

JUGAR DE UN MODO LÚDICO

El juego desde la perspectiva
del jugador

Víctor Pavía (coord.)

Daniel Devita – Leonardo Díaz

Colaboran

Ivana Rivero

Carlos Velázquez Callado

Prólogos

Sergio Centurión

Cecilio Castro González

Luis Felipe Brito Soto

Epílogo

Patricia Sarlé

N

noveduc

Buenos Aires • México

FP: 5098

Inventario
06914



Jugar de un modo lúdico : el juego desde la perspectiva del jugador / Victor Pavía...[et al.] ; coordinado por Victor Pavía ; ilustrado por Pablo Bolaños - 1a ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
144 p. : il. ; 22x15 cm.
ISBN 987-538-157-8

I. Juego-Educación. I. Victor Pavía, coord.
II. Bolaños, Pablo, illus.
CDD 371.33

Corrección de estilo: Susana Parodo

Diseño y diagramación: Patricia Leguizamón

Ilustraciones: Pablo Bolaños - Ana Dulce

Diseño de tapa: Analla Kaplan

1° edición, abril de 2006

© Ediciones Novedades Educativas

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Cerrada del Relox #20 - Colonia Chimalistac, San Ángel
México D.F. - México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 55) 55 50 97 28 / 55 50 97 64
E-mail: novemex@infosel.net.mx - novemex@noveduc.com

ISBN-10: 987-538-157-8

ISBN-13: 978-987-538-157-5

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

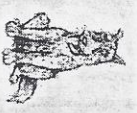
Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

El grupo de Estudios Locales sobre el Juego agradece a profesores, estudiantes y amigos que, con generosidad, hicieron lecturas críticas de la presente obra y acercaron observaciones y señalamientos. Especialmente a Patricia Sarlé, Cecilio Castro, Sergio Centurión, Carlos Velásquez Callado, Luis Felipe Brito Soto, Ivana Rivero y Gabriela Méndez. Y una institución entrañable: el Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén, donde siempre encontramos un rincón para reunirnos.



A



B



F



E

1 El juego que interesa

Victor Pavía



C



Hija: *Papá ¿son serias estas conversaciones?*

Padre: *Por cierto que sí.*

Hija: *¿No son una especie de juego que tú juegas conmigo?*

Padre: *¡No lo quiera Dios! Pero son una especie de juego al que jugamos juntos.*

Hija: *¡Entonces no son serias!*"

Bateson (1985)

Un juego de palabras con la palabra juego

En "Reflexiones acerca del sentido de las palabras", Borges cita a Novalis para comentar que las palabras portan, junto a su significado particular, otros connotativos y otros enteramente arbitrarios. Completa la observación con un recordatorio de su propia cosecha: "existe, pues, la significación usual, la etimológica, y la figurada o insinuadora de ambiente. La primera suele prevalecer en la conversación con extraños, la segunda es alarde ocasional de escritores y la tercera es *costumbre de haraganes para pensar*".¹ Como tantos otros, el término "juego" es ejemplo palmario de tales vaivenes semánticos y quizá deba su éxito de difusión a su misma polisemia. Claro que, si bien los lingüistas reconocen a la polisemia como una característica universal común a muchos términos actualmente en uso, la frondosidad de significados atribuidos a "juego" ha logrado convertirlo —a pesar de su sonido frecuente y cotidiano— en una expresión extremadamente imprecisa. Es de los posibles malos entendidos que tal característica puede provocar en un texto como éste, de lo que tendríamos que estar advertidos a partir de aquí.

En español, la palabra "juego" indica tanto unión y movimiento (incluso cuando las uniones de ciertas piezas mecánicas muestran algún ni-

vel de desgaste se dice que tienen "juego"), como un conjunto de elementos que combinan entre sí (un "juego" de cubiertos o de muebles); un artefacto o instalación (los "juegos" infantiles de las plazas); una actividad específica ("juegos" de ingenio, en cuyo caso el término opera como sustantivo) y una acción (yo juego mi carta, en cuyo caso el término opera como verbo). En inglés (por evocar ejemplos de otro idioma) hay dos palabras que invocan sendas representaciones de juego. "Play", que se usa preferentemente para señalar una actividad cuyo objetivo es la diversión o el entretenimiento, vinculándola incluso con la creación (*to play an instrument*) y "game", que evoca una imagen más acotada, atento a que se usa preferentemente para señalar una competencia reglada, una contienda, un partido. Otros términos como "game", "trouic", "romp", remiten a travesear, jugar, retazar. Mientras que palabras como "jocus" y más recientemente "paidia" y "ludus" suelen ser utilizadas para diferenciar no sólo tipos de juego sino, según la propuesta de Caillios (1958), "maneras de jugar".

Para palpar el verdadero espesor de ese universo de significados, hay que considerar también la forma directa y la forma indirecta o figurada. Por ejemplo: si alguien dice: "María juega en la vereda", puede asegurarse que lo dice en sentido directo, ya que "eso" que está haciendo María en la vereda es efectivamente un juego. Pero si dice: "María juega en la bolsa de valores", puede asegurarse que lo dice en sentido figurado, ya que la actividad bursátil no es precisamente un juego. (¿Cómo si establecer el límite taxativo entre lo que es y no es juego fuera una tarea sencilla). Claro que el sentido figurado no habita sólo en los rincones del lenguaje común. Las analogías con el juego son también cada vez más populares en el ámbito de las ciencias sociales, desde Huizinga y su *Homo Ludens* hasta Von Neumann y su *Teoría de los Juegos*.²

En dirección contraria a la del sentido figurado (que lleva las interpretaciones del juego hasta territorios insospechados), representaciones hay que proveen imágenes sumamente restringidas. Si alguien, al ver a su padre o madre que está haciendo el hijo/a en ese momento, es probable que la respuesta estándar sea: "está jugando". Pero si quien opera papeles, témperas y pinceles es la propia madre o padre, la respuesta probable sea: "estoy pintando". Ésta, la que dice (por mencionar sólo un ejemplo) que los niños juegan y los adultos pintan, es una representación consolidada, tan vigente como restringida. Aun cuando los/as niños/as suelen diferenciar bien pintar de jugar (Reyes Navia, Lozano & Pacheco, 2000) y son muchos adultos que sienten que juegan cuando,

