

Resultados de investigaciones sobre juego

Fecha de recepción del trabajo: 13-05-2020. Aceptado para publicar: 16-06-2020

Autora: Ivana Rivero

Resumen

Ininterrumpidamente desde 2002 llevo adelante investigaciones que toman por objeto de estudio al juego, en el campo de la educación en general y de la educación física en particular. El interés por el juego devino una construcción facilitada por antecedentes institucionales y disciplinares. Los resultados de las distintas investigaciones fueron dando consistencia al estudio del juego desde la perspectiva de los jugadores, línea que reivindica la presencialidad, el encuentro y el autotelismo, hundiendo sus raíces en los clásicos Huizinga y Caillois, y en los estudios de Pavía, Scheines y Ambrosini.

Este artículo tiene la intención de poner en evidencia los resultados de distintas investigaciones que oportunamente han sido presentadas como producto final de distintas carreras de formación de grado y posgrado que me permitieron acceder a distintos títulos académicos. Al mismo tiempo, estos resultados han ido dando consistencia a un discurso sobre juego, nacido del campo de la educación de los cuerpos, que dialoga y discute con otros que coexisten en el campo de las prácticas académicas. Estos resultados constituyen las bases que permitieron pensar el primer programa de investigación en juego de la educación física universitaria argentina, el primero de educación física en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Palabras clave: Juego – Resultados – Investigaciones

Abstract

Since 2002 I carry out research that takes the play as an object of study, in the field of education in general, and physical education, in particular. The interest in the play became a construction facilitated by institutional and disciplinary backgrounds. The results of the different investigations were giving consistency to the study of the play from the perspective of the players, a line that claims face-to-face, encounter and autotelism, sinking its roots in the classic Huizinga and Caillois, and in the studies of Pavia, Scheines and Ambrosini.

This article intends to highlight the results of different investigations that have been presented as a final product of different undergraduate and postgraduate training courses that allowed me to access different academic degrees. At the same time, these results have been giving consistency to a discourse on gambling, born from the field of the education of the bodies, which dialogues and discusses with others that coexist in the field of academic practices. These results constitute the bases that allowed us to think about the first research program in play for Argentine university physical education, the first for physical education at the National University of Río Cuarto (UNRC).

Keywords: Play - Results – Investigations

Inicios

Se ha dicho en el resumen de este escrito que el interés por el estudio del juego deviene una construcción facilitada por antecedentes institucionales y disciplinares. Es que no hay texto sin contexto (Van Dijk, 1998).

En 1998, se inauguraba en la Universidad Nacional de Río Cuarto, un nuevo plan de estudios para el profesorado de educación física que incluía a Conocimiento y Juego, la primera asignatura de la formación docente universitaria de la disciplina en Argentina dedicada al estudio del juego¹. Nació al mismo tiempo, la licenciatura en educación física cuyo dictado se replicaría en, al menos, siete localidades del centro del país².

Tres particularidades de este hecho tendrán alta incidencia en el reconocimiento del juego, como objeto de la educación física a estudiar en la UNRC, y en el posicionamiento teórico asumido. La primera particularidad es que el docente responsable de la asignatura *Conocimiento y Juego* del profesorado de Educación Física de la UNRC lo será también de la asignatura *Sociología de la Educación* para la misma carrera y para la licenciatura homónima (en cuyo programa puede leerse a Berger y Luckman con *La construcción social de la realidad*, Bourdieu con *Programa para una sociología del deporte*; Bracht con *El niño que practica deporte respeta las reglas del juego...capitalista*, y la *Socialización a través del juego y del deporte*; Pedraz con *La disposición regulada de los cuerpos*). El mismo profesor será también responsable de la asignatura *Juego* para el profesorado de nivel inicial. Los primeros textos que se

¹ Para profundizar en el tema se puede acceder al trabajo de mi autoría, presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la UNLP, 2019: *Trazos de la configuración del objeto juego en la formación docente universitaria de Educación Física*. Disponible en: congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar › Mesa10_Rivero_Trazos

² La Licenciatura en Educación Física de la UNRC se dictó en tres provincias: en Córdoba (5 cohortes en Río cuarto), 3 cohortes (en Córdoba capital), Villa María, Bell Ville, Villa Dolores), en Santa Fé (ciudad de Rafaela), y en San Luis (Villa Mercedes). Agradezco cortesía del profesor Carlos Valentinuzzi, coordinador de la carrera, además de escribir y gestionar su aprobación académica.

trabajan en la asignatura *Conocimiento y juego* serán *Homo Ludens* de Huizinga, *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo* de Caillois; y *Los juegos que vienen de antes* de Pavía.

