



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA N°61 "Eben – Ezer"
Uruguay y Ptor. David A. Fuertes TE. (03735) 431173
eben_ezerva@yahoo.com.ar
Villa Ángela – CHACO (3540)



PROFESORADO EN EDUCACION SUPERIOR DE **EDUCACION FISICA**

MATERIA:

LOS JUEGOS Y SU ENSEÑANZA II

PROFESOR: ALEJANDRO CASAÑAS

AÑO: 2023

VILLA ANGELA – CHACO

El juego es vida

HILDA CAÑEQUE,
CECILIA CASTRO
HAYDÉE GRECO

Breve historia

La situación actual, en cuanto al tratamiento del juego, dista mucho de ser homogénea. Existen las teorías clásicas (Spencer - Hall y Gross), que arriban a la revalorización del juego como variable importante de la personalidad.

Teorías más modernas, como las de Buhler (1928), Piaget (1971), Erikson (1950), Chateau (1946), se centran en los aspectos psicológicos y en la importancia que reviste el juego para el desarrollo infantil. Casi se podría afirmar que estos autores visualizaron el tema desde la óptica de los procesos de conducta que ya venían estudiando o revisando. Pareciera que armando sus teorías se encontraron con el juego y arriesgaron hipótesis sobre el mismo, desde sus propias perspectivas. El juego no fue para ellos tema central de estudio.

La primera obra que lo trata específicamente, en forma sistemática, es el Homo Ludens de Johan Huizinga, aparecida en Leyden (Holanda) allá por 1938. Obra ésta que, entre sus enormes méritos, tiene el de haber sido feída con

gozo y aprobación, en sus borradores originales, por aquel magnífico pensador español que fue Ortega y Gasset, según lo cita en sus Obras Completas, tomo VII, Madrid, Revista de Occidente, 1958.

En ella, Huizinga logra sistematizar conceptos paradigmáticos para los posteriores estudiosos del tema. Cabe señalar, entre otros, su definición del juego y el planteo de sus características esenciales, la transcendencia cultural de esta actividad en el desarrollo de los pueblos y algunas consideraciones importantes sobre las relaciones entre el mito y el juego. Todo este accionar conceptual es reforzado, confirmado y explicitado por una frondosa información histórica y antropológica.

Otra obra que es necesario incluir como pionera en el tratamiento sistemático del juego es la Teoría de los juegos de Roger Caillois, aparecida en Francia en 1958, exactamente a veinte años de Homo Ludens y considerada como un desprendimiento de aquélla.

Los planteos teóricos de Caillois nacen, efectivamente, de una profunda lectura del Homo Ludens, que es en

esta oportunidad admirado, criticado y hasta superado en algunos aspectos. Desde el comienzo hay una adhesión total a la definición del juego adoptada por Huizinga. A partir de allí crea una clasificación de juego, basada en el tipo de canalización que elige el impulso lúdico y presenta un armado conceptual inteligente y logrado, acerca de las perturbaciones de juego más importantes de nuestro tiempo.

Ambos trabajos, los de Huizinga y Caillois, son obras de verdaderos adelantados. Algunos de los esquemas conceptuales presentados son

discutibles, otros dejan planeados ciertos interrogantes, pero hasta la fecha sus marcos teóricos siguen siendo el sostén que toman y retoman los principales estudiosos del tema.

Definiendo el juego

Para conceptualizar lo que el juego es, consideramos de importancia transcribir el pensamiento expresado por brillantes teóricos en diferentes épocas. De ellas, el lector podrá extraer ideas importantes, que le harán formar su propia opinión sobre el tema que estamos tratando.

Johan Huizinga (Holanda)

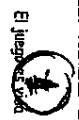
"El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real."

Roger Caillois (Francia)

"La función propia del juego es el juego mismo. Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto... El juego, aun bajo su forma de juego de dinero, resulta rigurosamente improductivo... Es una de sus características el no crear ninguna riqueza, ninguna obra. Por esto se diferencia del trabajo o del arte. Al final de la partida todo puede y debe quedar igual que como estaba, sin que haya surgido nada nuevo..."

Florencio Escardó (Argentina)

"El juego comienza por ser, en el bebé, una actividad vital muy poderosa que encauza el entonamiento motor, postural, sensorial y la comunicación con el mundo externo. Poco a poco va adquiriendo poderosas cualidades psíquicas y centra la época del pensamiento mágico y de la simbolización, para llegar por fin a ser la escuela de la actividad organizada y la aceptación de reglas, compromisos y sanciones..."



Acerca de lo que el juego es y no es

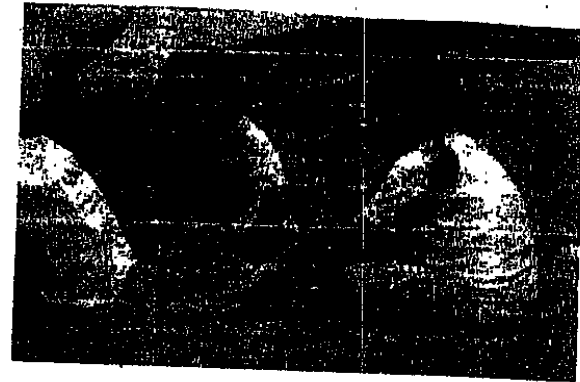
1. El juego nace del deseo del jugador, por lo tanto no puede ser ordenado por otros. Pierde libertad si es sometido a dirección. El propio deseo es su conductor.
2. El desafío propio del juego surge desde la posición subjetiva del jugador, es decir, de su relación afectiva o ilusoria con el objeto externo. El interés por la apuesta está más en lo que se cree que el objeto es, que en lo que éste realmente es. No hay juego sin compromiso afectivo, sin desarrollo del "como si" fuera tal o cual objeto o acción.
3. El juego existe en el acto, es decir, en aquello que es en un determinado momento. Es lo que es, aquí, ahora, y con el jugador haciendo, pensando, sintiendo.
4. El juego es selectivo, no se juega con cualquier persona o cosa. No es por la decisión de jugar, es por la elección de jugar. Elegir implica siempre un desafío entre lo que se gana, lo que se pierde, y lo que se deja.
5. El desafío del juego no es voluntario, a pesar de que todo juego se inscribe en la realidad exterior. Pasa por el desear ser o tener determinada sensación.
6. El objeto real es un objeto pretexto, es un "cebo del motivo" y no la motivación misma. Cualquier excusa es buena para iniciar el juego y continuarlo.
7. El juego se agota si no hay creatividad sobre el desafío externo. Siempre hay que activarlo con algún dato de la vida real; esto le da fuerza genuina y lo enriquece.
8. El juego se muere si el desafío externo se realiza. Generalmente, aparece una tristeza importante cuando el juego se acaba. Es como si se hubiera "gastado la ilusión".
9. El desafío inconsciente conduce al desafío consciente de juego y esto revierte sobre el material inconsciente y así sucesivamente. Datos de la fantasía más oculta de cada jugador se conjugan con los problemas de ese día, o viceversa.
10. El jugador y obviamente sus deseos rechazarán todo dato de la realidad externa que no pertenezca al círculo de su propio juego. Los datos a computar y procesar deben relacionarse con las fantasías propias del jugador o su grupo.
11. El juego es una forma de intentar equilibrar el principio de placer y el principio de realidad. Hablamos de equilibrio justo entre los instintos de vida y de muerte. En ese equilibrio, precisamente, es donde se encuentra la regla del juego, fundamento basal de la actividad lúdica. Pero ella, a su vez, sólo existe en tanto es jugada. El juego es permanentemente muerte y resurrección, movimiento y quietud, amor y odio. Es "la mejor pista" donde niño y adulto actualizan y equilibran sus sensaciones opuestas.
12. La regla es la columna vertebral del juego. Ella lo induce, conduce y organiza. Sólo tiene vigencia en el acto de jugar, ni antes, ni después. Puede ser planteada por los jugadores "in situ", o acordada antes de comenzar la partida.

Lo que el juego necesita para un desarrollo eficaz

El juego se desenvuelve en una realidad aislada, separada cuidadosamente del resto del mundo y a la vez protegida por límites muy precisos en el espacio y en el tiempo. Nada de lo que ocurra fuera de esas fronteras es tomado en cuenta. El espacio es alejado de la realidad.

Conductas tales como retirarse del lugar, salir o entrar equivocadamente, alejarse por una dificultad o un accidente, son interpretadas invariablemente por los jugadores como descalificaciones o violaciones. Por ejemplo, si seguimos a un jugador de rayuela y observamos que se distrae por un instante, mirando cómo se mete un pájaro en su nido, constataremos, en ese preciso momento, que él se aisló y separó. Se escindió de esa realidad ideal o pura que compartía con sus compañeros, dentro de ese campo donde se jugaba a la rayuela. Al mismo tiempo, esos compañeros percibirán el alejamiento y actuarán consecuentemente frente a ese desvío producido en el campo, sancionándolo inevitablemente.

Es importante considerar que, frente a cualquier grado de formalidad u organización que el juego presente, se conviene entre los jugadores un espacio y un tiempo, estableciéndose a tal fin las fronteras del lugar, así como los límites de comienzo y finalización.



En los juegos más organizados, la partida empieza y termina directamente a una señal, la duración se fija con frecuencia de antemano y se delimita el lugar geográfico convenido.

En los juegos más libres, los tiempos, las reglas y el lugar se van fijando en el "aquí y el ahora"; por ejemplo, en el juego amoroso.

En cualquier situación, es penado o castigado el jugador que violenta los tiempos y los espacios acordados grupalmente.

Un maestro que quiera ser exitoso conduciendo, cuidando o sencillamente propiciando el juego en sus alumnos, debe saber que éste se canaliza en un tiempo y un espacio especialmente dedicado a tal fin.

Delimitar con anterioridad tiempo y espacio es condición "sine qua non" para arribar a un final feliz de juego.

¿Qué está sucediendo con el juego?

En los juegos de los niños, como en las diversiones de los adultos, la capacidad de jugar, de divertirse, en fin, de actuar gratuitamente sin buscar un objetivo y un resultado

inmediato, es un aspecto esencial del desarrollo humano.

En esos campos de conducta se expresa libremente la curiosidad y ésta lleva a explorar y a descubrir. Así se van construyendo matrices básicas de aprendizajes realmente efectivos, tanto para los grandes como para los niños.

En este momento, todos pecamos por un exceso de pragmatismo, de seriedad, de exigencias por el rendimiento de trabajo. Se impone a veces el retorno hacia una vida más auténtica, más libre, más digna de ser vivida. Allí reaparece el juego. Es la cuna donde cada persona aprende a ser más creativa, es decir, a saber transformarse y transformar el mundo que lo rodea, en síntesis a instalar las bases del autoaprendizaje.

Hoy, la industria, las finanzas, la investigación, están utilizando el juego para comprender situaciones complejas y tomar decisiones. Se lo vislumbra como un medio de comunicación de excelencia para los tiempos venideros.

Mientras tanto, ¿qué hace la escuela? Nadie duda de su influencia preponderante en todas las sociedades, como transmisora legítima de objetos culturales, valores, costumbres, creencias. Pero del juego, seriamente, todavía no se pudo ocupar. Es más, parece que le tuviera miedo.

El juego es fuente de vida en las culturas. Nuestra obligación es revivirlo a toda costa, conservarlo y enriquecerlo. Son muchos los educadores que, desde hace años, están en este camino en el mundo entero.