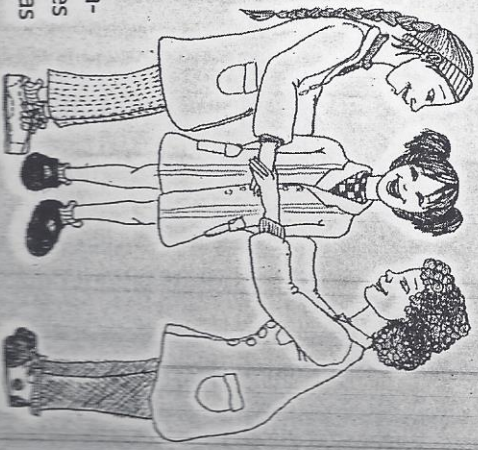
con un pincel en la mano, se lanzan a explorar formas y colores. El tema es contar con indicadores que permitan determinar cuándo un párvulo y un adulto están haciendo la misma "cosa" y bajo qué condiciones esa "cosa" puede ser llamada juego.

Un ovillo de supuestos y teorías sobre el juego

Los interrogantes del apartado anterior nos colocan frente al vasto territorio donde retoza un problema de muy vieja data: las dificultades para encontrar una respuesta unívoca a la pregunta "qué cosa es juego", dado el heterogéneo surtido de teorías que trájina el campo. Teorías que, justo es decirlo, configuran objetos diferentes recurriendo al mismo término. Ya Huizinga (1938), a quien no se puede dejar de citar cuando se habla de juego, instaló, desde su tesis más famosa: *Homo Ludens*, el supuesto de que las teorías sobre el juego son tan diferentes que no logran excluirse entre sí. Otro autor clásico, Caillios (1958), expresó su sensación de que tan dispares teorías "parecen no estar hablando de la misma cosa". Mientras que, más recientemente, Elkonin (1980) deslizó la posibilidad de que juego no es "un concepto científico en sentido estricto" y Sutton Smith (1996) aceptó que en la Asociación para el Estudio del Juego, que él preside, se discute "interminablemente" la distinción entre "juegos, pasatiempos y deportes". Como juego se define tanto el escondite como el póquer, las muñecas como el

ajedrez; con la misma palabra se evoca la sencillez de las figuras como la majestuosidad del espectáculo olímpico, la candidez de las rondas y el dramatismo de la ruleta rusa, el movimiento sin sentido del bebé y el frío cálculo del financista. Dickerson (1993) sugiere que es un error aspirar a que juego defina un tipo homogéneo de actividades. Tanto es así que, parafraseando a Wittgenstein (1988), es posible decir que algunas de esas

Polemia





actividades sólo tienen entre sí cierto rasgo de familia, que apenas alcanza para otorgarles un grado de contingente y arbitrario parentesco. Rasgo que, como si no estuviera ya suficientemente enmarcado el territorio a explorar, en algunos casos remite a la forma (vale decir, a la estructura de la actividad) y en otros al modo (vale decir, a la actitud del sujeto). Con-fusión de perspectivas que contribuye a desdibujar aún más las ya de por sí limitadas definiciones de juego hasta ahora disponibles.

Quienes nos dedicamos al tema hemos aprendido, a fuerza de fracasos, que estudiar el juego es como estudiar —se ha dicho con frecuencia— los secretos de un ovillo de lana: a medida que se lo desenreda para penetrar sus secretos; el objeto se va disolviendo hasta quedar a so-las con la lana, lo que equivale a decir: con los jugadores. Con-los jugadores y el sentido que éstos le adjudican a una acción identificada por construcción histórica, social y cultural, con el nombre genérico de juego. Lo que habilita a pensar que, para avanzar en la búsqueda de una definición de juego que combine rasgos de forma y modo, la perspectiva de un jugador situado (social, cultural e históricamente) es condición indispensable. Mientras que la interpretación de un observador indiferente a ella es disposición imputable.

Forma y modo del juego que aquí interesa

Reiteramos lo ya dicho en páginas precedentes: el término "juego" puede indicar muchas cosas y tal frondosidad semántica provoca no pocos malos entendidos; como "juego" se puede describir tanto una acción (en este caso el término opera como verbo: "yo juego"), como una actividad, un artefacto o una instalación (en este caso opera como sustantivo). Y aun si acordásemos hablar de "juegos" sólo para señalar ciertas y determinadas actividades (los juegos infantiles, por ejemplo), éstas configuran un universo tan heterogéneo que no tienen en común más que ciertos rasgos que denuncian algún grado de contingente y arbitrario parentesco. Por lo tanto, consideramos conveniente intentar precisar a qué estamos haciendo referencia concretamente cuando desde estas páginas decimos juego.

En primer lugar, advertimos que el juego que aquí analizamos lejos está de representar la totalidad del universo lúdico. Muy por el contrario. Configura un conglomerado restringido cuya característica principal puede ser sintetizada de la siguiente manera: implica algún grado de compromiso corporal, con un componente de actuación en el contexto de la



regla. Componente que, sin llevarlos plenamente hasta la categoría de "juego simbólico", honra la idea vigotskiana de niño como "pequeño actor y dramaturgo" (Baquero, 2001) de un "juego protagonizado" (Elkoinin, 1980), en donde la fantasía no es una característica particular sino su rasgo esencial. Juegos en los cuales cuerpo y movimiento devienen protagonistas esenciales de una situación claramente identificada por los jugadores como ficticia que habilita a disfrutar del " fingir auténticamente", dado que allí se actúa creativamente de acuerdo con lo esperado, en tanto la acción sigue reglas más o menos explícitas que configuran (a la vez que son configuradas por) un acto recreativo de sesgo autotético. En segundo lugar, si decimos "cuerpo y movimiento", "contexto de reglas" "fingimiento auténtico", "sesgo autotético", es porque estamos interesados tanto en una forma de juego como en un modo particular de jugarlo. Forma y modo constituyen dos variables fundamentales para comprender el juego que aquí interesa. La "forma" pertenece al orden estricto de la actividad (el término "juego" como sustantivo: el juego, los juegos) mientras que "modo" pertenece al orden estricto del sujeto (vinculado con el uso de la palabra "juego" como verbo conjugado: yo juego).