La segunda particularidad es que para el dictado de la licenciatura en educación física se convocaron a los pocos docentes de la especialidad licenciados y posgraduados, radicados en el interior del país, reanimando vínculos afectivos sobre los que se edifican los vínculos académicos. Entre ellos, Pavía cuyas investigaciones sobre juego pueden dialogar con los textos seleccionados en sociología de la educación (Giddens, Bourdieu, Tenti Fanfani, Brígido) y la educación física crítica que de ellos puede leerse, acordes a los planteos de Bracht y Pedraz.

La tercera particularidad es que el requisito de tener que elaborar un trabajo final de licenciatura como primera experiencia en investigación, implicó para los primeros años del siglo XXI la proliferación de producciones académicas en el centro del país, sobre temas gravitantes en las preferencias de profesionales docentes de educación física, muchas de ellas sobre juego, como la que se describe en el siguiente apartado.

La negociación en el juego

Este apartado está destinado a presentar los resultados finales del trabajo final de licenciatura presentado en 2002 que llevó por título *La mágica sensación de estar jugando. Aproximación desde la Educación Física a los procesos de negociación durante el recreo escolar*.

El estudio tuvo por propósito descubrir, conocer y analizar el conocimiento que los niños tienen del proceso de negociación que ponen en marcha en sus juegos durante el recreo escolar. Se trabajó con la evidencia que proporciona la grabación de las verbalizaciones entrecruzando con las acciones observadas, gestos y los comentarios de los niños y niñas mientras juegan.

El estudio tuvo lugar en dos escuelas de la ciudad de Río Cuarto que polarizan las diferencias socioculturales entre escuelas ubicadas en las márgenes de la ciudad y aquellas semiprivadas situadas en el centro. ¿Es que acaso el contexto sociocultural en que se encuentran los niños y niñas condiciona su modo de negociación y el conocimiento que de ella pueda tener?

Se partió del supuesto que no todas las personas tienen acceso a la cultura de la globalización y por ende, no todos los niños viven la misma realidad. La existencia de una cultura globalizada, comunicada con las realidades más variadas y lejanas de todo el mundo por medio de la red interactiva, acentúa la marginalidad y alimenta un nuevo tipo de analfabetismo (Cambours de Donini, 1998).

La escuela desde una perspectiva crítico-reflexiva se constituye en un *espacio de lucha y confrontación* desde el cual pueden operarse ciertas transformaciones, pues otorga el poder del saber y del conocer

como medio de inclusión social (Freire, 1987; 1990). En este sentido, *el juego* constituye el escenario ideal para la interacción entre los niños.

Aunque las realidades contextuales en que están insertos sean muy distintas, los niños encuentran en el *recreo escolar* el momento destinado a jugar, sin ninguna direccionalidad externa o interferencia de algún adulto.

El recreo es un espacio social muy particular, pues, aunque se concreta dentro de la institución escolar, en él se producen intercambios personales (sin la intervención del docente) con alto efecto educativo inintencional, donde cada niño pone en juego su *capital cultural*, sus *conocimientos previos* y experiencias que dan cuenta de una forma particular de entender el mundo.

Mientras juegan, y aun antes de hacerlo, los jugadores se dedican a discutir y definir particularidades del juego que darán lugar a las reglas. La negociación es un proceso de construcción de acuerdos y consensos, que permiten que el juego ocurra (Pavía y otros, 1994). Sin embargo, la construcción de estos acuerdos puede implicar diferentes actitudes respecto de los intereses personales. En esta dirección, “La negociación es un proceso de influencia, que surge ante la circunstancia de tener que satisfacer deseos, necesidades y/o intereses, propios y/o ajenos, para lo cual se establecen tratos o interacciones con la finalidad de lograr un acuerdo mutuamente satisfactorio” (Martín, 1994: 7).

Siguiendo al mismo autor, el término negociación nos remite a pensar en un intercambio entre personas, donde el objetivo puede ser: a) influir en el otro, b) obtener algo o, c) intercambiar algo por algo. Las relaciones sociales fundadas en el deseo de influir en el otro conducen a un *estilo de negociación de imposición de largo alcance*, en el cual la negociación es inexistente y en lugar de suponer un acuerdo, se establece entre las partes intervinientes una relación de dominador – dominado. Las relaciones sociales como un medio para adquirir la posesión de algo, satisfacer una necesidad personal, obtener el goce propio, fortalecen el individualismo y demarcan un *estilo de negociación competitivo*, en el que lo que un participante gana lo pierde el otro. Finalmente, las relaciones sociales basadas en el *intercambio de algo por algo*, en que no solo se valora la postura personal sino la del otro, establece un *estilo colaborativo de negociación*, en que los participantes tratan de encontrar opciones para que todos se beneficien. Esta última negociación supone una apuesta al valor de la *cooperación y colaboración compartida* (de la Barrera, 2015).