Los juegos tradicionales

El gran desafío docente es recuperarlos. No es tarea difícil. Recuperando los juegos, cuentos, cantos y deportes tradicionales, encontramos la guía simbólica y práctica de lo que debemos hacer y enseñar en la materia. Se han presentado útiles por miles de años. No hay duda de que la imaginación que preside los juegos infantiles es el mejor puente que el niño tiende con el mundo que lo rodea y con lo que lograron construir sus antepasados. No tenemos más que ayudarlos para que repitan gestos, palabras, movimientos ancestrales, residuales, de un saber que mostró su eficiencia por siglos. Para esto se necesita un espacio y un tiempo preparado de antemano y revivir nuestro propio "niño interno".

Mientras psicólogos, pedagogos, científicos y empresarios discuten en congresos internacionales acerca de los juguetes bélicos, la televisión, el exceso de tecnología y los videos, los niños de todo el mundo continúan jugando a repetir lo que hicieron a su edad sus padres y abuelos. Saltar la soga, las escondidas, la rayuela, la mancha, el juego de pelota, la casita, o comprar y vender surgen con la más rica energía, resucitando de los atropellos que el mismo hombre intentó ejecutar sobre ellos. Muestran su genuina y efectiva contextura simbólica, en medio de tan profunda crisis como estamos atravesando.

¿Qué es la rayuela? ¿Qué significa? En lo material, se trata de una base de líneas que forman figuras sobre el piso, que se juega mediante saltos; en lo simbólico, recuerda

o revive el tránsito iniciático de la tierra al cielo. Nada más, y nada menos, que los procesos de morir y resucitar en acción.

¿Qué es la ronda? Limita el movimiento de los astros dispensadores de vida. Reactiva el círculo, figura mítica que implica perfección, armonía, equilibrio. Ordena la calma.

¿Y el barrilete? Expresa imaginariamente el alma de su propietario, que se eleva mientras él permanece unido a la tierra, resolviendo los problemas que el desafío del juego le va presentando.

Así podríamos citar infinidad de juegos que, si la escuela les otorgara espacio y tiempo, renacerían prácticamente con poca ayuda del adulto y mínimo costo económico.

Cuentos, cantos, fábulas, juegos, nacen, como dijimos, de profundas huellas ancestrales. Son reediciones de esas bases simbólicas que mostraron eficiencia en cuanto a las formas de expresar nuestros miedos, tristezas y alegrías.

Si hubiera, frente al niño, adultos que se permitieran jugar con él, todo sería muy distinto de lo que está sucediendo hoy en el hogar (violencia, falta de atención, problemas de aprendizaje, miedos, desaliento). Ellos quieren conocer todo. Su avidez por descubrir es enorme, sólo hay que proporcionarles condiciones adecuadas. En las grandes ciudades, han salido los abuelos a cubrir esta necesidad infantil y es seguro que en poco tiempo recogeremos los beneficios de tan loable compromiso. Hay abuelos y niños en las plazas, en el

zoológico, en el teatro, por la calle, en las escuelas, en los negocios y en los propios hogares.

Recuperar las redes simbólicas de mitos, cuentos, juegos es nuestro primer desafío como educadores, frente a la crisis global del sistema.

Vladimir Propp, profesor de la Universidad de Leningrado, se dedicó a estudiar cuentos y juegos que había conocido de niño y empezó a descubrir que todos tenían algo en común. Se dio cuenta de que cientos de cuentos, muy diferentes entre sí, compartían algunos elementos comunes a todos.

Por ejemplo, era muy frecuente que algún personaje que luego se convertiría en el héroe de la historia partiera de su hogar para recorrer el mundo, para cumplir una misión o para buscar fortuna. También podía suceder que en su camino se encontrara con trampas tendidas por sus enemigos o directamente que tuviera que combatir contra ellos. A veces, el héroe recibía la ayuda de un auxiliar mágico: un anillo, una lámpara, que le permitía superar los obstáculos.

Muchas de las historias terminaban con el éxito de la misión: con la boda del héroe y con el castigo a los adversarios. A cada una de estas acciones, que se repiten en los distintos cuentos -partida, trampa, engaño, combate, donación, regreso, boda-, él las llamó funciones. Propp encontró que son treinta y una.

Sirven para orientar y encaminar el desarrollo de juegos, cuentos, cantos y relatos de todo tipo y en todo el mundo.

Reeditándolos, los maestros inexorablemente se encontrarán frente a resultados exitosos de juego infantil. Sus efectos actuarán en forma directa sobre los más ricos aprendizajes que la escuela pretenda impartir.

Las cartas de Propp

- | | |
|--|--|
| 1. Alejamiento | 23. El héroe llega de incógnito a su casa |
| 2. Prohibición | 24. Fingimiento del falso héroe |
| 3. Infracción | 25. El héroe es encargado de una difícil misión |
| 4. Investigación | 26. Realización de la misión difícil |
| 5. Delación | 27. Reconocimiento del héroe |
| 6. Trampa | 28. Desenmascaramiento del falso héroe o del antagonista |
| 7. Connivencia | 29. Transfiguración del héroe |
| 8. Daño (o falta) | 30. Castigo del antagonista |
| 9. Mediación | 31. La boda del héroe |
| 10. Aceptación del héroe | |
| 11. Partida del héroe | |
| 12. El héroe es sometido a prueba por el donante del talismán mágico | |
| 13. Reacción del héroe | |
| 14. Regalo del talismán | |
| 15. Viaje del héroe | |
| 16. Lucha entre el héroe y su antagonista | |
| 17. El héroe es herido | |
| 18. Victoria sobre el antagonista | |
| 19. Enmienda del daño o falta iniciales | |
| 20. Regreso del héroe | |
| 21. Su persecución | |
| 22. El héroe se salva | |

¿Cuál es el mejor juguete?

El mejor juguete es, sin duda, el que permite al niño realizar la mayor cantidad de operaciones. Es el que, a la vez, logra despertar en él, profundamente, sus afectos.

Éste será el que va a permanecer por más tiempo a su lado. Va a ser el estímulo que lo impulse a jugar durante varios momentos del día y del año.

El juguete es el soporte que contiene el alma del niño: sus alegrías, sus desalientos, miedos, broncas. Él lo levanta, lo arma, lo desarma, lo ubica, lo desubica, acomodándolo de infinitas maneras a sus propios deseos y necesidades.

(Hablamos de muñecas, pelotas, soldados, aros, máscaras, bariletes, balones, osos, gnomos, baleros)

Excelentes juguetes son (también,

los que están compuestos por equipos de cuerpos geométricos en sus diversas variantes: cubos, esferas, cilindros, pirámides, conos de los más diferentes tamaños y colores. Permiten un ejercicio continuado de la posibilidad de construir y destruir, lo mismo que los equipos de figuras o el armado de "collages".

Un material de juego excepcional, pero bastante olvidado en la era de la electrónica y los robots, es el desecho o desecho de los elementos de uso cotidiano. Hablamos de: elásticos, tejas, hilos, cartones, palos, lanas; envases vacíos, ropas y calzados viejos, cintas... Todos ellos facilitan sin límites la creación y diversión, transformándose de las más variadas maneras y logrando los más insólitos objetivos de juego.

La mayor desestructuración del material provoca en el niño el deseo de estructuración. Lo que significa la síntesis de los dos procesos: armar y desarmar, el logro de los más altos niveles creativos.

Hay otro grupo de juguetes que permite un ejercicio adecuado de la competencia, facilitando el placer de jugar unido al riesgo permanente de perder. Es bueno recordar aquí el laberinto de la milenaria oca (y todos los que aparecieron a partir de él), los dados, el scjabel, los tableros de damas y ajedrez, el cubo de Rubik, los naipes de todo tipo y muchos otros. Estos materiales, simbólicamente enseñan los difíciles procesos de ganar, perder y cortar.

También es importante recordar los elementos que en forma continua

aporta la naturaleza: tierra, agua, lluvia, viento, araña, piedras, árboles, hojas, semillas, troncos... La naturaleza es, sin dudas, el mejor maestro de juego y de vida.

Sería muy largo seguir enumerando elementos de juego, en cambio, consideramos oportuno hacer una nueva síntesis de lo que significa un buen juguete para su dueño. Es aquél que agudiza su inteligencia, activa sus intereses, le permite transformaciones, lo lleva a inventar y descubrir y, por sobre todo, le despierta las ganas de jugar. Es ese pequeño gran elemento que lo ayuda a integrar la alegría con la tristeza, como si fuera una conversación simultánea de lo que dicen el alma y el cuerpo en acción.

¿Para qué sirve el juego?

En términos muy amplios, sirve al sujeto para vivir, para conectarse con la vida y producir cambios.

Es un proceso de conducta en el que se interrelaciona lo que la persona extrae de la realidad, armando un delicado equilibrio con los datos de la fantasía.

Es a través del juego donde se plantea una manera peculiar de canalizar deseos y necesidades imaginariamente, es decir, transformando hechos, objetos y relaciones.

Por ejemplo, es común ver, en el jardín de infantes, cómo un grupo de niños desarrollan el juego del doctor. En su transcurso, reproducen entre ellos, muñecos, y objetos que los rodean, todo aquello que

en la realidad viven con sus relaciones. Así los vemos como se visten, desvisten, se revisan, arman y desarman escenas y escenarios comunes a su hábitat.

Funciones esenciales del juego

A. Sirve para descubrir

El juego promueve, en la persona, una sensación continua de exploración y descubrimiento. La posibilidad de ir sacando la cubierta a lo encubierto, misterioso, raro. Los descubrimientos son efectuados tanto desde los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también desde sus propias actitudes y tendencias. Un grupo de niños, a partir de una propuesta de su maestra, comienza a experimentar con trozos de papel celofán y cilindros de cartón. Jugando con esos elementos, desplazándose por el espacio y espiando, comienzan a descubrir cómo se transforman los colores y formas de los objetos que los rodean, logrando nuevas tonalidades y diseños. En un momento, las luces de la sala se apagan y, en la penumbra, los descubrimientos son cada vez mayores y excitantes. Así, algunos descubren que el espiar no está prohibido y que la oscuridad no sólo provoca temor. El sacar la cubierta, el descubrir, es el aprendizaje más rico que se da en la persona; es como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática.

B. Sirve para relacionar a unos con otros

El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.

Diversos autores coinciden en que el individuo logra las relaciones más saludables en campos lúdicos, puesto que, en un clima de juego, el sujeto se maneja y opera con un alto grado de libertad y responsabilidad, más allá de prejuicios, estereotipos u otro tipo de ataduras sociales.

Por ejemplo, dos personas que se citan para compartir un partido de Burako se concentran en el desafío propuesto por el encuentro, sin detenerse a ver cómo es la vestimenta del contrincante. La energía está puesta en desarrollar estrategias de juego y la persona no se fija si quien tiene enfrente es gordo, tiene la nariz grande o el ruedo descosido. El juego anula el juicio crítico, por eso permite establecer relaciones desprovistas de prejuicios u otro tipo de ataduras sociales.