Como forma interpretamos la apariencia singular de un juego específico. Su configuración general. Lo que lo expresa como totalidad organizada y empuja a los jugadores a respetar determinados requisitos de presentación y desarrollo (en sentido directo, formalidades). Requisitos nada pueriles, ya que reafirman el sentido propio de un juego determinado (su estructura profunda y menos explícita) y las reglas básicas consecuentes (su estructura externa y más explícita). Sin perjuicio de múltiples variaciones y/o adaptaciones, es la forma lo que identifica diferenciando, por ejemplo, "rayuela" de "escondida", en un contexto dado. Como los objetivos de este capítulo introductorio impiden que nos extendamos más y el tema entre nosotros ha sido profusamente abordado por Sarlé (2001) en su tesis sobre juego y aprendizaje escolar, sólo vamos a agregar tres señalamientos sobre la forma que interesan a un estudio interpretativo de los juegos. El primero hace referencia a que, en los procesos de conservación / transformación de las formas (tan dable de observar los juegos tradicionales populares), es la estructura de superficie la que más cambios suele acusar; cambios que están en línea con el interés de los jugadores de negociar aspectos puntuales de un juego determinado (fundamentalmente, a partir del desarrollo de lo que Piaget señaló como conciencia autónoma de la regla). El segundo apunta a subrayar el hecho de que, sin bien la estructura profunda no se encuentra a salvo de tales tensiones, se muestra un tanto más esta-

ble: quizá porque—según nuestras observaciones— la autonomía respecto de la regla tiene entre los jugadores un límite tácito: que no se camalla de acuerdos y negociaciones sobre adaptaciones y variantes, que más “rayuela” siga pareciéndose a una rayuela y no a otra cosa, planteando tercer y último señalamiento sugiere que, en tanto tal, la forma contri-buye a circunscribir y regular la acción de los jugadores, volviendo pre- visible —al menos hasta un punto— el desarrollo de un juego dado. Cir- cunstancia que induce a suponer el motivo por el cual ha sido la “for- ma” más que el “modo” el tema de debate preferido en muchas institu- ciones educativas.]

Veamos ahora el modo. Comparado con la forma, el modo es más sub- jetivo, más eventual, más lábil, más escurridizo. Por lo tanto, menos pre- visible para un observador externo. Quizá sea esta cualidad la que lo ha llevado a ocupar el lugar de la Genicenta en los discursos didácticos. Por- ticular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de aco- sino una libremente elegida que expresa una perspectiva personal. Sobre el modo hagamos también dos señalamientos muy condensados. El pri- mero es que, aunque suene a verdad de Perogrullo, esa libertad de ele- gir no “opera” aislada de un contexto social e histórico; en ese sentido, es lícito suponer que el modo reproduce y a la vez produce matices de un jugar aprehendido. Ergo: no es un proceso sólo de adentro hacia afue- to tal, el modo se emparenta tiene que ver con el hecho de que, en tan- pone un grado de hiperspecificidad conductual más o menos estable, que es posible conjeturar que va en sintonía con la satisfacción de una necesidad singular), lo que contribuye a explicar en parte la fuerza incen- tivadora del juego. Atento a los señalamientos antes mencionados, es po- sible adjuntar un tercero que los emparenta: digamos que en la disposi- ción personal a jugar de un modo determinado se conjugan componen- tes cognitivos y afectivos, individuales y colectivos, que tanto lo posibili- tan como lo condicionan. Y si bien un análisis pormenorizado de ellos su- nocer en este punto cierto tributo a la idea de *hábitus bourdieana*, acep- tando con Gerlero que tal enfoque “contribuye a integrar el estudio de la recreación y las prácticas recreativas en su realidad histórica, no desar-

titulada ni fragmentada sino explicada a partir de los hábitos corporiza- dos de los sujetos en el contexto social que los configura y del cual emer- gen en relación con las condiciones de vida” (2004).

En resumen, desde nuestra perspectiva, forma y modo constituyen dos variables interesantes para comenzar a comprender el juego, aun cuan- do su desguace sea sólo formal, ya que en el terreno de lo fáctico confi- guran una relación en espejo, y que existen —y esto es toda otra investi- gación— permeabilidades entre forma, modo y contexto. Analizar esa re- lación desde el modo (lo que equivale a decir desde la perspectiva del jugador) constituye el eje de esta propuesta. Inquietud que incita a pre- guntar menos qué es el juego y más qué es jugar; menos qué se puede enseñar a través de él (la preocupación emblemática del eficientismo di- dáctico) y más qué hay que saber para invitar a jugar de un modo deter- minado. Preguntarse también si es posible que exista un modo lúdico de jugar un juego, aprovechando la energía que pueda resultar de la taun- logía para interpelar ciertas versiones gibarizadas de juego.

Jugar con la emoción (o el verdadero sabor de lo lúdico)

En toda propuesta de juego que, como las que aquí se plantean, se pretenda ir más allá del mero adiestramiento racional o del simple en- tretenimiento circunstancial, late la promesa de lo emocionante. Esta afirmación se alimenta del supuesto de que, en el mundo del juego, la búsqueda de emoción se encuentre por encima de la del placer. Para Elias & Dunning, la emoción, incluso, es “lo que le da el verdadero sa- bor a todos los placeres relacionados con el juego”. Tanto es así “que muchas veces estamos dispuestos a pagar para sentirla” (Elias & Dun- ning, 1992). El deseo que subyace en la búsqueda de emoción, vale de- cir, en la búsqueda de un estado afectivo breve e intenso (que en el ca- so del juego suele estar relacionado con la alegría, pero también, por qué no, con la tristeza o el miedo) supone un componente importante del interés por ser parte de un juego. La raíz etimológica de interés (*in- teresse*) expresa la idea de “ser parte”. Participar de un reto voluntaria- mente aceptado a pesar de (o precisamente por) la promesa de un re- sultado incierto ligado al enfrentamiento agónico, a la suerte, la actua- ción, el vértigo, la fantasía, el descubrimiento, la construcción y sus com- binaciones posibles. En esos componentes energéticos y direccionales



quizá se esconda la explicación a esa fuerza incentivadora del juego tan cotidiana por el eficientismo didáctico a ultranza.