Los resultados fueron los siguientes:

- 1- La *negociación en el juego* es un proceso de construcción social, por lo cual el resultado de la misma depende de propuestas, rechazos, aceptaciones, alianzas, consensos y es, por lo tanto, imposible de predecir. De esta manera se les plantea a los niños en forma permanente el desafío de evolucionar en un contexto caracterizado por cierto grado de incertidumbre.

- 2- *La negociación entre los niños durante sus juegos ocurre solo si existe comunicación entre los jugadores, la cual generalmente se concreta con la mediación del lenguaje confirmado con movimientos expresivos.*
- 3- *En un contexto de relaciones internacionales signado por un estilo de negociación competitivo y de imposición, de incluidos y excluidos, de dominadores y dominados, los niños se forman encontrando pocas oportunidades de aprender por imitación a negociar colaborativamente.*
- 4- *En el juego de los niños se puede ver la relación entre dominadores y dominados, como la relación entre los dueños de un bien material o simbólico (habilidad) y los demás jugadores. Más de una vez los niños y niñas reducen la negociación al acatamiento de la orden proveniente del grupo de juego, expresada por el portavoz del consenso grupal o el dueño del juego.*
- 5- *A pesar de que negocian e incluso buscan estrategias válidas para alcanzar éxito, los niños y niñas no reconocen que sus intenciones se concretan y complementan con la satisfacción de las intenciones del grupo de juego.*

La práctica docente universitaria en EF desde la escritura institucional³

En este apartado se presentan los resultados de una investigación realizada entre los años 2004 y 2007 que fue presentada como tesina para dar cierre a la Especialización en Prácticas Redaccionales de la UNRC. Ante la imposibilidad de estudiar los actos de habla (Searle, 2007; Austin, 1982) que acontecen mientras se está jugando, se buscaron *concepciones acerca de la práctica docente universitaria en educación física a partir de huellas en la escritura institucional.*

La Educación Física “...abarca las *actividades pedagógicas*, que tienen como tema el *movimiento corporal* y que toma lugar en la institución educacional” (Bracht, 1996: 15). Desde sus inicios en el año 1971, la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuenta con la oferta de profesorado de educación física, y trae *con y en* los profesores del Instituto Superior de Ciencias el patrimonio cultural construido previamente. El corto período de democracia (todo el 1975) y los años de dictadura poco contribuyeron a la toma de conciencia de los elementos que diferencian la vida académica universitaria de las instituciones de nivel terciario no universitario (Centurión, 1997). A pesar de haberse diseñado e implementado tres planes de estudios (1972, 1980 y 1997), la apropiación de la lógica de la universidad pública fue dándose lentamente (Rivero en Vogliotti y otros, 2016). Los modos (de comunicación, de

³ *Este trabajo se enmarcó en el proyecto “Concepciones sobre prácticas profesionales docentes”, dirigido por la Mg. Ana Vogliotti, aprobado y subsidiado por la SECyT de la UNRC (Res. Nº347/2005). Fue la primera participación en proyecto de investigación en el programa incentivos.*

relación, de enseñanza, de práctica docente) más verticalistas fueron cediendo paulatinamente para hacer efectiva la premisa de crear, crear y crecer articulando la formación de profesionales (docencia), con la producción de conocimientos (investigación), la vinculación con la sociedad (extensión) y la gestión institucional (gestión).

Aun cuando difiere el modo en que la educación física se presenta, y se diversifican los espacios de intervención profesional, la intencionalidad educativa y las configuraciones de movimiento⁴, constituyen una constante. Esta afirmación implica, por un lado, que la educación física compone el amplio campo de la educación, de modo que, parafraseando a Bourdieu (1996), será el campo de la educación el lugar de lucha en el que educación física pone a riesgo su capital cultural para transformar las relaciones de fuerza dominantes. Por otro lado, en tanto prácticas que producen y reproducen cultura de movimiento, el predominio de la gimnasia y el deporte en las prácticas docente de educación física (Bracht, 1996) sometieron al juego, desencajándolo de su improductividad, tendencia que encuentra correlato con el discurso educativo y el contexto sociopolítico del momento.