C. Sirve para equilibrar el cuerpo con el alma

Es una actividad que se presenta en forma natural, como un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones. Permite recuperar el equilibrio perdido en la unidad cuerpo-álma. Es común que el pediatra pregunte con respecto al niño: ¿cómo está de ánimo? ¿Juega? o ¿desde cuándo no juega? Si a un chico se le ofrece jugar y prefiere quedarse en la cama, es porque verdaderamente está

enfermo. De lo contrario busca recuperar el equilibrio perdido en una situación de juego que él mismo se encarga de armar.

D. Sirve para transmitir valores, bienes y productos culturales

Por lo general, gran parte de lo que sucede en la realidad, primero fue gestado en el campo de la fantasía.

Por ejemplo, la nana que juega con su muñequita está aprendiendo a ser la mamá, como vio hacer a la suya; imita reglas, normas, pautas, gestos. Estas conductas vienen transmitidas por los padres y pasan a través de la actividad lúdica.

El juego de la Palmadita es un ejemplo genuino que perdura en el tiempo. Durante su desarrollo se plantea un pasaje de ida y vuelta, de la salida a la meta y viceversa, es un peculiar viaje con retorno.

E. Sirve para evadirse saludablemente de la realidad

El juego, de cualquier nivel que sea, es un mecanismo muy importante para alejarse de la realidad y después volver a ella fortificado.

Esta evasión posibilita el pensamiento inteligente, habilitando la capacidad de cañitar y descentrar atributos de dos mundos diferentes, el de la realidad y el de la fantasía.

Si, por ejemplo, una persona estuviera preocupada por resolver una situación, a la que por más que piensa no le halla salida, sería saludable y eficaz que decidiera dejar de pensar en el tema por un

rato y dedicara unas horas a tocar ese instrumento que tanto placer le causa. Es probable que luego vuelva a pensar en aquello que lo preocupa, pero con la mente más despejada, con una apertura que le permitirá considerar mayor cantidad de aspectos y soluciones posibles al problema. El escritor Marcos Aguinis dice textualmente, en *Nuevos diálogos*, que "el juego es imprescindible para nuestro desarrollo... Cuando somos adultos, parte del juego se traslada al campo de la fantasía. Fantasear es jugar en secreto. El niño toma muy a pecho su juego y no lo oculta, lo mismo que el artista. Ambos saben que se trata de algo artificial, construido según leyes que mezclan intuición, lógica y trampa. Hay mucho placer en el juego como en la confección o el disfrute de un producto estético".



F. Sirve para expulsar, expresar, sacar y destrabar.

Sólo el juego permite convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute. Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para conocer y comprender aquello que pudo haber quedado frenado, reprimido o paralizado. En una oportunidad, un grupo de niños de tercer grado presentaba dificultades en sus relaciones, situación que verdaderamente interfería en el rendimiento escolar y en la convivencia dentro del aula. Se trabajó con ellos, durante un tiempo, proponiendo encuentros de juego. Por ejemplo, cada uno creó un personaje con material desestructurado, definió sus características físicas y de personalidad. La siguiente propuesta fue inventar historias donde interactuaran los personajes. Así, surgieron situaciones y escenarios con múltiples matices. Aparecieron los celos, la amistad, la rivalidad, el amor, la solidaridad, la competencia, los débiles, los fuertes, las alianzas etcétera. Todos estos aspectos, que surgieron a partir de un planteo imaginario, tuvieron su correlato en los conflictos grupales reales dentro de la escuela. De este modo, a partir de una propuesta de juego, se pudieron trabajar a posteriori las dificultades reales con mayor apertura, claridad y disposición para resolverlas. Otro ejemplo es el caso de una nena de cuatro años que debía ser intervenida quirúrgicamente. La noche anterior a su intervención jugaba con un muñequito que estaba acostado boca arriba, en torno al cual armó una ronda de animales salvajes en

posición de ataque. Y después dijo: "Se lo quieren comer, lo van a lastimar". Esta nena, a través de su juego, manifestaba los temores y fantasías de ataque que le provocaba la operación. El juego le permitía convertir el miedo en un planteo fantástico y así expulsar el conflicto que la preocupaba.

G. Sirve para experimentar.

El juego reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos. Opera como un "banco de prueba", donde todo es posible. Explorar y descubrir nuevas alternativas son los mecanismos que se aprenden y se instalan en el área del conocimiento.

En el juego, el error y el acierto quedan neutralizados. Se puede volver a probar, y eso eleva enormemente el nivel intelectual de una persona.

En una plaza, se puede observar a un grupo de niños que intentan construir con sus cuerpos una torre humana. Fracasan infinitas veces, hasta que, de tanto caer y volver a empezar, descubren que el error estaba en la base de la torre, o sea en la cantidad de niños que sostenían a los que iban formando la cúspide. Así, divirtiéndose con el juego corporal y disfrutando del error que provocaba la caída, lograron superar el obstáculo y armar la torre humana.

H. Sirve para aprender el manejo de la libertad.

El juego posibilita a la persona ser más libre, porque puede operar en

un campo donde se ofrecen infinitas variables de elección. Esto le permite estructurarse y desestructurarse frente a una dificultad, recuperar la libertad interna y la conciencia de sí mismo, que son fundantes en la persona.

Por ejemplo, le proponemos a un chico que dibuje una persona con la que luego vamos a inventar una historia. Él elige un gigante. Luego le pedimos que nos exprese qué es lo que puede significar un gigante. A partir de allí, le proponemos establecer todas las conexiones reales y fantaseadas que se tramaron frente a esta elección. Él, por ejemplo, contestó: "Es un hombre malo, una figura que no muere, es un fuerte de verdad; es una persona poderosa frente a los niños". Luego, la composición gráfica surgió también de haberle dado la posibilidad de libre elección ante una infinita gama de personajes y esencias que él indudablemente poseía en su interior.

Frente a un niño que, en su relación con los otros, presenta dificultades para comunicarse, y temores a la agresión y a defenderse, el juego es el camino para practicar el problema; ya sea en el área verbal, gráfica o plástica, el juego le permitirá expresarse, simbolizar y transformar el conflicto para resolverlo.

En un campo ilusorio, la persona puede elagir ser y hacer todo



aquello que en la realidad no se anima, pedir, reclamar, defenderse, espiar, atacar, ser poderoso, invencible, admirado, etcétera.

El juego es un entrenamiento para el uso de la libertad. Si una persona sabe que puede hacer algo en el juego, queda grabado en su campo vivencial y eso no lo olvida jamás, se convierte en una conducta magistral.

Relaciones entre el niño, el educador y el juego

Cuando un bebé llega al mundo, necesita de manera imperiosa que sean satisfechos sus instintos más primarios: protección y alimento.

Los cuidados que los adultos le dispensan durante su desarrollo

hacen que se sienta recibidos para adaptarse a un nuevo mundo.

Para esto, es necesario que quienes lo rodean pongan en práctica los atributos del amor, que es la capacidad de dar y recibir.

Si ese niño recibe afecto, ternura, confianza, y si además le brindan espacio y tiempo de juego, estará en condiciones de afrontar y superar las dificultades inherentes a su desarrollo.

A través de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto, oído) irá desarrollando funciones cada vez más complejas: sentir, percibir, intuir y pensar.

¿Cuál es el rol del educador en todo este proceso?

Ser facilitador, es decir, posibilitar experiencias que alienten los intentos de explorar y conocer.

Estas experiencias se van concretando a través del juego, actividad fundante de la personalidad.



A propósito del tema, **Gustav Bally** dice lo siguiente, en su libro *El juego como expresión de libertad: «El cuidado y la protección que los padres dispensan durante tanto tiempo al niño que se encuentra en desarrollo, y la disposición tan polifacética con la que nace, hacen que el juego se convierta en el agente más importante de la vida del niño. Gracias a los actos constantemente nuevos y distintos realizados en forma juguetona con objetos y personas de su medio ambiente vital, se revela y se abre un mundo propio. Se revela y se abre el camino humano, el camino de los afectos.»*

El origen del juego se encuentra en la conducta instintiva, pero se hace posible sólo cuando los instintos se relajan.

Este relajamiento se le garantiza al animal joven, por el cuidado de la cría, y al hombre, por la seguridad social. Es esta seguridad la que proporciona el margen en el que tiene su sede la libertad. Ser libre

significa «hacerse libre» dentro de la oposición dialéctica existencial entre límite y libertad”.

Mediante el accionar lúdico, se entrenan los mecanismos básicos de: armar/desarmar, improvisar e imaginar, que son las acciones correspondientes a cualquier acto creativo. Es el adulto el que debe acompañar, permitir y avalar dicho proceso.

Los juegos que aparecen en la primera infancia son como «semillas» que serán «germinadas» a lo largo de toda la vida de la persona:

- tocar y ser tocado
- mirar y ser mirado
- escuchar y producir sonidos y ritmos
- realizar movimientos
- explorar el propio cuerpo y el de otros
- manipular objetos y materiales diversos
- espejar e imitar
- realizar acciones para retener/ soltar, aparecer/desaparecer, encontrar/perder, juntar/separar

¿Cómo puede un adulto enriquecer el accionar de estos mecanismos básicos?

Entrenando en forma permanente sus propias capacidades para observar, escuchar, dar, recibir, comunicar, tocar, percibir y sentir en la doble relación consigo mismo y con los otros.

De esta manera, se convierte progresivamente en un sujeto creador y con capacidad para el amor, en el fascinante juego que es la vida.

Relatos de secuencias

Entrenamiento lúdico, realizado con maestros de niños de 0 a 3 años

Estos relatos son presentados a modo de incentivo, para que otras propuestas y juegos puedan ser recreados en el hacer cotidiano de cada maestro.

Primer encuentro

Se propuso a cada docente que encontrara la manera de relajarse sobre el piso, realizando pequeños movimientos, hasta poder permanecer en quietud durante unos minutos. Se los fue llevando luego a concentrarse en la propia respiración y a provocar finalmente un estiramiento profundo de todo el cuerpo.

Así preparados, se les pidió que formaran parejas para practicar el toque de la ternura, que es un contacto específico y sutil de la primera piel del cuerpo de uno, con la primera piel del cuerpo del otro.

Tenían que prepararse primero para darlo y luego para recibirlo. Al terminar el ejercicio, dialogaron brevemente con su compañero, comentando qué les había producido la experiencia.

A continuación, se propuso que cada uno se escondiera debajo de una sábana, colocándose en la posición corporal lo más cómoda posible. El primer desafío de juego fue: «Inventen todas las formas que se les ocurran para esconderse y aparecer usando la tela, sin levantarse del piso. Cada uno solo y en el lugar en que están».



BOZICIA MONICA
"JUEGO Y APRENDIZAJE ESCOLAR"
LOS RASGOS DEL JUEGO EN LA
ETAPA DE LA INFANCIA
ED. NOVEDADES EDUCATIVAS -
B.S. AS - 2001

Yo juego, tú juegas, ellos juegan... ¿Qué es jugar?

El juego ha sido estudiado desde marcos de referencia diversos. Generalmente, los estudios han fijado su atención en uno o dos aspectos característicos y han elaborado, a partir de allí, teorías que explican su función y su lugar en la vida del niño.

Al respecto, Garvey (1985) señala:

"Durante el último decenio, se ha ido viendo cada vez más claramente que resulta imposible definir el juego como un tipo o una serie particular de acciones. Saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, incluso dirigir una pregunta o imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, son actividades que pueden realizarse como juego, pero que también pueden efectuarse, desde luego, de un modo no lúdico y sin intención de jugar. Es evidente que se precisa un enfoque distinto a un simple inventario de 'actividades lúdicas'" (Garvey, 1985: 16).