El interrogante que se impone es el siguiente: ¿la posibilidad de emocionarse está presente en diversas actividades de la vida cotidiana y los efectos psicofísicos que derivan de tal estado de excitación pasajera son más o menos los mismos en todas y cada una de esas ocasiones, ¿qué es lo "distinto" cuando se juega? Seamos más claros: ¿qué es lo distinto para quien elige jugar de un modo lúdico? Si bien no tiene carácter definitivo, la respuesta para nosotros está en la tranquilizadora sensación que tiene el jugador de que nada malo puede suceder ya que se trata, precisamente, de un juego. Tranquilizadora sensación de permiso y confianza que habilita a bucear en una zona de riesgo ilusorio (en sentido directo: un juego) momentos emocionantes. Tranquilizadora sensación de permiso y confianza sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores, en la medida en que se trata de una situación ficticia (y por lo tanto protegida), donde es posible acordar reglas o salir si se lo estima conveniente; o (y éste no es un dato menor) encontrar nuevas significaciones que permitan experimentar la realidad ficcionada desde otras facetas.

Un modo lúdico de jugar: entre la perogrullada y la tautología

Sostener que, desde el punto de vista de la búsqueda de emoción, lo distinto para quien juega de un modo lúdico es la conciencia de que está participando de un juego jugado en "clave" de juego, parece estar más cerca de la perogrullada que de la tautología. Pero quizá no lo esté tanto como parece. Sobran ejemplos de juegos planteados como una actividad "útil", un formato "serio" a través del cual el jugador puede verse impelido a experimentar la propuesta como una diligencia no lúdica. Esta realidad nos enfrenta a un segundo tema: la serena discusión acerca de si ese tipo de actividades debe ser llamado legitimamente "juego" y si quienes participan de ellas están jugando o no. ¿alguna discusión que vamos a evitar por el momento, en honor de las trece repúblicas que depara cualquier análisis apresurado alrededor de una categoría de notaria maleabilidad semántica y definiciones de bordes exasperadamente imprecisos. Para salir del paso, aceptemos pragmáticamente que dichas actividades son planteadas como juego y se las reconoce socialmente como tal, no hay impedimento para nombrarlas de esa manera. "Como en nuestro ámbito socio-cultural jugar significa primariamente participar de un juego, no vemos in-



conveniente en aceptar también que quienes participan en ellas están –al menos literalmente– jugando. Lo que sí nos interesa discutir es si hacen de un modo lúdico o no.

Como el modo pertenece al orden estricto del sujeto, es éste quien, frente a una propuesta que tiene forma de juego, adopta un "modo" aprendido de ejercerla. Ese modo puede ser lúdico o no. La simple observación permite registrar que cuando la forma juego y el modo lúdico de jugar coinciden linealmente, el enunciado "estoy jugando" expresa armoniosamente dos cosas: la plena conciencia de que se está participando de una actividad aceptada social y culturalmente como juego, tanto como que se lo ha tomado estrictamente como tal. La misma observación permite registrar que también hay ocasiones en las cuales una actividad aceptada social y culturalmente como juego es practicada "de verdad", para nosotros, de un modo "no lúdico". En estos casos, el enunciado "estoy jugando" expresa la certeza del sujeto de que está participando de una actividad denominada juego, pero como es "en serio", en ella no se juega. Al menos no en los términos de esa tranquilizadora sensación a la que hicieramos referencia más arriba.⁵

Si bien nuestra indagación se ha concentrado más en los modos de jugar que adoptan los sujetos en el interior de una actividad social y culturalmente denominada juego, que en diferenciar qué es juego y qué no lo es, reconocemos influencias de Garvey (1985) en el sentido de que, sea cual fuere el análisis que se pretenda realizar, en este campo temático es imprescindible contar con la *perspectiva del jugador*. Una perspectiva que generalmente cabalga sobre afirmaciones contradictorias y paradójicas, más fáciles de percibir que de poner en palabras. Sintéticamente: 1) la misma expresión "estoy jugando" es utilizada por el jugador tanto para señalar la acción en la que se encuentra inmerso, como para expresar uno de los modos posibles de estar en ella; 2) como es el juego el que guardaría relación con el mundo de lo lúdico y no al revés, hay ocasiones en que esas dos acepciones sintonizan armónicamente (estoy jugando significa que participo de una actividad que tiene formato de juego y lo tomo como tal) y en otras no (estoy jugando significa que participo de una actividad que tiene formato de juego aunque no lo tomo como tal. Parafraseando a Watts: juego un juego curiosa primera regla es aquí no se juega);⁶ 3) cuando la afirmación "estoy jugando" se refiere a la participación en una actividad designada como juego, tiene la vigencia



que le otorga el tiempo real de participación en ella (el jugador comienza a jugar cuando comienza a participar del juego y termina de jugar cuando deja de participar en él), mientras que cuando el "estoy jugando" hace referencia al modo, tolera rupturas, suspensiones, discontinuidades, aun en el continuum del tiempo real de participación en la actividad propuesta; 4) la posibilidad de jugar de un modo lúdico es inversamente proporcional al valor simbólico o material de lo que está en juego y directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de la exclusión, la agresión, la descalificación; 5) cuando el modo elegido para entrar en acción es lúdico, expresiones verbales y no verbales (donde tiene un papel importante la semiótica corporal) denuncian que el juego ha sido entendido estrictamente como tal: como una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada por el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signado por lo ficticio con un sesgo autotético, como en el caso de las instancias de juego que aquí se proponen.

Permiso y confianza para jugar de un modo lúdico

Un minucioso recorrido por el estado del arte permite descubrir que, en el vasto y heterogéneo universo de las investigaciones sobre el juego humano, existe una significativa cantidad que lo analiza desde el punto de vista de enfermedad. La ludopatología representa, genéricamente hablando, un fracaso crónico y progresivo para resistir el impulso a jugar que trae aparejado algún tipo de perjuicio identificable (Lesieur, 1993). El caso más representativo lo constituyen los jugadores compulsivos de juegos de azar y apuestas.