La pregunta que inspira el trabajo es: ¿qué concepciones acerca de la práctica docente encontramos en documentos de producción colectiva del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto? Para alcanzar el objetivo general de *conocer concepciones acerca de la práctica docente subyacentes en documentos de producción colectiva del profesorado* se buscaron y analizaron documentos de producción colectiva del departamento de Educación Física: *los tres planes de estudios del Departamento y sus modificaciones, dos notas del director del Departamento, la fundamentación del Proyecto de Licenciatura Especial de Educación Física y la fundamentación del Proyecto de Reconversión del Profesorado, y las notas de entrada y salida de cada expediente* de cada dependencia de la Universidad que permitieron delinear la circulación de las comunicaciones en el proceso de toma de decisión institucional, y reconocer el lugar que la comunidad institucional ha otorgado al Departamento de Educación Física. Al no poder acceder directamente a las concepciones del enunciador se localizaron en los textos las *huellas lingüísticas* del enunciador, a fin de “...desenmascarar la existencia de ‘un discurso socialmente preformado detrás de la libre enunciación de un individuo’” (Flahault en Kerbrat – Orecchioni, 1997: 236). Porque las personas conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos, este trabajo busca conocerlos para volver consciente su presencia en las decisiones cotidianas.

Dos supuestos orientan el estudio. El primer supuesto será que la predominancia de determinada configuración de movimiento en las prácticas docentes de educación física (ya sea, en las asignaturas

⁴ El primero en acuñar el concepto ‘figuraciones’ fue Elías (para ampliar información consultar Elías N. & E. Dunning, 1992. *Deporte y ocio en el proceso de civilización. Fondo de cultura económica. México*). Ron (en Bracht y Crisorio, 2003) se refiere a ‘configuraciones de movimiento’.

que integran los planes de estudios o en la denominación del Departamento⁵), está relacionada con las necesidades del proyecto educativo de cada época y con la importancia de esa manifestación en el plano de la política. El segundo supuesto es que la práctica corporal predominante en una época instala modos de comunicación, de relación y de enseñanza particulares.

Resultados fueron los siguientes:

- 1- Las concepciones de los formadores de profesores de Educación Física están vinculadas a la funcionalidad y a la disponibilidad (propias de la gimnasia), al prestigio, a la jerarquía y al reconocimiento (propios del deporte).
- 2- La Facultad de Ciencias Humanas es la última facultad en ser mencionada en los archivos que conciernen a la Universidad Nacional de Río Cuarto, y el Departamento de Educación Física el penúltimo en aquellos de la Facultad.
- 3- Educación Física encontró en la disponibilidad, la disposición y servicialismo, un modo de estar en la universidad (los alumnos del profesorado trasladaron los libros a la nueva biblioteca central, el espacio destinado a las prácticas deportivas está en el margen más cercano al río y es conocido institucionalmente como ‘el bajo’).
- 4- La legitimidad de la Educación Física en la UNRC pasa por el deporte (hay docentes de la especialidad trabajando en la Facultad de Humanas y en la Secretaría de Deportes). Permanece la concepción de que el ámbito de trabajo depende de la cantidad de años de formación (el maestro da clases en primaria, el profesor en secundaria y el licenciado en la universidad).
- 5- Los directores de Departamento se comunican con las autoridades universitarias del modo que ellas establecen: imposición, competitivo y colaborativo, modos que se acercan a la gimnasia, el deporte y el juego.
- 6- El crecimiento del Departamento ha estado asociado a hechos identificables en los que algún profesor ha dado a conocer la situación del mismo, utilizando diferentes estrategias (como apelar a la autoridad, apoyarse en experiencias de otras universidades, haciendo visible la debilidad de los argumentos del interlocutor).
- 7- La formación de profesores de educación física incluye diferentes configuraciones de movimiento, aunque no todas ocupan el mismo lugar: predomina el deporte (el segundo plan de estudios tenía especialización deportiva), la gimnasia tendió a diluirse (en deporte, en habilidades motrices y expresión corporal) al igual que la danza (en expresión corporal), el juego aparece tardíamente, vida en la naturaleza siempre estuvo presente.

⁵ *La Universidad Nacional de Río Cuarto se organiza en cinco Facultades, una de las cuales es la Facultad de Ciencias Humanas conformada por Departamentos; uno de ellos es el de Educación Física que con anterioridad se denominó Departamento de Educación Física, Actividad Física y Deportes.*

Juego y jugar en la Educación Física que viene siendo

En este apartado se comunican los resultados finales de la investigación cualitativa, presentada como tesis de maestría, y publicada con formato libro por novedades educativas. Se muestra que en la formación de profesores de Educación Física (trece formadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto conforman el caso colectivo), la complejización del juego implica mayor racionalidad. Prevalece el uso del juego como recurso, y, aunque se enseña a incorporar juegos en la propuesta didáctica, lo lúdico sigue siendo un enigma.