La especificación de algunas notas o rasgos del fenómeno lúdico es esencial para responder cuestiones relativas a su lugar en la vida de los niños, especialmente en la etapa de cero a seis años.

A fin de tomar distancia de las interpretaciones clásicas que se han realizado del juego y las características con las que se lo ha descrito, presentaremos algunas notas propuestas por tres autores que provienen de campos diversos de conocimiento. Nos referimos a L. Vigotsky, L.

Wittgenstein y C. Garvey. Para estos autores, el juego es un concepto paradigmático, a la vez complejo y por momentos ambiguo. Definirlo supone una manera especial de atender a las diferencias entre los juegos a fin de comprender, desde la mirada de los jugadores, las acciones que realizan y el significado que le otorgan a su acción.

El juego desde la perspectiva sociocultural

El enfoque sociocultural formulado por Vigotsky (1896-1934) ha sido desarrollado por la escuela soviética de psicología del desarrollo (Elkonin, 1980). Su postura resulta especialmente interesante por abordar la explicación de la naturaleza del juego en el contexto general del desarrollo del niño en edad preescolar.

Para Vigotsky,

"El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción (...) la imaginación es un juego sin acción" (Vigotsky, 1988; 142-143).

Quando este autor habla de juego se refiere, exclusivamente, al juego simbólico o de representación. Ahora bien, la interpretación que hace del juego simbólico es en parte diferente de la que conocemos por los estudios piagetianos. Según R. Ortega (1992: 58-59), tanto en Piaget como en Vigotsky el juego simbólico es una respuesta del niño frente a los requerimientos del mundo de los adultos. Pero, mientras que para Piaget el juego es una forma de *compensar* esta imposibilidad de adaptación e inmadurez de las estructuras cognitivas, para Vigotsky la característica específica del símbolo lúdico le permite llegar a una *elaboración* de la necesidad no resuelta. De esta manera, aquello que el ambiente deja sin satisfacción es resuelto a través del juego con un conjunto de acciones adaptativas.

Vigotsky señala dos criterios que permiten distinguir al juego infantil de otras formas de actividad: la creación por parte del niño

de una *situación imaginaria* y la presencia de *reglas* como parte de esta situación. Esta presencia de las reglas no queda restringida sólo a los juegos clásicamente descritos como "reglados", sino que resulta constitutiva de toda situación de juego simbólico (Baquero, 1996).

"La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales. La primera paradoja del juego estriba en que el niño opera con un significado alienado en una situación real. La segunda es que en el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia (...) y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, someténdose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego" (Vigotsky, 1988: 151).

En Vigotsky, el origen del juego es la *acción* y, al dominar la acción por sobre el *significado* (que puede o no ser comprendido), el niño es capaz de hacer más cosas de las que puede comprender. Al jugar, se finge que se dominan conocimientos y habilidades que todavía no se poseen y esta ficción es una forma de ir penetrando en mundos desconocidos. Es decir, en el juego se reproduce parcialmente lo conocido, en un intento por conocerlo.

"Durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo" (Vigotsky, 1988: 156).

Para este autor, el símbolo lúdico no es un signo de naturaleza abstracta y generalizado, sino un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. El niño asigna a un *palo* el significado de un *caballo*. A diferencia de un adulto, el niño no podría utilizar, por ejemplo, una postal para significar un caballo. En el juego del niño pequeño, "cualquier cosa" no puede convertirse en "cualquier cosa", existe una cierta relación entre el objeto, su significado y las acciones que pueden realizarse con él. En otras palabras, es la acción que realiza el niño pequeño la que le asigna el significado a los obje-

tos. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales y, por este motivo, es considerado como un escenario de actividad simbólica y de aprendizaje espontáneo.

Al referirse al desarrollo del simbolismo en el juego, Vigotsky postula que el juego simbólico evoluciona a partir del modo en que se utilizan las distintas formas de *representación*, y no meramente por la *percepción* de los símbolos. Por este motivo, en *Prehistoria del lenguaje escrito*, comentando las investigaciones realizadas por H. Hetzer, Vigotsky señala la relación que existe entre lenguaje y juego en este proceso de representación:

"Mientras que unos niños describían todas las cosas sirviéndose de movimientos y de mímica, sin emplear en ningún momento el lenguaje como recurso simbólico, otros acompañaban todas las acciones con el lenguaje: el niño actuaba y, al mismo tiempo, hablaba. Para un tercer grupo de niños, predominaba la expresión puramente verbal, sin apoyo de ninguna clase. Por último, un cuarto grupo de niños se negaba absolutamente a jugar, siendo su única forma de representación el lenguaje, acompañado en último término por la mímica y los gestos. El porcentaje de acciones puramente lúdicas disminuye con la edad, mientras que el lenguaje predomina cada vez más" (Vigotsky, 1988: 167-168).

El niño *fluctúa* de un objeto a otro, de una acción a otra, por un movimiento en el campo del significado y no por una limitación del campo perceptivo. Este movimiento, situacional y concreto, se realiza en el campo abstracto aun antes de que los niños puedan realizar operaciones voluntarias con los significados (Vigotsky, 1988: 154).

Aunque el juego no es la actividad predominante de la infancia, constituye el motor del desarrollo, en la medida en que crea continuamente *zonas de desarrollo próximo* (ZDP). Pero, para que ello ocurra, existen una serie de condiciones. Estas condiciones suponen que el juego:

- implique al niño grados mayores de conciencia de las reglas de conducta, y comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido;

- atienda de modo relativo a las prescripciones sociales usuales para los roles representados en las situaciones que se imaginan (cf. Baquero, 1996).

De alguna manera, este tratamiento que recibe el juego en la obra de Vigotsky abre un espacio distinto en la consideración de las relaciones entre juego y aprendizaje y entre juego y actividades de enseñanza. Conceptos como *"zona de desarrollo próximo"*, *"juego protagonizado o socio-dramático"* y *"juego como mediador de significados"* comienzan a aparecer en los textos referidos a la educación infantil, aunque aún no se reflejen estas ideas en las prácticas cotidianas de las salas (Duprat, H. y Bosch, L., 1992; Pla i Mollins, M., 1994; Harf, R. y otras, 1996; Sarlé, 1999).

La ambigüedad presente en el concepto juego

Al ser el juego un fenómeno complejo es muy difícil definirlo. Es más, cuando la gente habla del juego, generalmente se refiere a cosas distintas. La dificultad aumenta cuando se percibe que un mismo comportamiento puede ser visto como juego y no juego, dependiendo del significado que le atribuya el jugador.

Por estas razones, resulta problemático elaborar una definición de juego que englobe la multiplicidad de sus manifestaciones concretas. Todos los juegos poseen ciertas peculiaridades que los aproximan y otras que los distancian (Brougère, 1998; Kishimoto, 1999). En este sentido, presentar la postura de Wittgenstein y Garvey, puede ayudarnos a ampliar nuestra comprensión del concepto.

Si bien Wittgenstein no se dedica a estudiar al juego, en sus *Investigaciones filosóficas* (Wittgenstein, 1988)¹ elabora una caracterización de los juegos en general, que le ayuda, luego, al tratamiento de los juegos lingüísticos. Ante la pregunta sobre qué tienen en común juegos tan diversos como el ajedrez, las cartas, el juego de roles o el fútbol, este autor considera que el problema no reside en encontrar algo en común a todos ellos que permita identificarlos como parte de una clase. Por el contrario, postula que estos fenómenos están *emparentados* entre sí, y es a partir de este *parentesco* que se les da a todos el nombre de juegos. Esta serie de parecidos forman una complicada red que se superpone y entrecruza (Wittgenstein, 1988, #66).

Según este planteo, para distinguir a los diferentes juegos, no se requiere arribar a una propiedad o característica común que identifique a los juegos como parte de una clase, sino *centrar la mirada* en los juegos mismos y en lo que ocurre en ellos. Al hacerlo no se perciben propiedades ni características comunes a todos ellos, sino, simplemente, propiedades y características similares, es decir, *parecidos de familia*:

"Si se comparan varios juegos diferentes, se verá que uno de ellos guarda cierto parecido con otro, éste a su vez se parecerá de un modo u otro a un tercero; tercero que, a su vez, acaso se parezca en tal o cual punto al primero, en algo que muy posiblemente no será aquello en lo que se asemejan el primero y el segundo y el segundo y el tercero" (Hartnack, H., 1972).

Este *parecido de familia* es visible en función de ciertos rasgos compartidos y otros no tanto, lo que permite que, aun cuando los individuos tengan sólo un rasgo en común, puedan considerarse *parecidos*. Los juegos componen una *familia* con rasgos en común, del mismo modo en que se superponen y entrecruzan los diversos parecidos entre los miembros de una familia —estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamento, etc.— (Wittgenstein, L., 1988, #67).

Por ejemplo, el ajedrez y el fútbol se parecen por poseer reglas y cierto grado de competencia, aunque uno sea jugado por dos equipos y el otro requiera sólo dos jugadores. Lanzar una pelota contra la pared y atajarla no supone competencia ni otros jugadores, aunque comparte rasgos vinculados con el placer y con la superación de sí mismo, y estos rasgos le otorgarían un cierto parecido de familia con algunos juegos y no con otros. Los parecidos *surgen y desaparecen* entre los diferentes juegos.

Si, para Wittgenstein, el concepto de juego no resulta de la suma de las propiedades comunes o propiedades parciales, *"¿cómo podríamos explicarle a alguien qué es jugar?"* Su respuesta se basa en la descripción del juego. Esta descripción no supone marcar límites, dado que no existen límites trazados entre un juego y otro (Wittgenstein, L., 1988, #69). La explicación surge cuando se examina al juego como un concepto de *bordes borrosos*.

"Y justamente así es como se explica qué es un juego. Se dan ejemplos y se quiere que sean entendidos en un cierto sentido. Pero con esta expre-

sión no quiero decir: él debe ahora ver en estos ejemplos la cosa común que yo, por alguna razón, no pude expresar. Sino: él debe ahora emplear estos ejemplos de determinada manera. La ejemplificación no es aquí un medio indirecto de explicación, a falta de una mejor. Pues también cualquier explicación general puede ser malentendida. Así jugamos precisamente el juego" (Wittgenstein, L., 1988, #71).

De esta manera, el concepto de juego está expresado en la descripción de ejemplos de juegos de diversas clases. Posiblemente, la novedad más interesante aportada por Wittgenstein a la definición de los juegos sea considerarlos como un fenómeno abierto, vinculado con otros similares, a partir de la identificación de ciertos aspectos semejantes, aunque no excluyentes o únicos. Esta imposibilidad de cerrar el concepto o describirlo como una serie ordenada e integrada de características permitiría encontrar nuevas respuestas frente a los planteos tradicionales, que le asignan al fenómeno lúdico una sola característica o lo describen sólo a partir de una de sus partes invalidando otras acepciones.