Pero, digámoslo una vez más, el término "juego" indica muchas cosas y tal frondosidad semántica ha provocado y sigue provocando todavía no pocos malos entendidos. En la perspectiva que interesa a este trabajo, las observaciones en terreno permiten vislumbrar la presencia embrionaria de otro estropicio que apunta en sentido contrario al comen- tado más arriba. Junto a la existencia del juego compulsivo, en ámbitos formales y no formales se insinúa también la generación de dificultades para jugar los juegos de un modo lúdico. O, lo que es lo mismo, de un modo tal que permita explorar tranquilamente emociones, con plena conciencia de que se trata de una situación ficticia (y por lo tanto protegida) en donde es posible acordar reglas y de la cual se puede entrar o salir cuando se lo crea conveniente.

Jugar implica siempre jugar-se, en el sentido de que es muy difícil que otro pueda hacerlo por mí. Por lo tanto, es lícito suponer que en la posibilidad de entrar, mantenerse y salir autónomamente de esa zona de riesgo y exposición considerada "diferente", mucho tiene que ver el grado de confianza y permiso de cada sujeto/jugador. Confianza en que nada malo puede suceder, ya que se trata precisamente de una ilusión (en sentido directo: un juego) que requiere -parafraseando a Cornú- de cierta apuesta irracional: confianza en uno mismo y en el grupo de pares; confianza también, si fuera el caso, en la persona que propone la actividad. Permiso para disfrutar de un momento de "irrealidad", para explorar y equivocarse, total siempre se podrá decir: "estoy jugando". El desarrollo progresivo de la confianza y libertad para darse permisos constituye todo un desafío para quienes nos interesamos en una didáctica del jugar.

Llegados a este punto, permitámonos una muy breve disquisición. Quizá sea posible colocarse en situación de comenzar a analizar si las dificultades para jugar los juegos de un modo lúdico están en línea con la disminución del umbral de permiso y confianza (para no hablar lisa y llanamente de reproducción de sentimientos de desconfianza e inseguridad tan propios de ciertos procesos "educativos"? Y si en la expansión de esa dificultad alguna incidencia tiene, además del descrédito de la fantasía y la imaginación en pro del logro de un juego "en serio", el papel preponderante que se le otorga a lo agonístico para intervenir en la configuración del interés por jugar. Sabemos que abundan los ejemplos de juegos planteados con una "encantadora cuota de competencia", como modelo hegemónico en la búsqueda de emoción. Por sus propias características (límites a la negociación autónoma de la regla, acumulación de resultados, culto al ganador), este formato de juego se aleja rápidamente de la esfera de una, parafraseando a Elkoinin (1980), "situación arbitraria", para convertirse en una situación arbitrada. Decididamente, la sensación de pérdida de autonomía por un lado y de permanente competencia con un otro, no aporta mucho al desarrollo de la confianza y el permiso para jugar de un modo lúdico.

El interés y la complicidad (entre lo ficticio y lo autotético)

Dijimos que, en tanto expresa la posición de momento del sujeto frente a una actividad propuesta, el modo lúdico de jugar no tiene presencia propia en toda actividad identificada social y culturalmente como juego.

que opinan?
¿cómo se relacionan?



ni en todas las situaciones de un mismo juego. Es una decisión y, en el caso de los juegos grupales, un acuerdo. Para expresar con libertad y autonomía ese modo, el sujeto necesita "darse cuenta" (en el sentido genérico del "percatarse" a partir de señales individualmente inespecíficas) de que la situación en la que se involucra "no es de verdad"; de que se trata precisamente de un juego, lo que lleva a flexibilizar los márgenes de permiso y confianza. En un delicioso ensayo titulado "Una teoría del juego y de la fantasía", Bateson comenta que, aun entre los animales, el acto que nosotros denominamos jugar (a atacar y defenderse, por ejemplo) sólo es posible si los involucrados pueden intercambiar meta-mensajes francos que indican que se trata de una situación ficticia en la que las acciones "no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar do" no (te) haría. Que el hecho en el cual participamos es real (en el sentido de que tiene existencia cierta y concreta), pero inauténtico en el sentido de simulado, fingido (aunque no falso).

Uno no puede dejar de recordar que entre las múltiples acepciones del término "juego" hay una que remite a la idea de "unión y movimiento", de "ligadura articulada". Una acepción que sintoniza perfectamente con esta versátil conjunción entre lo real y lo ficticio, unidos en un mismo acto. Entre las hendeduras de esa dualidad, tan fácil de percibir desde la empiria, enunciadose formales. Cómo explicar que alguien pueda tomar perfectamente un juego en serio, sin confundirlo con un hecho serio, sabiendo que cuando se juega las acciones no deben ser interpretadas siempre en forma literal. Un ejercicio de discernimiento que, según comenta Garvey (en Sarlé, 2001), implica la consideración de los contrastes y tensiones entre la situación simulada y el comportamiento del cual deriva. Quizá por ello es dable ver a los jugadores recurriendo permanentemente a indicadores verbales y no verbales, sostenidos y actualizados, que los mantienen "externamente" informados de que están jugando. No sólo porque participan de una actividad con forma de juego, sino por el modo de vivenciarlo. Un nivel de comunicación cómplice que entraña el desarrollo de competencias no sólo para emitir sino para percibir signos que—según repara Bateson— en rigor son señales. El desarrollo de tales competencias en un contexto socio cultural determinado no es un asunto menor en el aprendizaje del jugar y constituye en la práctica todo un desafío para quienes trabajamos con situaciones lúdicas.