Al tomar como aula el mismo espacio que el alumno ocupa durante el tiempo institucional del recreo, la clase de educación física se constituye en un momento escolar particular, se presenta como situación intermedia entre el juego como estrategias de intervención docente (estimular el hacer más, trabajando menos), y la libre utilización del patio durante el recreo (griterío, algarabía, corridas, toques, golpes, caídas, risas, llantos, intercambios de masitas, choque de bolitas). Si se atiende a las diferencias que se perciben en lo que los niños hacen cuando los profesores de Educación Física dicen que están jugando mientras aprenden, y en lo que los niños hacen cuando ellos dicen que están jugando, se reconoce en la utilización del cuerpo y en la posibilidad de moverlo el punto de distinción.

Este descubrimiento ubica al docente en una encrucijada, pues con su intervención puede priorizar la utilización del juego como dispositivo didáctico para la enseñanza de contenidos reconocidos por el currículo escolar, o puede reforzar la enseñanza del juego y del jugar. Esta encrucijada se agudiza cuando se identifica que la utilización del juego como recurso didáctico está ampliamente justificada por las Ciencias de la Educación en su interés por estimular la construcción de saberes escolares, mientras que el jugar por jugar resulta difícil de fundamentar en la hora de clases porque, para facilitar a los alumnos el estado particular de sentirse jugando, y ante el desconocimiento de cómo intervenir para no romper ese estado, el profesor encuentra como única alternativa diluir su rol docente.

Esta encrucijada acompaña a los futuros docente de educación física a lo largo de su recorrido en la formación académica, pues pasa de un aula a otra, escuchando, leyendo, vivenciando durante el cursado de las distintas asignaturas de su formación docente inicial, diferentes concepciones sobre el juego y el jugar que dificulta el reconocimiento de su lugar en las planificaciones docentes.

Este es el problema que inspira esta investigación que tiene por objetivo general conocer y comprender las concepciones acerca del juego y del jugar que sustentan las prácticas de los formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esto para identificar el sentido que adquiere la noción de juego y la posibilidad de jugar en una clase de educación física. Queda explicitado que esta investigación intenta responder al llamado de Bracht (en Bracht y Crisorio, 2003) de problematizar las formas culturales de movimiento: la pregunta por el ser de la Educación Física y del juego se reemplaza aquí por *el juego y el jugar que viene siendo en la Educación Física*.

Esta investigación se inscribe en el 'paradigma interpretativo' (Vasilachis, 1992a). Se estudia *lo que dicen* acerca del juego y el jugar trece formadores que conforman un caso colectivo (Stake, 1994). Se utilizan dos estrategias de recolección de datos: *análisis de texto* de los programas de las asignaturas que abordan explícita el juego, es decir, seleccionados por muestreo intencional, y *entrevistas en profundidad* (Taylor y Bogdan, 1987) durante treinta minutos a trece docentes, seleccionados primero por muestreo intencional (once responsables de las asignaturas cuyos programas se analizaron), y luego, por muestreo teórico (dos formadores más identificados en las entrevistas anteriores) (Strauss y Corbin, 2002).

Se obtuvieron los siguientes resultados finales:

1. Los referentes teóricos utilizados en esta investigación guían las discusiones sobre el juego en general y el juego desde la educación física en particular, pero no responden a las problemáticas que surgen de la utilización del juego con finalidad educativa.
2. El juego para la educación física es el juego motor con otros con finalidad educativa y es un objeto teórico en construcción.
3. Las propuestas didácticas de juego de los profesores en la educación formal ya están construidas, mientras que en la recreación necesitan ser construidas.
4. En las voces de los formadores lo lúdico refiere al juego y no al jugar.
5. En las propuestas didácticas para la educación formal, el juego se presenta como contenido, como medio o estrategia metodológica y como posible eje temático. El jugar refiere a la acción de los alumnos durante la participación en los juegos propuestos. De aquí que, los formadores de profesores de Educación Física enseñan a proponer 'juegos no juegos', o proponen 'juegos para divertirse'.
6. La complejización del juego implica mayor racionalidad, el modo de jugar se subordina a la forma del juego propuesto.
7. La forma del juego se articula con la praxiología y el modo de jugar requiere un nuevo marco teórico.
8. Entre las reglas del juego y las reglas del jugar se sitúa la tensión didáctica entre lo que el profesor de Educación Física propone como juego y lo que el alumno reconoce como jugar.

El juego desde la perspectiva de los jugadores. Hacia una didáctica del jugar en Educación Física

En este apartado se presentan los resultados finales de la investigación cualitativa que fuera presentada como tesis doctoral en 2011 para dar cierre al Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto también fue aprobado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba, no sin causar discusiones alrededor del dilema contenido entre el

requisito de que las tesis deben ser sobre un tema novedoso y la restricción que generan las líneas de estudio definidas en las carreras de doctorado. Esta tesis fue financiada con una beca doctoral de Conicet a la que pude acceder gracias al apoyo de mis directores: Dr. Gustavo Ortíz y Dra. Patricia Sarlé.