Mirar el juego desde sus postulados podría asemejarse a mirar a través de un *calcidoscopio*. A medida en que se gira el tubo, las imágenes en su interior van cambiando. Estas imágenes, siempre distintas, guardan entre sí ciertos parecidos en sus formas y sus combinaciones, pero son muy diferentes unas de otras. Detener la imagen resulta casi imposible, por la plasticidad del instrumento. El mínimo movimiento basta para cambiar el dibujo de los cristales. El ojo atento puede establecer semejanzas entre las figuras y, luego de varios intentos, encontrarse con una probable clasificación de imágenes que superponen y entrecruzan los valores de las categorías enunciadas. Algo semejante ocurre con los juegos. Actividades diversas, pueden ser consideradas semejantes por algún rasgo y *disímiles* por otro. Cuando creamos acercarnos a una definición inclusiva, aparece un rasgo no considerado que rompe la búsqueda de la limitación del concepto. Sin embargo, como las diferentes figuras del calcidoscopio, los diversos juegos guardan lazos de parentesco que los hace pertenecer a una misma familia y permite diferenciarlos de aquellas actividades que no son juegos.

Encontrar estos *parecidos de familia* y precisar los *bordes* al describir juegos diversos supone, para el observador, tener la habilidad para

do, Garvey (1985) complementa, desde otro lugar, lo expuesto por Wittgenstein. Esta autora señala que diferenciar "juego y no juego" requiere detenerse en la comprensión de la perspectiva del jugador y en el problema de la no literalidad de la observación.

En su trabajo muestra, como una de las cualidades más enigmáticas del juego, su relación con todas aquellas actividades que no son juego:

"Si el juego fuese, precisamente, un brote único, aislado, una aberración ampliamente difundida, pero temporal e inocua, de la infancia, sería quizás interesante como hecho, pero su estudio tendría escaso valor científico. Sin embargo, el juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros fenómenos cognoscitivos y sociales. La necesidad de precisar la naturaleza de estos vínculos sigue motivando la realización de investigaciones" (Idem: 15).

Esta relación del juego con otras actividades serias, que no son juego, acentúa la complejidad del concepto y abre a la necesidad de tomar en cuenta la intención del jugador, para poder diferenciarlo de otras actividades.

El jugador es el que puede diferenciar al menos en su acción, cuándo juega y cuándo no. Al poder hacer o no, tiene la posibilidad de transformar cualquier actividad en un juego, haciendo sólo la intención desde la cual la realiza. Algo tan sencillo como saludar puede hacerse "de mentira", es decir, jugarlo (por ejemplo, saludar por detrás de la ventanilla y esconderse), o de verdad (como forma de cortesía).

Por este motivo, resulta necesaria la segunda consideración dada por Garvey. Las acciones no pueden interpretarse en forma literal. Reconocer una acción como juego (especialmente en la etapa infantil) forzosamente supone tener en cuenta los contrastes entre la situación simulada y el comportamiento del cual deriva. Los contrastes pueden ser en ocasiones muy sutiles (un gesto, una sonrisa, la risa en una palabra utilizada, etc.), pero son precisamente estos contrastes los que permiten percibir la intencionalidad del jugador y el carácter lúdico que le está adscribiendo a la acción que realiza. La interpretación de las situaciones lúdicas supone, por tanto, una interpretación no literal de aquello que se está observando.

"Así, por ejemplo, si vemos a una persona corriendo y a otra que lo hace tras la primera, consideraremos probablemente ambos acontecimientos como relacionados entre sí, y diremos que la primera persona es perseguida por la segunda o que está huyendo de esta última... Esta interpretación supone una orientación literal de la escena. Pero ¿si vemos que los corredores sonríen u otros refieren a uno de ellos? Nos inclinaremos a pensar que no éramos testigos de una persecución auténtica, sino que nada más estaban jugando" (Idem: 18-19).

En síntesis, tanto el aporte de Wittgenstein como el de Garvey ofrecen elementos para comprender la ambigüedad y complejidad del juego. La concepción de parecidos de familia y el modo indirecto de explicación, como forma de definirlo, facilita la superación de algunas antinomias. Las características dadas al juego hasta ahora (placer, diversión, libertad, creación, espontaneidad, ficción, desvinculación con lo real) podrían entenderse como rasgos que asemejan un juego con otro. Para considerar una actividad como lúdica o no lúdica, no sería necesario que todos estos rasgos estuvieran presentes al mismo tiempo. Por otra parte, la delimitación borrosa del concepto podría tornarse más nítida, a la hora de realizar la descripción de las actividades, si se atendiera, al mismo tiempo, tanto al contraste entre juegos y no juegos, como a la necesidad de interpretar no sólo la acción que se realiza, sino también la intención (por momentos oculta o implícita) del actor.

Las características del juego: límites que no incomodan y que permiten hallar parecidos de familia entre los juegos en la escuela

Si volviéramos a detenernos en las interpretaciones del juego infantil dadas en la literatura especializada, la dificultad por llegar a una definición única del fenómeno estudiado se tornaría aún más evidente. En función de la postura que se elija, juego y actividad de enseñanza estarán unidos o disociados. Por ejemplo, si jugar es una descarga de energía —como postulaban las primeras teorías psicológicas sobre el juego infantil— conviene relegarlo a los momentos de recreo o patio y utilizar el tiempo dentro del aula en actividades más convenientes. Pero si se lo considera —desde una perspectiva vigotskiana— como

mediador entre los esquemas de conocimiento con que cuenta el niño y los marcos conceptuales del mundo cultural en el que está inmerso, el juego permite abordar campos del conocimiento desconocidos, ya que representa una forma natural de intercambio entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Es claro, en todos los casos, que *jugar* es una actividad primordial del niño pequeño. También, que *jugar* no es estudiar ni trabajar. Pero, ¿qué es lo esencial para que una actividad sea considerada un *juego*? ¿qué es lo común en todos los procesos que se definen como juego y lo convierten en juego o en partes del juego? Y, retomando lo planteado en el capítulo anterior, ¿qué espacios y tiempos debe resguardar la escuela infantil con respecto al juego del niño? ¿cuál podría ser el lugar del juego en la construcción de las prácticas de enseñanza?

Ya se mencionó cómo, en los documentos curriculares vigentes y en las prácticas de enseñanza de la escuela infantil, el juego recibe un tratamiento ambiguo. El juego y la experiencia, la presentación de situaciones problematizadoras y automotivadas, se conceptualizan como actividades básicas para el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, los documentos no ofrecen conceptos e instrumentos didácticos intermedios que permitan a los maestros enriquecer la visión tradicional y los ayuden a construir prácticas complejas.

Aunque no podamos hallar una única definición de juego que sea representativa de todas las posturas, sí podemos enunciar algunos rasgos de familia, que permitan comprender e interpretar el juego en la escuela infantil. Estos rasgos y otros, que iremos explicando en los capítulos siguientes, nos permitirán llegar a interpretaciones, en parte más complejas, del juego en el contexto escolar, y enunciar algunos criterios a la hora de analizar las prácticas de enseñanza que lo involucran.

Antes de enunciar estos rasgos, sólo nos queda agregar algunos supuestos que tendremos en cuenta. Estos supuestos son básicos y no los pondremos en discusión:

- El juego no sólo es uno de los aspectos tradicionales de las prácticas de enseñanza en el Jardín de Infantes, sino que es un concepto fundante de la educación infantil. Como tal, continúa generando problemas, espacios de búsqueda o la necesidad de reconsiderar su lugar a la luz de los contenidos.

- Preocuparse por el juego nos permite mirar al niño y su forma de construir el conocimiento de la realidad.
- Relegar al juego en la escuela a una actividad de relleno, mera "descarga de energía" o "período de descanso", le quita al niño pequeño una posibilidad importante de aprender. El juego le ofrece un marco o escenario psicológico dentro del cual se siente seguro para actuar, creativo para expresar sus ideas y dispuesto a cambiarlas si el contexto interactivo le ofrece alternativas mejores.
- Como expresión del proceso cognitivo en particular y del desarrollo en general (Ortega, 1992), el juego es un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar y el ajuste acomodatorio de las estructuras. A la vez, es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos.
- En este sentido, el juego es una forma natural de expresión y comprensión de los esquemas de conocimientos que tienen los niños, de tal forma que observarlos permite conocer lo que de verdad cree el niño sobre las cosas a las que juega.
- Por ser el juego una conducta intrínsecamente motivada, nadie puede jugar de verdad si no lo desea, y la presencia de aspectos lúdicos puede resultar sumamente "atractiva" para proponer situaciones de enseñanza. Pero sería conveniente tener en cuenta que las actividades propuestas por el maestro pueden o no desencadenar el juego del niño y que no todas las actividades tienen que involucrar juegos. Pero si se proponen juegos convendría mirar más al juego como tal que al juego como recurso educativo.
- Hasta ahora, en la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza, el juego no parece haber sido considerado una variable significativa. La opción por una organización y selección de contenidos desde el ámbito disciplinar, presente en los diseños curriculares, se ha realizado en paralelo al juego y, por lo tanto, sin una clara consideración de los aspectos contextuales propios de este nivel escolar.

Algunas de las definiciones dadas hasta ahora actuarán como marcos referenciales a la hora de analizar el juego en los niños. Sin embargo, no es el objeto del trabajo analizar estrictamente el *significado* del juego en el niño sino el lugar que tiene en la escuela. La construcción de categorías interpretativas busca focalizar la mirada sobre este aspecto y, desde este nuevo lugar, analizar qué sucede cuando juego y enseñanza se ponen en relación.

¿Qué tienen en común los juegos que se juegan en la escuela?

Presentamos, a continuación, aquellos aspectos o rasgos que construimos a partir de la observación de las escuelas. Estos rasgos no son definitorios y la suma de ellos no definen al juego, pero pueden permitirnos comprender las semejanzas y diferencias entre el juego de la vereda y el jugar en la escuela.

Por otra parte, estas categorías, que nos ayudan a conceptualizar el lugar que el juego tiene en el contexto escolar, también se constituyen en el cristal desde el cual mirar las prácticas de enseñanza en el nivel. Los *parecidos de familia* en torno al juego, que presentamos, atraviesan las situaciones lúdicas en el contexto escolar y se van entrecruzando con mayor o menor fuerza y presencia en cada juego.

En el marco de este trabajo, los rasgos o tonalidades que caracterizan al juego en la escuela infantil son: la estructura del juego y sus reglas, los modos de operar de los jugadores, las condiciones que regulan en la escuela la posibilidad de jugar y las decisiones e intervenciones del maestro en el juego.

Cuando hablamos de la *estructura que asume* el juego, nos estamos refiriendo al formato del juego (Bruner, 1989-1997) y la posibilidad de traspasar el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. En este marco, resultan de singular importancia algunas de las variables vinculadas con la organización de la situación de enseñanza, tales como el tiempo, el espacio, las relaciones cara a cara, la posibilidad de variar, entrar y salir de la actividad propuesta, y la privacidad en ciertos momentos de las acciones realizadas.

La definición de las *reglas* acompaña y le otorga un sentido particular al juego en la escuela. Este rasgo define tanto la coherencia del juego en su relación con la realidad jugada como las modificaciones a las reglas necesarias para jugar con otros y el carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de dichas reglas.

El tercer rasgo mira las formas diversas que asume el juego desde la mirada de los protagonistas de la situación de enseñanza: los maestros y los niños. Los *modos de operar de los jugadores*, ya sean adultos o pequeños, provocan una serie de transformaciones, en el interior de las propuestas, que resultan *fascinantes* a la mirada del observador externo. Estos cambios provocados por los jugadores, operando transformaciones de "situaciones lúdicas en no lúdicas" y de "no juegos en juegos", son analizados desde dos perspectivas. Por un lado, en tanto *poder* que otorga el juego para *emanciparse* de la realidad como posibilidad de los niños. Por otro, desde las formas diversas que asume la intervención del maestro en los juegos y en estas circunstancias.