Y ya que hablamos de desafío, hay una segunda cuestión que no queremos dejar de mencionar ya que, como la anterior, mantiene encendido más de un debate entre quienes fatigamos propuestas de juego. Más



allá de las particularidades de forma y modo que caracterizan especialmente nuestra propuesta, estamos con quienes consideran que jugar no es un acto humano gratuito y otorgan escaso crédito a la posibilidad fáctica de un "jugar por jugar" liso y llano.⁸ En *¿Es posible un acto desinteresado?*, Bourdieu reconoce que, al menos para él, sería engorroso hacer sociología sin aceptar a priori lo que los filósofos clásicos llamaban el "principio de razón suficiente" y sin suponer "que los agentes sociales no hacen cualquier cosa, que no están locos, que no actúan sin razón" (aun cuando, según aclara el propio autor, actuar por alguna razón no significa necesariamente actuar racionalmente) y que, en este sentido, "no llevan a cabo actos gratuitos" (1997). Si bien el espesor de estas observaciones rebasa con creces el continente de este trabajo, vamos a demorarnos unos instantes en unas líneas que ese ensayo le dedica al término "gratuito" mencionado más arriba. Dice el sociólogo francés: "El término gratuito remite por un lado a la idea de inmotivado, de arbitrario: un acto gratuito es un acto del que no se puede dar razón (el de Lafcadio de Gide), un acto insensato, absurdo, insignificante, ante el cual la ciencia social nada tiene que decir, ante el cual no tiene más remedio que dimitir. Este primer sentido oculta otro, que es más común: lo que es gratuito es lo que no vale nada, lo que no se paga, lo que no cuesta nada, lo que no es lucrativo. Incorporando ambos sentidos, se identifica la búsqueda de la razón de ser de un comportamiento con la explicación de este comportamiento mediante la perspectiva de fines económicos" (Bourdieu, 1997).

Comprender el interés que lleva a reconocer que un juego merece ser jugado y que los envites que se producen en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse (algo que, según el mismo Bourdieu, significa "reconocer el juego y reconocer los envites") constituye una cuestión cardinal para quienes nos interesamos desde la práctica por un objeto de estudio que cambia al compás de variables de forma y modo. Aun cuando, parafraseando al autor de *La distinción*, si el sujeto está estructurado conforme a las estructuras del mundo en el que se juega, todo parece evidente y la cuestión misma de saber si el juego vale la pena ni se plantea. Dicho de otro modo, los juegos sociales, observa, son juegos que se hacen olvidar en tanto que juegos y la *ilusión* (término que el autor considera más preciso que interés para hablar de juego) "es esa relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social", proponiendo así un camino para transitar hacia la comprensión de cierto interés primigenio: "se encuentran importantes, interesantes, los juegos que importan porque han sido im-

plantados e importados en la mente, en el cuerpo, bajo la forma de lo que se llama el sentido del juego" (1997).

Pero cerremos este breve paréntesis bourdieano dedicado al interés (un tema medular para quienes trabajamos situaciones lúdicas) y volvamos a arriba y más allá de particularidades de forma y de modo, en las instancias de juego que aquí se plantean—recordemos—late la promesa de vivir momentos emocionantes. De manera tal que, por lo menos en estos casos, la idea de jugar por jugar tendría un correlato fáctico limitado, ya que se juega—y no es un detalle menor—por el interés o la ilusión de experimentar emociones. Experimentarías con el consentimiento propio y el de los demás, en una conjunción forma / modo cuyo potencial incentivador ya ha sido insinuado en estas páginas. Permittásemos una conjetura más. Supongamos que, además de la búsqueda placentera de emociones, en el deseo que subyace en el interés por jugar hay otro latido: el de una necesidad cuya satisfacción inmediata se busca de manera autónoma participando de un juego jugado de un modo determinado. Si esto es así, las instancias de juego que aquí plantean no deberían ser vistas como actividades "con un fin en sí mismo" (reduccionismo derivado de una lectura descontextualizada de la tesis de Huizinga y que ha obturado muchos intentos destinados a comprender lo que se oculta en el interés por jugar); sino como una actividad que actúa, en términos de Max Neef (1993), como "satisfactor" de necesidades. El problema en este caso radica en que la distancia entre necesidad (de, por ejemplo, estima, entorno vital, receptividad, etc.)⁹ y su satisfactor (un juego social) es tan corta, se encuentran tan próximos, tan pegados una con otro en términos temporales, que habría cierta tendencia a resumir éstas (las necesidades) en aquel (el satisfactor), creando ese espejismo del juego como actividad con un fin en sí misma. De todas maneras, éste, el del juego como satisfactor de determinadas necesidades que por constituir una relación tan naturalizada "ni se plantea", quizás sea el punto menos debatido entre los que exploramos el campo y representa un nuevo desafío que actualiza la premisa vygotskiana en el sentido de que si no somos capaces de comprender el carácter especial de esas necesidades no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad (Migotsky, 1991).¹⁰

Resulta claro, llegados a este punto, ver que nos enfrentamos a una nueva contradicción. Si bien nos esforzamos en aclarar que otorgamos poco crédito a la posibilidad fáctica de jugar por jugar, machacamos con la visión de que los juegos que aquí interesan gozan de un sesgo autotético. Aunque para preservarnos de los dilemas de tal contradicción, su-

Por que se juega...

brayamos que hablamos de cierto sesgo y no de un acto autotético tal como lo representa la tradición aristotélica. Sesgo autotético en el sentido de que, si bien jugar estos juegos no constituye un acto gratuito, ya que tiene implicancias sociales y personales que los trascienden, el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello.

Por propuestas lúdicas que no se contradigan a sí mismas

La idea de juego que más éxito ha tenido en ámbitos educativos en las últimas décadas es la del juego como recurso, vale decir, el juego útil. Anunciado a ser: ¿para qué sirve? Respuestas ad hoc ya han merecido significativo espacio en libros, congresos y seminarios, donde, con léxico de mercadotecnia, se exaltan las ventajas utilizarías del juego. Encantados con ese potencial utilitario, los docentes llevaron el juego hasta la intimidad de la mismísima clase, el espacio emblemático en donde resuelven de casos, la imagen totémica del juego útil fue erigida como representación hegemónica de lo que se entiende por jugar en la escuela, presentándose como icono de una educación innovadora capaz de atraer al niño, manteniéndolo sujeto con las ligaduras de sus propios intereses.