Uno de los resultados de la investigación descrita en el apartado anterior afirmaba que los referentes teóricos guían la discusión sobre juego pero no aportan a las problemáticas que surgen de su uso en el campo educativo. Esta investigación retoma este resultado. La tesis encuentra su inserción en un hiato que queda constituido en el entrecruzamiento de las reflexiones de Huizinga (2000) y Caillois (1994). Huizinga afirma que el juego tiene fin en sí mismo, los jugadores juegan porque sí, responden a la creatividad humana que les impulsa a producir cultura. Caillois (1994) señala la limitación de suponer que todos los juegos responden a la misma actitud, y aunque describe cuatro actitudes que se corresponden con cuatro tipos de juegos, cae en una nueva limitación: da por supuesto que, frente a un mismo juego, todos los jugadores tienen la misma tendencia.

Tanto al juego como a la cultura les es posible evolucionar tanto hacia la seriedad y funcionalidad (esto han estudiado Caillois y Elias y Dunning) como hacia la gratuidad. Esto último es lo que busca esta investigación desde una amalgama de autores contemporáneos, entre ellos, Pavía (2006, 2010, 2011), Mantilla (1991), Scheines (1981, 1998, 1999), Ambrosini (2004).

El objetivo fue conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros desde la perspectiva de los jugadores, con la expectativa de ofrecer una lectura apropiada para lo que pueda entenderse por didáctica del juego y el jugar en el ámbito de la educación física.

Esta tesis abandona la seguridad que ofrece el estudio del juego en tanto actividad observable no sólo en la disponibilidad espacial y material (marcas, elementos, accesorios, juguetes) sino en las reglas de juego que se cristalizan en el movimiento corporal de los jugadores (todos persiguen a uno, algunos disputan un objeto a otros) para sumergirse en el torbellino del jugar, del decirse jugando, del estar tomándose lo que se hace y dice como si fuera un juego. De aquí la necesidad de recuperar autores de la filosofía del lenguaje como Searle (2007), Austin (1982), Wittgenstein (2004).

Aunque el jugar es una acción que excede todo campo epistemológico que pretenda estudiarla, el planteo se lleva específicamente al campo de la educación física por tres razones. Primero, porque los docentes se insertan laboralmente en todos los niveles del sistema educativo argentino y en instituciones educativas no formales (como los clubes y colonias de vacaciones) que se constituyen en lugares de encuentro para los niños, que facilitan la organización de situaciones de juego, que el barrio ya no siempre ofrece (al menos en ciudades de Argentina, como Río Cuarto). Segundo, se advierten prácticas docentes, ligadas a proponer juegos e incluso jugar con ellos, que materializan la sospecha de que el jugar tiene valor en sí misma. Tercero, porque la educación física como campo epistemológico incluido en las Ciencias Humanas no cesa de cuestionarse a sí misma, y en este movimiento ha tenido lugar un

discurso que propone una ruptura radical del campo y la profundización en el estudio de prácticas corporales, entre ellas el jugar.

La investigación consta de dos momentos. En el primer momento, el objetivo es conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Se recurrió al estudio y análisis de casos constituidos por grupos de niños y niñas de 5 y 6 años de edad que participan de situaciones de juego motores con otros. Se accede a la trama de sentido que construyen los jugadores, analizando lo que hacen y dicen mientras juegan. Las situaciones de juego estudiadas se caracterizan por ser iniciadas por los niños y niñas, y por acontecer en tres contextos de intervención profesional del docente de educación física: escuela, club y colonia de vacaciones. Estos contextos se pueden ordenar en diferentes grados de formalidad de acuerdo a las exigencias que demandan en la elaboración, implementación y justificación de la propuesta docente.

El segundo momento de la investigación tiene por objetivo activar las discusiones sobre la didáctica del juego y el jugar. Para ello se entrecruzan los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros en escuela, club y colonia de vacaciones (identificados en el primer momento), con las ideas de once docentes de educación física entrevistados que, durante un mismo año, trabajaron en los tres contextos seleccionados.

Los resultados fueron los siguientes:

- 1- Más allá de la forma de los juegos elegidos, los jugadores asignan central importancia a la ‘actitud de juego’ (Caillois, 1994), al ‘modo de jugar’ (Pavía, 2010), a ‘lo lúdico’ (Huizinga, 2000).
- 2- Se identifican dos procesos asociados al estar jugando. El primer proceso es el montaje de lo lúdico, la creación del clima de juego. Para ello se utilizan dos estrategias: despejarse de la literalidad de las acciones y la creación de nuevo sentido, por sorpresa o desafío. El segundo proceso es mantener la tensión del juego (oscilación entre el aburrimiento y la diversión). Para ello, parece primordial la relación con otros (conocerse, entenderse, acordar) y el manejo de reglas (transgresor).
- 3- El valor del juego radica en el jugar. Por eso el docente juega.
- 4- Risas, gritos y disponibilidad corporal son indicios del estar jugando. El jugar implica una mixtura de cuerpo y lenguaje.
- 5- Lo lúdico es una acción colectiva, es diversión y apariencia.

