para una interpretación correcta. Durante los casos registrados existen evidencias sobre las posibilidades de diferenciar los metamensajes delimitadores de contexto. También es evidente que la capacidad de comprender los metamensajes es fruto del "deuteroaprendizaje". Dicha evidencia permite pensar que ellas/os aprenden un comportamiento y también la clase de comportamientos de los que forman parte. En otras palabras, deutero-aprenden el contexto que da sentido a ese comportamiento: están jugando a "las bolitas" o a "1, 2, 3 ¡Corazón!"

Si la idea de jugar trae aparejado un modo particular de comunicación aprensible cabe la posibilidad que se requieran de enseñanzas para disfrutar del acto recreativo. Es decir, en algún momento, estos jugadores aprenden a comunicarse, a jugar. De hecho aprenden de los mismos compañeros de juego. De acuerdo a estas especulaciones surge el espacio para reflexionar sobre la posibilidad de una intervención docente acorde a las circunstancias.

Hasta aquí la expedición sólo pretende colaborar con los pensamientos y desarrollos sobre el hecho de jugar en la escuela. En este afán es dable admitir vacilaciones, apresuramientos y/o tropiezos propios de explorador principiante. De cualquier manera es evidente que el planteo general de Bateson ayuda a ver determinados fenómenos comunicativos y educativos a través de otra lente. Una lente que además permite explicarlos

respetando su dinamismo y complejidad, y puede utilizarse como medio para estudiar las relaciones entre individuos, grupos y culturas. En el estudio del juego se revelan aun más senderos entre las alamedas para continuar correteando. La decisión de tomar alguno de ellos es responsabilidad de cada explorador/a. Quizás, por momentos, existan posibilidades de compartir el camino...

## Referencias

- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Argentina. Ediciones Carlos Lohlé: 1° Ed. 1972.
- Lucerga, M. J. & Bateson, G.: Lectura en clave semiótica de una aventura epistemológica del siglo XX. En *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*. [www.tonosdigital.com](http://www.tonosdigital.com). Número V. Abril de 2003. Última visita 20/11/07.
- Mc Quail, D. & Windahl, S. (1984). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Munnè, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Editorial Trillas.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad vigilada. Un lugar emblemático territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2004). Jugar en la escuela: un diálogo que recién comienza. En Harf, Ruth et al. *El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo*. 2° edición. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Watzlawick, P. Beavin, J. Jackson, D. (1976). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo. 1976. 1° Edición en castellano 1971.