Pero, a los ojos del observador atento, el juego de la clase no siempre se ve exactamente igual al juego desplegado fuera de esos límites. El juego del mismísimo recreo, incluso, suele verse diferente al de la clase, aun cuando ambos ocurren dentro de la escuela y, por consiguiente, bajo el mismo control institucional. En el contexto de una clase (no importa de qué materia, ni sobre qué tema), si bien el juego no viste el atuendo del acto solemne, suele estar maquillado con los afeites del acto sensato, racional y, por supuesto, útil. Faltos de una ilustración mejor, denominaremos ese ejercicio de cosmética como "escolarización mejor, juego". Entendiendo por "escolarización" ese conocido proceso—singular y legítimo y tan estudiado, por otra parte—de selección/adaptación de objetivos, contenidos y métodos que imprime un sello particular a todo lo que se organiza desde la escuela hasta convertirlo, en términos de Popkewitz (1992), en una "práctica imaginaria".

Aprisuradamente, alguien podría señalarnos, entonces, que los juegos de la clase se ven diferentes a los de, por ejemplo, los del recreo, porque



los objetivos son diferentes y (podría sostener) específicos. Pero sí, como señala Murné (1980), el juego ampliamente entendido es la forma genérica de la diversión y que la evolución de los términos juego-jugar, indistintamente de la relación juego-edad, han llevado siempre implícito un rasgo fundamental vinculado con lo divertido, el objetivo primigenio del que juega no podría encontrarse muy lejos de la idea primordial de divertirse. Así lo reconocen aun quienes llevan el juego a la clase, ya que jugar, sostienen, es una forma divertida de aprender. ¿Entonces? Quizá la sutil diferencia que se percibe está en el modo de jugar. En más de una oportunidad, el compromiso con la construcción de un producto utilitario atenta contra la sensación de estar jugando un juego. Por lo menos, jugándolo de un modo lúdico, vale decir, buscando una cuota de emoción en un contexto diferente signado por lo ficticio con un sesgo autotélico.

Quien acepta voluntariamente sumergirse en una actividad connotada como "juego" lo hace con la encantadora sensación de comprometerse hasta la médula con un acto "inútil", sabiéndose partícipe de una ilusión, en sentido directo: un juego. Los jugadores del recreo, por ejemplo (a quienes durante tanto años hemos observado desde los confines del patio), suelen abstraerse en la construcción de un suave acuerdo preliminar: antes de iniciar las acciones demandan saber si se jugará de verdad o de mentira. Con sentido práctico, reconocen la existencia de por lo menos esos dos modos de jugar tan diferentes. Modos que se instalan disimulados entre los pliegues de enunciados paradójales: cuando se juega de "mentira" es porque se trata "verdaderamente" de un juego (sobran ejemplos de jugadores marginados por tomarse un juego demasiado en serio) y en este caso el fin no es utilitario. En cambio, cuando acuerdan jugar "en serio", los jugadores saben que la cosa no va de broma y que allí, literalmente, "no se jugará" y en ese caso alguna utilidad habrá de obtener por lo menos alguno de los involucrados.

Sin que medie un acuerdo previo entre jugadores, uno tiene la impresión de que existe la idea hegemónica de que en el contexto de la clase se juega "en serio" o, lo que es lo mismo, que se considera "natural" y hasta deseable que en la clase se juegue de un modo no lúdico. Esta sensación nos recuerda cuando en páginas precedentes suponíamos una posible relación sensiblemente permeable entre forma, modo y contexto, que ameritaba en sí misma una línea de investigación sobre el modo escolarizado de jugar y la concepción de infancia y de educación que lo sustentaba desde la siguiente hipótesis provisional de trabajo: en la escuela de hoy hay una forma predominante de juego y un modo dominante de jugar.



Lo cierto es que, más allá de tan aventurada (¿será realmente aventurada?) suposición hipotética, no deja de constituir un dato significativo que en las mismas instituciones en donde se proclaman las ventajas de ciertas "formas" del juego, no se impulse una discusión equivalente sobre los "modos" posibles de jugarlo —en general— y sobre el aceptado por la escuela —en particular—, aun cuando autores que han vinculado el juego con el aprendizaje (Piaget incluido) han valorado tanto la forma de la actividad como el modo en que se la vivencia. No hay en esta reflexión, generada desde la propia experiencia de trabajo cotidiano, una crítica frontal a las difundidas potencialidades del juego como recurso para la enseñanza; hemos sido informados acerca de esa posibilidad indiscutible. De lo que se trata es de revisar constante y críticamente la relación juego y enseñanza para que ésta no acabe con aquel. ¿Podrá el modo lúdico sostenerse de pie en medio de estos embates?

Notas

1. El artículo aludido fue publicado originalmente en la revista *Por nuestro idioma* N° 4, abr./mar 1936. Cita recogida del suplemento "Radar Libros", diario *Página/12* (Buenos Aires), 22/8/99.
2. Huizinga trató al juego no sólo como origen sino como metáfora de la cultura. Von Neuman y Morgensen diseñaron juegos/modelo que reproducían dinámicas microsociales competitivas y cooperativas interpretadas con lógica matemática; en 1994, los economistas Harsanyi, Nash y Selten ganaron el Premio Nobel de su especialidad empleando esa teoría para analizar las finanzas.
3. Este apartado incluye opiniones de Castro, Rivero y Sarlé, quienes lo honraron con su lectura crítica.
4. En gramática, el modo es el accidente del verbo que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción referida; puede ser indicativo, el subjuntivo, en tanto expresa posibilidad, deseo, necesidad, en un contexto de subordinación estructural.
5. "De verdad" o "de en serio" son expresiones muy comunes, fáciles de registrar en cualquier patio de juego. En el apartado "Por propuestas lúdicas que no se contradigan a sí mismas", volveremos sobre ellas.
6. "La vida como juego", en Watzlawick, P., *El arte de amargarse la vida*, Barcelona, Herder, 1992.
7. El tema de la confianza / desconfianza en las relaciones pedagógicas se encuentra abordado entre otros en Frigeiro, Poggi y Korinfield (1999).
8. Un eslogan que, por razones diferentes a las que acá sostenemos, suele ser pronunciado con un rictus de peyorativa tolerancia en ámbitos colonizados por la idea tan difundida del juego como recurso didáctico que impide el valor de otro interés que no sea el interés de quien esgrime el recurso.
9. Tomado de *Matriz de necesidades y satisfactores*, Max Neef, págs. 52 y siguientes.
10. En la antipoda de este planteo hay quienes, referenciados en enfoques biológicos, argumentan que el verdadero juego aparece cuando un individuo se encuentra libre de las urgencias de cualquier tipo de necesidad.