El juego en propuestas pedagógicas del contexto universitario

En 2018, una beca posdoctoral en Conicet, renueva la producción personal en el estudio del juego. El plan que se propone parte de un resultado de la investigación presentada como tesis doctoral que afirma que el juego es en el lenguaje, aun en el lenguaje rudimentario de la risa, que Larrosa (2000) denuncia, poco presente en contextos educativos. Esto ha sido porque la presencia del juego en el campo educativo no escapó a la tendencia marcada por el predominio de argumentos provenientes de un discurso psicológico que lo colocó como recurso didáctico. Ya en 1986, Apple reconocía la intervención docente como exclusiva de las situaciones de trabajo en contraste con las posibilidades libres de hacer en el juego.

Investigaciones dedicadas al estudio del juego en diferentes contextos educativos describen tensiones entre la enseñanza y el juego, entre la intencionalidad educativa y una práctica que, contada desde la perspectiva de los jugadores, habilita la libertad para tomar decisiones. Parafraseando a Foucault (1987) cuando no hay prácticas de libertad, cuando se cierra todo un campo de posibilidades, cuando se obstruyen los mecanismos de reversibilidad, las estrategias de modificación, y las relaciones se tornan fijas, nos hallamos frente a estados de dominación.

En este contexto, acechan preguntas como: ¿qué lugar tiene el juego en el contexto universitario?, ¿qué presencia tiene el juego en programas y proyectos de docencia universitaria?, ¿qué se hace y qué se dice en torno al juego en ellos?, ¿cómo inciden las tramas institucionales en la definición del repertorio de actividades áulicas?, ¿qué lugar ocupa el juego en propuestas pedagógicas innovadoras?, ¿qué bondades se le reconocen al juego para incluirlo en actividades universitarias?, ¿qué discursos circulan alrededor del desgranamiento de las carreras universitarias?, ¿qué margen para la toma de decisiones dejan?, ¿qué relación hay entre juego, innovación e inclusión educativas?. Finalmente, la pregunta que orienta este proyecto de investigación ¿cuáles son las prácticas y discursos acerca del juego en el contexto universitario?

Para conocer y comprender prácticas y discursos de juego en propuestas pedagógicas del contexto universitario se estudia el caso (Stake, 1994) de la UNRC y la selección del corpus de análisis se realiza por muestreo intencional (Strauss & Corbin, 2002).

Se utilizan dos estrategias de recolección de datos que permite la comparación de incidentes: el análisis de textos y entrevistas en profundidad. Es por ello que la investigación está pensada en dos momentos.

En un primer momento, a modo de rastillaje, se buscan y seleccionan propuestas (proyectos y programas) educativas (de docencia, extensión e investigación) que mencionan explícitamente al juego o cuya formulación habilite la sospecha de su implementación. En función de estos datos y por muestreo

teórico en un segundo momento, se realizan entrevistas cara a cara, ordenadas alrededor de puntos sensibles que surgen de la lectura de bibliografía especializada.

Los resultados hasta el momento son los siguientes:

- 1- El juego es un tema presente en escritos que van desde la antigüedad hasta la actualidad, de modo que, su presencia en el ámbito universitario no debería resultar extraño. Sin embargo, aún resuena una novedad asociada a la innovación áulica que lo ha confinado al lugar de estrategia didáctica.
- 2- En la conformación de la educación física universitaria argentina, el juego transitó el paso de estrategia didáctica a objeto de enseñanza, hecho que significó una discontinuidad en las prácticas y en el discurso educativo del momento sobre juego en el contexto universitario, y marcó la necesidad de profundizar su estudio.
- 3- Antes y después de este hecho, se pueden identificar trazos de la configuración del objeto juego para la educación de los cuerpos. Esos trazos quedan definidos en la enseñanza del juego desde y para la educación física que dialoga con la educación inicial.
- 4- A pesar de estar presente en escritos desde la antigüedad, el juego hace su aparición como tema de interés en el campo académico a comienzos del siglo XIX. Seguramente las Cartas sobre la educación estética del hombre escritas por Schiller fines del siglo XVIII, editadas por Körner (con quien mantuvo el diálogo por carta) a comienzos del siglo XIX, La educación del hombre libro escrito por Froebel a comienzos del siglo XIX y los registros antropológicos de Culin de fines del siglo XIX han sido lecturas que facilitaron la aparición del juego en la escena académica.
- 5- Sin embargo, el juego se consagra como objeto de estudio a comienzos del siglo XX. Al menos cinco hechos parecieran tener incidencia al respecto, hechos que dieron lugar a cinco discursos sobre juego, dos de los cuáles se disputan el campo de las prácticas corporales: el sociocultural que dio lugar al juego desde la perspectiva de los jugadores y la praxiología motriz.