Las transformaciones que sufren las situaciones lúdicas y no lúdicas plantean la necesidad de analizar en qué *condiciones* el juego continúa siendo tal en la escuela. Estas particularidades que asume el juego en el contexto escolar parecerían relacionarse con el significado que se le otorga al compartir, el permiso para jugar y el rol del líder en los juegos.

Finalmente, por estudiar al juego en la escuela, se presentan, como rasgo particular de aquél, las *decisiones e intervenciones* que toma el maestro en una forma particular de juego en la escuela infantil, como es el caso del juego dramático. Este último aspecto nos permitirá, también, observar sencillamente los diversos matices que asumen las características presentadas hasta el momento y generar algunas conclusiones sobre las relaciones entre juego y aprendizaje escolar.

Cada uno de estos rasgos permite interpretar desde otra mirada al juego en el contexto escolar y muestra que la escuela no le impide al niño jugar, sino que presenta aspectos diferentes desde los cuales conceptualiza las relaciones entre juego y enseñanza. En los capítulos siguientes, tomaremos cada uno de los rasgos y presentaremos situaciones de clase que describen estos parecidos de familia.

Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce

Víctor Pavía

Universidad Nacional del Comahue, Patagonia, Argentina

Resumen

La vida cotidiana de los centros se desarrolla a partir de rutinas más o menos estructuradas. Aun en su peculiaridad, los juegos no escapan a esa lógica. Por lo tanto representan un campo tan fértil como atractivo para la investigación como para la acción pedagógica transformadora. El presente artículo resume la primera versión de dos categorías analíticas utilizadas en un programa de investigación-acción de larga data, centrado en propiciar desde la escuela el acceso a experiencias lúdicas que, en el marco del derecho al juego, sean principalmente eso: lúdicas. Actualmente, el programa abarca un universo restringido integrado por aquellos juegos propios de la enseñanza infantil básica, en los que prevalece la acción motriz, regulada por reglas que configuran una experiencia de sesgo autotélico. Lo que equivale a decir que la tarea de investigación-acción se centra en ciertas formas de juego y modos de jugar en condiciones de realización específicas. Tarea que demanda dilatados periodos de observación en el patio, interrumpidos por la urgencia de formular propuestas de acción para la formación docente en este campo. De esa mixtura de intereses dispares, donde se entretujan los estudios críticos con las demandas instrumentales, surgieron las categorías analíticas que aquí se resumen.

Autor de correspondencia

Víctor Pavía

Universidad Nacional del Comahue, Patagonia, Argentina

victorapavia@yahoo.com.ar

Introducción

Salvo experiencias aisladas, la vida cotidiana de los centros educativos marcha al ritmo acompasado de actividades reiterativas y rutinarias. Por razones que no vienen al caso explicitar acá, de ese universo singular sólo ciertos juegos producidos y reproducidos en los tiempos de recreo –tanto o más que en los formales de la clase– han sido y siguen siendo todavía hoy territorio de nuestras indagaciones. Recreo que, desde las expectativas de la mayoría de los y las docentes, no es tiempo de intensos aprendizajes sociales, sino tiempo rutinario de compensación. En sintonía con esa idea, las discusiones pedagógicas sólo se limitan a precisar cuánto tiempo se le puede destinar y con qué frecuencia; una preocupación de índole más bien cuantitativa destinada a reglamentar una pausa vacía de contenido propio.

No obstante, ya ha quedado suficientemente demostrado que no todo lo que la escuela enseña se encuentra en un estado de evidencia prístina, ni se incluye con claridad y transparencia en las páginas de la propuesta curricular vigente. El estado del arte recoge un considerable número de investigaciones relacionadas con el patio que dejan en evidencia conflictos sociales y educativos vinculados al *currículum oculto* (discriminación, disciplina, género). Llama la atención los escasos estudios acerca de los tiempos y espacios del recreo según la perspectiva de un derecho: el derecho al juego. Un derecho que, al menos para nosotros, es antes que nada derecho a aprender a jugar de un *modo lúdico*.

En ese marco epistémico y político se desarrolla nuestra tarea. Los interrogantes que orientan nuestra búsqueda se resumen en tres primarios y primordiales tomados de la vieja idea de transposición didáctica: *¿Qué faceta del jugar humano es un saber enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado en la escuela? ¿Cómo y quién lo decide?* Preguntas nada inocentes en tanto provienen y a la vez anuncian una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y *modos* de jugar resultan de una muy acotada elección a partir de modelos aprendidos que, parafraseando a Bourdieu (1997), llevan a reconocer qué juego merece ser jugado y "cuál de los envites que se generan en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse".

Consecuentes con el supuesto anterior, el fin último de nuestra línea de investigación-acción apunta a la construcción de mejores espacios-tiempos para el juego y el desarrollo de propuestas que favorezcan un *modo lúdico* de jugar. Semejante interés –que algún purista objetará como «meramente» instrumental– está impregnado de un interés crítico. Desde una perspectiva socio histórica, nos interesa revisar el proceso de

construcción/consolidación de los espacios, tiempos, formas y modos de jugar en la escuela y las prescripciones que los regulan; intentando establecer algún tipo de co-relación entre éstos y una determinada formación de los y de las docentes en el campo de lo lúdico. Desde esa mezcla de intereses dispares que entreteteje estudios críticos con demandas instrumentales, adquirieron sentido para nosotros las categorías *forma* y *modo* cuya revisión teórica exponemos a continuación.

Una aproximación a la idea de *forma* como categoría analítica

Apelamos al término forma en su acepción más elemental: «configuración» o «apariencia externa» de «cuerpos o cosas materiales». Somos conscientes de que la «cosificación» de una actividad humana como el juego puede arrastrarnos hacia un camino de cornisa. Considerar sólo la apariencia externa simplifica en grado superlativo el problema; sobre todo si obstaculiza cualquier otro tipo de análisis y convierte al objeto de estudio en un fetiche. Considerar sólo la configuración o apariencia externa supone arriesgarse a considerar cada juego un producto casi natural, estático, atemporal y no una construcción social histórica y cultural que «va siendo» mientras oculta (y refleja) expresiones de la ideología dominante. Es precisamente allí, en la naturalización de los fenómenos sociales, donde el poder hegemónico apuesta sus mejores fichas.

Con tales prevenciones y tomando debido registro de que un juego cualquiera muestra indicios de lo que es, pero también de lo que no es y podría ser, si las condiciones de realización fueran otras; a pesar de ello, echaríamos mano a la forma como categoría analítica. Una categoría arbitraria y contingente si se quiere ver así, pero con sentido para nosotros, en la medida que nos permite disponer de un esquema para el estudio comparativo constante entre juegos, no sólo para trabajos de observación interpretativa sino y, principalmente, para la discusión de su enseñanza y aprendizaje en la escuela, donde el dilema «conservación/transformación», «producción/reproducción» se tensiona al máximo y donde no siempre que se habla de juego se habla de la misma cosa. Otorgamos crédito a la idea de *forma*, además, con la ilusión de estabilidad que, parafraseando a Bourdieu (1997), "resulta de la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas de un espacio social reconocido, que permite reconocer un juego y reconocernos en el juego en un momento dado".

Queda dicho entonces que, con el término *forma* aludimos a la «configuración general» de un juego, a la «apariencia externa», que lo

expresa como totalidad singular. Aquello que, en palabras de la teoría gestáltica de la percepción, resulta de adjudicarle a las partes el sentido de un todo organizado reconocible. Así entendida, la forma posibilita diferenciar un juego de otro de apariencia distinta, a la vez que lo emparenta con otro de configuración semejante. Entendida así, la *forma*, a pesar de los cambios de épocas y geografía, permite a un jugador o jugadora «reconocer» en la inmediatez de la experiencia directa, un juego desconocido por analogía con otro conocido, relacionando elementos materiales y simbólicos según una lógica aprendida. Y por su *forma*, en un contexto determinado, podemos reconocer/diferenciar *prima facie* «Rayuela» y «Dígalo con mímica».

Ahora bien, demorándonos en el ejemplo de los juegos tradicionales mencionados, cabe preguntarse: ¿qué aspecto de ellos permanece más o menos inalterable para que, en determinado contexto y, a pesar de múltiples adaptaciones y variantes, a una actividad específica se la siga reconociendo como «un juego de la rayuela» o «un juego del dígalo con mímica»? Dicho de otra manera ¿Qué es lo que no tiene que cambiar para que en los patios de las escuelas se sigan jugando incontables variantes de rayuelas, pero rayuelas al fin? En un plano mucho más complejo –incluso cuando sabemos que ciertas sutilezas exceden las pretensiones de este ensayo–, uno puede sentir curiosidad por observar también qué cuerda pulsa quién en un «Dígalo con mímica», juega a que juega a la «Rayuela», esforzándose para que la acción tenga toda la apariencia de una auténtica «Rayuela», sin que deje de ser evidente que –y esto es lo importante– se está jugando a otra cosa. En otras palabras: además de las condiciones de realización, ¿qué peculiaridades domina la jugadora o el jugador experto para que, en la percepción global de la acción, prevalezca la emoción de un «Dígalo con mímica» (el juego que se está jugando) sobre la de la Rayuela (el juego que se finge jugar)?

La búsqueda de respuesta a esos interrogantes invita a ajustar la lente sobre ciertos rasgos variables de la forma que combinados, destilan una cualidad de conjunto, la que contribuye a mantener la tensión del juego, sobre todo si está en sintonía con lo que de acuerdo a experiencias anteriores, se espera que allí ocurra. El interés por comprender la «cualidad de conjunto» acusa influencias del arquitecto y urbanista Alexander (1981), quien refiere que hay una cualidad sin nombre que no se ve pero que está presente en el «modo intemporal de construir». También de Dewey (1938), que en ensayos sobre la experiencia artística habla de una cualidad que la «impregna» otorgándole unidad de sentido. En otro plano, la idea de «tensión» como oscilación entre abandono y éxtasis es tributaria de la tesis clásica de Huizinga (1968).

Mientras que la referencia expresa a lo que «se espera que allí ocurra», es una invitación a reflexionar sobre modelos dominantes en el mundo de lo lúdico. Invitación que tiene su razón de ser, habida cuenta de que cuando se discuten criterios para definir lo lúdico, suele haber acuerdo en que en ese territorio son los mismos jugadores y jugadoras quienes deciden el desarrollo de los acontecimientos, quedando para una instancia posterior –que rara vez llega– el análisis de las matrices de aprendizaje que condicionan esas decisiones.

Sin contradecir otros aportes, como los que provienen de los análisis praxiológicos inspirados en los estudios de Parlebas, nuestro proyecto presta especial atención a los siguientes rasgos variables que contribuyen a dar forma a un juego: «sentido», «fuente de emoción», «tenor de las acciones», «carácter», sus combinaciones e interdependencias. La adjudicación de sentido a tales variables, habilita la discusión acerca del valor otorgado a cada una, un ejercicio crítico que a la postre no resulta un dato menor en cualquier proyecto de investigación-acción sobre los juegos en el contexto de la cotidianeidad escolar.