los objetivos son diferentes y (podría sostener) específicos. Pero si, como señala Munné (1980), el juego ampliamente entendido es la forma genérica de la diversión y que la evolución de los términos juego-jugar, indistintamente de la relación juego-edad, han llevado siempre implícito un rasgo fundamental vinculado con lo divertido, el objetivo primigenio del que juega no podría encontrarse muy lejos de la idea primordial de divertirse. Así lo reconocen aun quienes llevan el juego a la clase. Ya que jugar, sostienen, es una forma divertida de aprender. ¿Entonces? Quizá la sutil diferencia que se percibe está en el modo de jugar. En más de una oportunidad, el compromiso con la construcción de un producto utilitario atenta contra la sensación de estar jugando un juego. Por lo menos, jugándolo de un modo lúdico, vale decir, buscando una cuota de emoción en un contexto diferente signado por lo ficticio con un sesgo autotélico.

Quien acepta voluntariamente sumergirse en una actividad connotada como "juego" lo hace con la encantadora sensación de comprometerse hasta la médula con un acto "inútil", sabiéndose partícipe de una ilusión, en sentido directo: un juego. Los jugadores del recreo, por ejemplo (a quienes durante tanto años hemos observado desde los confines del patio), suelen abstraerse en la construcción de un suave acuerdo preliminar: antes de iniciar las acciones demandan saber si se jugará de verdad o de mentira. Con sentido práctico, reconocen la existencia de por lo menos esos dos modos de jugar tan diferentes. Modos que se instalan disimulados entre los pliegues de enunciados paradójales: cuando se juega de "mentira" es porque se trata "verdaderamente" de un juego (sobran ejemplos de jugadores marginados por tomarse un juego demasiado en serio) y en este caso el fin no es utilizarlo. En cambio, cuando acuerdan jugar "en serio", los jugadores saben que la cosa no va de broma y que allí, literalmente, "no se juega" y en ese caso alguna utilidad habrá de obtener por lo menos alguno de los involucrados.

Sin que medie un acuerdo previo entre jugadores, uno tiene la impresión de que existe la idea hegemónica de que en el contexto de la clase se juega "en serio" o, lo que es lo mismo, que se considera "natural" y hasta deseable que en la clase se juegue de un modo no lúdico. Esta sensación nos recuerda cuando en páginas precedentes suponíamos una posible relación sensiblemente permeable entre forma, modo y contexto, que ameritaba en sí misma una línea de investigación sobre el modo escolarizado de jugar y la concepción de infancia y de educación que lo sustenta desde la siguiente hipótesis provisional de trabajo: en la escuela de hoy hay una forma predominante de juego y un modo dominante de jugar.

Lo cierto es que, más allá de tan aventurada (¿será realmente aventurada?) suposición hipotética, no deja de constituir un dato significativo que en las mismas instituciones en donde se proclaman las ventajas de ciertas "formas" del juego, no se impulse una discusión equivalente sobre los "modos" posibles de jugarlo —en general— y sobre el aceptado por la escuela —en particular—, aun cuando autores que han vinculado el juego con el aprendizaje (Piaget incluido) han valorado tanto la forma de la actividad como el modo en que se la vivencia. No hay en esta reflexión, generada desde la propia experiencia de trabajo cotidiano, una crítica frontal a las difundidas potencialidades del juego como recurso para la enseñanza; hemos sido informados acerca de esa posibilidad indiscutible. De lo que se trata es de revisar constante y críticamente la relación juego y enseñanza para que ésta no acabe con aquel. ¿Podrá el modo lúdico sostenerse de pie en medio de estos embates?

Notas

1. El artículo aludido fue publicado originalmente en la revista *Por nuestro idioma* N° 4, abr/mar 1936. Cita recogida del suplemento "Radar Libros", diario *Página/12* (Buenos Aires), 22/8/99.
2. Huizinga trató al juego no sólo como origen sino como metáfora de la cultura. Von Newman y Morgensen diseñaron juegos/modelo que reproducían dinámicas microsociales competitivas y cooperativas interpretadas con lógica matemática: en 1994, los economistas Harsanyi, Nash y Selten ganaron el Premio Nobel de su especialidad empleando esa teoría para analizar las finanzas. Este apartado incluye opiniones de Castro, Rivero y Saré, quienes lo honraron con su lectura crítica.
3. En gramática, el modo es el accidente del verbo que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción referida: puede ser indicativo, subjuntivo o imperativo. Permitásemse pensar que el modo "propio" del jugar es el subjuntivo, en tanto expresa posibilidad, deseo, necesidad, en un contexto de subordinación estructural.
4. "De verdad" o "de en serio" son expresiones muy comunes, fáciles de registrar en cualquier patio de juego. En el apartado "Por propuestas lúdicas que no se contradigan a sí mismas", volveremos sobre ellas.
5. "La vida como juego", en Watzlawick, P., *El arte de amargarse la vida*, Barcelona, Herder, 1992.
6. El tema de la confianza / desconfianza en las relaciones pedagógicas se encuentra abordado entre otros en Frigerio, Poggi y Korinfeid (1999).
7. Un eslogan que, por razones diferentes a las que acá sostenemos, suele ser pronunciado con un rictus de peyorativa tolerancia en ámbitos colonizados por la idea tan difundida del juego como recurso didáctico que impide el valor de otro interés que no sea el interés de quien esgrime el recurso.
8. Tomado de *Matriz de necesidades y satisfactores*, Max Neef, págs. 52 y siguientes.
9. En la antipoda de este planteo hay quienes, referenciados en enfoques biológicos, argumentan que el verdadero juego aparece cuando un individuo se encuentra libre de las urgencias de cualquier tipo de necesidad.