De la investigación no formal a la formal

Las investigaciones resumidas en este escrito fueron oportunamente presentadas como producto final de distintas carreras de formación de grado y posgrado que me permitieron acceder a distintos títulos académicos. Sin embargo, fueron también las bases que permitieron pensar el primer programa de investigación del Departamento de Educación Física de la UNRC, que es también el primero en juego de la educación física universitaria argentina. En este sentido, las investigaciones que aquí se recuperan constituyen lo que Centurión y Serra (2016), inspirados en la clasificación que de la educación hace Beatriz Fainholc, llaman ‘investigaciones no formales’ e hicieron posibles ‘investigaciones formales’,

es decir, actividades de investigación que se ajustan a las prescripciones oficiales de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

Después de veinte años de investigaciones no formales sobre juego, el 2020 encontró a los docentes del cubículo 4 del gimnasio mayor de la Universidad Nacional de Río Cuarto dando un paso crucial para la educación física de la UNRC en la construcción del escenario del futuro tal como anticipaba Centurión. Comenzamos el 2020 inaugurando el primer programa de investigación de educación física, aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la institución. Es también el primer programa de investigación que toma al juego como objeto de estudio en el programa de incentivos y articula la participación de diecisiete docentes del Departamento de educación física que se desempeñan en diferentes asignaturas del área de Problematización del movimiento corporal del plan de estudio vigente.

El programa se edifica sobre tres conceptos centrales, juego, deporte y sociedad, que se constituyen en la herencia académica de la primera generación de docentes universitarios de la UNRC que contó con el primer docente universitario de educación física argentino posgraduado. Pero la incertidumbre propia del acontecer reclama su dominio y comienza el ciclo lectivo con un aislamiento preventivo obligatorio frente a la pandemia del virus, covid-19. Otro escenario para pensar los objetos a los que nos dedicamos.

Referencias bibliográficas

- Ambrosini, C. (2004). El juego: paidía y ludus en Nietzsche. Ponencia en *Tolerancia. XV Congreso Internacional de Filosofía y II Congreso Iberoamericano de Filosofía*. Lima. Perú.
- Austin, J.(1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. España: Paidós.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Al margen.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte. ¿Qué ciencia es esa?* . Vélez Sarsfield.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica.
- Cambours de Donini, A.). *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un camino entre el Oficio y la Profesión*. Fundación UNRC.
- Centurión, S.y Serra, F. (2016). Estado y perspectivas de la investigación en educación física. Del individualismo al trabajo en redes. *Revista de Investigación Cronía* Vol. XI año 20 -2016. ISSN

De la Barrera, S. (2015). *Del aislamiento docente al profesionalismo colaborativo. Estudio de una innovación en la enseñanza universitaria*. Unirío.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds) (1994). *Manual de investigación cualitativa*. CEIL CONICET.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Aldine.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Taurus.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades educativas.

Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar, ¿un camino unilateral y sin retorno?. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año/vol IV, número 012, pág. 100-123. Universidad de Colima.

Martin, M. (1994). *La negociación racional. Introducción a la negociación profesional*. Ediciones interoceánicas.

Ortiz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. Educc.

Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Edicial.

Pavía, V. (Coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Pavía, V. (Coord.) (2011). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. AMSAFE. Asociación del Magisterio de Santa Fé.

Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpín, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía*. Humanitas.

Rivero, I. (2016). El cuerpo en la UNRC y la UNRC en el cuerpo. En A. Vogliotti, S. Barroso y D.

Wagner (Comp.). *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. Unirío. Pp. 461-472.

Scheines, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Belgrano.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.

Searle, J. (2007). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Cátedra.

Van Dijk, T. (1998). *Texto y Contexto*. Cátedra.

Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.

Datos de autoría

Ivana Verónica Rivero: Maestra, Profesora y Licenciada en Educación Física (por la UNRC). Especialista en Prácticas Redaccionales (por la UNRC). Magister en Educación y Universidad (por la UNRC). Doctora en Ciencias de la Educación (por la UNLP). Becaria posdoctoral de Conicet. Docente Investigadora categoría 2 de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Directora del Programa de Investigación Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotélicas de vida activa.