Antes de entrar en el detalle de las variables planteadas, cabe demorarse en algunas prevenciones más sobre la categoría analítica propuesta. Prevenciones de orden metodológico que rozan también lo epistemológico. La *forma* juego y la *forma* de un juego son, en tanto construcción humana, una producción colectiva, lo que puede llevar a pensar que en términos estrictos no habría juegos individuales. De todas maneras y a los fines de nuestro proyecto, ese axioma no debería obstaculizar las búsquedas empíricas de posibles diferencias/similitudes entre experiencias de juego individuales y colectivas. Una segunda prevención señala que, en tanto estructura, la *forma* regula las acciones de los jugadores empujándolos a observar ciertos requisitos –en rigor, «forma-lidades»– de cada juego en particular; de allí que hay quienes expresan que “el maestro del juego es juego mismo” (Parlebas. En Ruíz Omeñaca, 2008). Una metáfora que, por difundida, no debería cegar la búsqueda de indicios sobre la influencia de un otro significativo y el sentido que tiene la mediación de un jugador experto. Para finalizar, digamos también que somos conscientes de que hay quienes por analogía con el mundo del Derecho, contraponen el valor de la forma (o requisitos formales de presentación) al fondo (o el asunto verdaderamente en cuestión), lo que no deja de ser un despropósito si tal valoración se convierte en un obstáculo para la curiosidad de un investigador interesado en descubrir signos del mundo social y cultural encarnados en tales «formalidades».

El «sentido» como variable de «forma» en un juego

Recurrimos al término sentido en su acepción de «orientación en una dirección», «razón de ser». Lo que, en el caso de los juegos, incluye al guión o trama alrededor de la cual se organizan las acciones con cierta «lógica interna». Consideramos por lo menos cuatro niveles en el análisis del *sentido* como variable de la *forma* de un juego. El primero –aunque suene a verdad de Perogrullo– remite a que una actividad es percibida *prima facie* como juego cuando se realiza con *sentido* de juego –algo que, paradójicamente, a los ojos utilitaristas suele hacerla aparecer como sin sentido alguno–. En ese nivel –supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja 1996), el sentido contribuye a diferenciar juego de otra actividad. Es decir, no opera aquí como rasgo constitutivo de la *forma* de un juego en particular, sino de la *forma* juego en general. En este nivel de análisis los estudios sobre *sentido* referido a la *forma* (juego) se relacionan más estrechamente con el *modo* (de jugar); una distinción clave sobre la que volveremos más adelante. En este nivel uno comienza a preguntarse por qué actividades como mover brazos o agitar sonajeros son identificadas como «juegos» ¿Tienen ese *sentido* para quien se mueve o es el que le atribuye un observador externo? Dado que jugar es una actividad ambigua –muchas veces ambivalente– es importante recordar que para evitar la producción de conocimiento falaz conviene siempre diferenciar el *sentido* adjudicado por los protagonistas del que pudiera adjudicarle un observador externo.

Si en un nivel, el análisis del sentido contribuye a diferenciar juego de no juego, en otro nivel ayuda a discutir acerca de las diferencias y similitudes entre juegos. Ése es, precisamente, el nivel de anclaje de nuestro proyecto (Samaja, 1996). Aun cuando tal discusión se encuentra todavía en estado embrionario entre nosotros, podemos aventurar que el *sentido* (entendido como «orientación en una dirección», «razón de ser», «lógica interna») de los juegos que integran el restringido universo que nos ocupa, va desde crear/actuar/representar hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple emulación/prueba solitaria, con matices y combinaciones no siempre fáciles de aprehender en lo inmediato por un jugador (u observador) inexperto (Ambrosini, 2007).

Finalmente digamos que en un nivel subunitario respecto de nuestro objeto de estudio (Samaja, 1996.), ubicamos el *sentido* singular específico de cada juego que hace que los de, por ejemplo, huir/perseguir/atrapar, se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales (de hecho, los jugadores dicen que se trata de otro juego; tal es el caso de

las incontables «manchas»). En una escala aun más reducida es posible ajustar la lente sobre el *sentido* que cada jugador/a imprime a una acción en el contexto de un juego generalmente de proyección táctica o estratégica. Ésta es la «unidad de sentido» más pequeña desde la perspectiva de nuestro proyecto.

Nos apresuramos a precisar que ni lo dicho hasta aquí ni lo que diremos de aquí en adelante, tiene pretensiones taxonómicas. Lejos de nuestro interés está prohiar clasificaciones que congelan la dinámica lúdica. De lo que se trata es de otorgarle significado a determinados rasgos variables de una actividad lúdica, en el marco de un proceso de investigación-acción que se propone afinar la observación interpretativa sobre algunos juegos locales, tanto como profundizar la discusión sobre su enseñanza en la escuela, propiciando la experimentación de nuevas propuestas. Discutir, por ejemplo, si hay un *sentido* dominante en los juegos jugados en clase. Y si así fuera, ¿a qué se debe? ¿Cuál es el *sentido* predominante de los juegos reproducidos cotidianamente en los recreos de la escuela? ¿Y en los sugeridos por las propuestas curriculares de cada nivel y asignatura? ¿Y en la bibliografía comercial sobre el tema? Indagación que vale también para otros rasgos variables de la *forma* como, por ejemplo, el «tenor de las acciones motrices», la «fuente de emoción» o el «carácter».

El tenor de las acciones como variable de forma en un juego

En estrecha interrelación con el *sentido*, ubicamos al «tenor de las acciones» como rasgo variable de la *forma* de un juego. Acciones que, atento al recorte particular de nuestro universo empírico, se entiende que son motrices. En ese universo acotado hay juegos que, *prima facie*, son percibidos como DE (de correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etcétera; o de equilibrio, fuerza, velocidad, coordinación, resistencia). No es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero con la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto. En otros, en cambio, la acción pasa más por jugar con el gesto expresivo. No es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero más temprano que tarde registran que tal experiencia les demanda cierto dominio sobre la «calidad del movimiento». Calidad que en este caso no se remite a un juicio de valor, sino a la carga expresiva enunciada tanto en la energía del gesto (para expresar de forma simulada la idea de fuerte/débil, tenso/relajado, etcétera); en su tiempo de ejecución (para expresar de forma simulada la idea de velocidad: rápido/lento, apurado/tranquilo o secuencia: antes/

durante/después, etcétera); como en el espacio que ocupa (para expresar de forma simulada la idea de amplio/reducido, grande/pequeño, constreñido/liberado, abierto/cerrado, etcétera). También es posible variar la carga expresiva modificando la dirección del movimiento, los niveles y la relación (por ejemplo cerca-lejos, arriba/abajo) de los cuerpos entre sí y con los objetos en el espacio social, personal o íntimo.

Quizás alguien refute esa diferenciación aduciendo que todo juego, como tal, es esencialmente expresivo. Aunque algo de razón hay en esa impugnación, no deja de ser interesante indagar los matices que se esconden entre los pliegues de experiencias que, en principio, acusan una diferencia primordial: en unas, lo emocionante se relaciona con la posibilidad de poner a prueba –incluso en la ficción del juego– la capacidad de correr verdaderamente, saltar verdaderamente, hacer equilibrio o fuerza verdaderamente –aun en el tiempo/espacio ilusorio de un juego–; en otras, lo emocionante se relaciona con la posibilidad de simular que se corre, que se salta, que se hace fuerza, etcétera; con la posibilidad, incluso, de simular una emoción no sentida verdaderamente –ira, amor, tristeza, miedo– en el marco de la genuina emoción que genera el juego que se está jugando.

Nuevamente nos apresuramos a remarcar que lo expresado hasta aquí no sólo no tiene intenciones taxonómicas, sino que una lectura apresurada no debería relacionarlo con la representación hegemónica de lo lúdico en la escuela: la de «los juegos para...». Muy por el contrario. La idea de pensar el *tenor de las acciones* como rasgo variable de la *forma* de determinados juegos, viene a quebrar el postulado excluyente de que en la escuela hay que «jugar para aprender», para avanzar en la comprensión de lo que hay que «aprender para jugar», ya que hay juegos que por su propia *forma*, demandan poner en juego (nunca una redundancia sonó tan bien) cierto bagaje de habilidades (inherentes, complementarias, sustitutas) y que los jugadores y jugadoras tienen plena conciencia de ello. Conjetura que opera como una invitación más a revisar críticamente qué se entiende por enseñar a jugar en la escuela desde la perspectiva del derecho al juego y las nuevas demandas de intervención docente en ese sentido. Revisar críticamente, por ejemplo, cuál es el *tenor de las acciones* que predomina en los juegos del recreo y en los propuestos en clase, en las propuestas curriculares por nivel y asignatura y en la bibliografía más difundida. El *tenor* de tales acciones ¿configura un universo variado y rico o restringido y reiterativo? ¿Hay correlación con otras variables de la *forma*? ¿En la división del trabajo docente, la potestad sobre los juegos según el *tenor de las acciones* ha recaído históricamente en diferentes actores? ¿Cómo se dio ese proceso?

La «fuente de emoción» como variable de «forma» en un juego

Elías y Dunning (1992) sostienen que la emoción es “lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego”. Tanto es así, subrayan, “que muchas veces estamos dispuestos a pagar para sentirla”. La búsqueda de un estado afectivo breve e intenso –que en el caso del juego suele estar relacionado con la alegría pero también, por qué no, con la tristeza o el miedo– representa un componente importante del interés de ser parte de un juego. Por lo tanto corresponde indagar en el rasgo variable de la *forma* de un juego vinculado con el mismo; rasgo variable que llamaremos «fuente de emoción». Al igual que en los análisis de *sentido*, en los referidos a «fuente de emoción» reconocemos niveles. En un nivel supra unitario respecto de nuestro objeto de estudio –relacionado más con la *forma* juego en general que con la *forma* de un juego en particular–, lo emocionante puede estar relacionado, lisa y llanamente, con la posibilidad de encontrarse con otros interactuando de un *modo* diferente. Participar juntos de una experiencia voluntariamente aceptada a pesar de, o precisamente por, la incertidumbre de un resultado ligado, en términos de Caillois (1958) al enfrentamiento agónico, la suerte, la actuación, el vértigo, la fantasía, o el descubrimiento y sus combinaciones posibles. En el nivel de anclaje de nuestro estudio, el análisis de la *fuentes de emoción* ayuda a discutir diferencias y similitudes entre juegos. En ese sentido nos preguntamos si el azar, el vértigo, la simulación, la competencia aludidos –que según nuestra interpretación incluye al subgrupo emulación o desafío individual en términos de «sensación de poder hacerlo»– pueden ser interpretados como el núcleo generador de la emoción buscada. Si esto fuera así, uno puede comenzar a indagar cuál es la *fuentes de emoción* que predomina en los juegos propuestos en clase o cómo se llegó a considerar a la competencia fuente de emoción lúdica por antonomasia.

El «carácter» como variable de «forma» en un juego

Corominas (1990) comenta que los romanos llamaban «carácter» tanto al hierro de marcar el ganado como a la marca que ese mismo hierro dejaba en cada animal; de manera similar, los griegos llamaban 'karakter' tanto al distintivo particular grabado en un instrumento grabador, como a la marca o figura que ese instrumento dejaba. Por analogía, cuando en la actualidad se habla del «carácter» de algo o de alguien, es para referirse a una característica o peculiaridad que lo distingue. En lo que respecta al tema que aquí interesa, si bien el conjunto de variables analizado contribuye a identificar diferenciando la *forma* de juego, hay



una que, por su singularidad, remite a su «*carácter*» propiamente dicho. Es cuando decimos, *prima facie*, ése es un juego violento o suave, bullicioso o tranquilo, cooperativo o competitivo, racional (medido, meditado, arbitrado) o irracional (transgresor, arbitrario). Obviamente se trata del rasgo más lábil y el más sensible a la idiosincrasia de los involucrados; por lo tanto, el más discutible y, de hecho, el más discutido. No obstante, como todas las variables presentadas, se abre hacia indicios que alimentan la curiosidad indagadora. ¿Qué pasa cuando los juegos de una misma asignatura tienen más o menos un mismo «carácter»? ¿Cómo se da ese proceso? ¿Es posible pensar en proyectos institucionales que den prioridad a juegos con un determinado *carácter*? ¿Qué grado de incidencia tienen las vivencias personales ricas y variadas?

Interrogarse sobre ciertos rasgos variables de la *forma* juego en general y de la *forma* de un juego en particular —como puede ser el *sentido*, la *fuerza de emoción*, el *tenor de las acciones*, el *carácter*— constituye una búsqueda de alto impacto pedagógico, no sólo para la investigación académica, sino para la revisión crítica de algunas propuestas escolares, donde la reproducción blindada de algunas *formas* o la producción de *formas* híbridas aunque no inocuas, constituyen actos más frecuentes de lo que se podría suponer.



Acerca del «*modo*» como categoría analítica

Así como la categoría «*forma*» orienta el análisis comparativo de similitudes y diferencias en el proceso de producción/reproducción de juegos en la escuela, la de *modo* hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. Atreverse a pensar provisionalmente que hay un *modo* de participar de una actividad signada como juego y que éste puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner entre paréntesis la sempiterna discusión acerca de si, vista desde afuera, tal actividad amerita llamarse juego o no, para focalizar la energía en un ejercicio de interpretación respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. Ese ejercicio de doble hermenéutica abre un rumbo a la investigación-acción sobre lo lúdico en la escuela, donde, según lo observado en estudios precedentes, la relación *forma-modo* origina enunciados «transparentes», «paradójicos» y «ambiguos», a partir de los cuales la invitación a jugar adquiere sentidos diferentes (Pavía, 2008).

A diferencia de la *forma*, el *modo* es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término *modo* remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí); también a la

categoría verbal que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado; es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo. Por analogía con la gramática, en nuestro proyecto denominamos *modo* a la manera particular de acoplarse a una actividad lúdica propuesta (Pavía, 2006). Esta caracterización genera los siguientes supuestos de trabajo:

- Si bien el *modo* es la manera de participar de un juego, de estar en un juego, no se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa intencionalidad (lúdica o no lúdica) por parte del jugador o jugadora. En este punto el *modo* se emparenta con la actitud porque supone cierto grado de hiperespecificidad conductual, donde confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu (1997), por el *habitus* de los sujetos según el contexto social que los configura. Así entendida, la decisión de jugar de determinado *modo* no es un proceso sólo de adentro hacia afuera; reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido, corporizado.
- Si el *modo* expresa una determinación actitudinal, el *modo lúdico* de jugar –el objeto específico de estudio que se plantea aquí– no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en éstas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión precedera. Si se la entiende así, es lícito suponer por qué cuando se juega con un otro real, el *modo* de hacerlo requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, contruidos sobre la base de saberes prácticos; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas (Pavía, Russo, Santanera & Trpin, 1994).
- Cuando se juega de un *modo lúdico* esos micro acuerdos se relacionan con la posibilidad de mantener cierto nivel de «actuación auténtica», en una situación «aparente», organizada alrededor de un «guión», aceptado libremente sobre la base de «permiso» y «confianza» con un alto grado de «empatía» y «complicidad» respecto de una experiencia de «sesgo autotélico».

Atribuirle sentido a la presencia, o no, de indicios de un *modo lúdico* de jugar –precisamente el nivel de anclaje de nuestro proyecto– alienta la formulación de interrogantes sobre ciertas asignaturas de la escuela, donde jugar «en serio» (para nosotros de un «*modo no lúdico*») constituye un hecho más que frecuente.

«Actuación auténtica», «apariencia», «guión» como atributos variables del modo lúdico de jugar un juego

Cuando se juega un juego de *modo lúdico*, el tiempo, el espacio, los personajes se dan en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. Llamamos *guión* a esa línea, que en nuestro caso no representa un argumento en sentido estricto dado que, por el recorte ya explicitado, no integra por el momento nuestro universo empírico ni la delicada especificidad del juego dramático con todas sus variantes, ni los hoy muy difundidos cuentos motrices. En nuestra perspectiva de análisis, el *guión* no es más, ni menos, que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que decimos: «estamos en una panadería» o «estamos en un bosque», aunque sea el mismo patio de todos los días. Por ese *guión*-hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos nunca.

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar los signos clave de un salvoconducto comunicacional. El tono, el ritmo, la intensidad del gesto y de la palabra, adquieren aquí un protagonismo decisivo. En *Una teoría del juego y de la fantasía*, Bateson señala que incluso entre los animales el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes advirtiendo que se trata de una situación ficticia, donde las acciones 'no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están' (Bateson 1985). Cada jugador y cada jugadora necesitan «darse cuenta», en el sentido gestáltico de «percibirse» a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta), pero ficticio en el sentido de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados de forma literal. Un ejercicio de discernimiento que configura un verdadero núcleo de aprendizajes prioritarios para poder jugar de un modo *transparente*, vale decir, de un *modo lúdico*.

Jugar un juego de un *modo lúdico* es, entre otras cosas, jugar más con las *apariencias* que con la fantasía; apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro que, por más que se finja –y ésta es una variable del *modo lúdico* digna de destacar– esa «*actuación auténtica*» no llega nunca a ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad real, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del *guión*. Como cuando nos miramos en un espejo. Los detalles de la imagen devuelta, aunque acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la presencia imprescindible del mueble; al

contrario, la destacan; es decir, uno siempre es consciente de que se trata sólo de eso, de una imagen en un espejo.

En aras de una reflexión superior, Fink (1996) comenta lo que él llama «apariencia óptica». En un texto citado con frecuencia entre los teóricos del juego, este controvertido filósofo, discípulo de Husserl y seguidor de Hegel y Nietzsche, dice que:

Nadie disputará que en cada juego se ejercita y despliega en forma especial la fantasía. Pero ¿son los juegos sólo plasmaciones de la fantasía? Sería una aclaración demasiado fácil si se dijera que el reino imaginario del mundo lúdico existe exclusivamente en la imaginación humana [...]. Ya a partir del juguete puede verse que el juego no sucede en una interioridad anímica y sin apoyo en el mundo exterior. El mundo lúdico contiene elementos de la fantasía subjetiva y elementos objetivos, ópticos [...]. Esto suena extraño y asombroso, pero es algo que todos conocemos, si bien por lo común llamamos a estas cosas en una forma menos complicada y abstracta. Se trata sin más de imágenes objetivamente existentes. Por ejemplo, un álamo crecido a la orilla de un lago arroja su reflejo sobre la superficie rielante del agua. Ahora bien, los reflejos mismos pertenecen a las condiciones de las cosas reales en un ambiente lleno de luz. Las cosas, en la luz, arrojan sombras, los árboles en la orillase se reflejan en el lago, las cosas que nos rodean encuentran su reflejo sobre un metal terso y reluciente ¿Qué es el reflejo? Como imagen es algo real, es una copia real del árbol real, original. Pero «en» la imagen se representa un árbol, aparece sobre la superficie de las aguas de tal modo que sólo está ahí por medio del reflejo, no es realidad. Una apariencia de este tipo es una clase autónoma de ente y contiene en sí, como momento constitutivo de su realidad, algo «irreal» específico y roza así con ello otro ente simplemente real. La imagen del álamo no cubre el trozo de superficie de agua en el que aparece reflejado. El reflejo del álamo es como reflejo, es decir, como un fenómeno luminoso determinado, una cosa real y abarca en sí el álamo reflejado «irreal». Quizá esto suene demasiado bizantino y, sin embargo, no es una cosa remota sino muy conocida, que tenemos todos los días ante los ojos.

Como nota de color agreguemos que según Etxebeste (2002), en euskara existen dos palabras que expresan «juego»: «jolas» y «jokoa». El «jokoa» es competitivo, bipolar. Se juega en serio; en euskara lo resume la frase: «bata ala bestea», vale decir, «lo uno o lo otro». El término «jolas», en cambio, rompe la bipolaridad que impone el «ala» al reemplazarla por «eta»: «bata eta bestea», vale decir, lo uno y lo otro. Se juega para divertirse; se gana y se pierde al mismo tiempo; la acción es ambigua; se comparte una gran mentira llena de verdad.

«Permiso», «confianza», «empatía», «sesgo autotélico», como variables del modo lúdico de jugar un juego

Jugar de un modo lúdico requiere contar con por lo menos un crédulo. Sujetos que se adhieran escrupulosamente a la realidad aparente que los convoca, lo que requiere de una buena dosis de *permiso* y *confianza*. *Confianza* en que nada malo va a pasar ya que se trata, precisa e indudablemente, de un juego (diferente a ciertas actividades llamadas también juego, donde *creemos* y *nos hacen creer* que no va en serio, hasta que el resultado muestra que había un fin perseguido no lúdico, una utilidad, por lo que más nos hubiera convenido tomarlo en serio); *confianza* en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. *Permiso* entendido como la autorización para zambullirse en una «irrealidad real», disfrutando de la legalidad singularísima del juego. Es que aun cuando se encuentre atado a las reglas, al guión, a los rasgos específico de la forma, el jugador necesita sentirse libre en el juego. Necesita darse *permiso* para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida de que pueda decir, de manera transparente, precisa, sin dudar: ¡pero si estoy jugando! En este punto coincidimos con Ambrosini (2007) en que 'la ley lúdica instaura un régimen de libertades que no existía antes de ella'. El *permiso* podría ser entendido como un acto interno (yo me doy *permiso* echando mano de experiencias anteriores de recibir *permiso*); la *confianza*, en cambio, podría ser entendida como un acto de adentro hacia afuera, hacia el otro integrante de la relación. Esto sería válido también para la autoconfianza, donde yo (una parte de mí) tengo confianza en mí (otra parte de mí).

Para que jugar de un modo lúdico pase de la decisión personal al acuerdo compartido en el contexto de lo que aquí llamamos la «legalidad singularísima del juego», las expresiones de *permiso* y *confianza* –y ésta es otra variable del modo lúdico digna de destacar– no sólo deben ser recíprocas, sino que tal reciprocidad debe percibirse en esa relación empática. *Permiso*, *confianza*, *empatía* son consideradas aquí experiencias de relación fundamentales en el juego jugado de un modo transparente; es decir, de modo lúdico. Mal que nos pese a los educadores, esto demanda cierto grado de complicidad con actividades de *sesgo autotélico*.

Si Thelos remite a fin o finalidad, autotélico significaría algo así como: con un fin en sí mismo. El placer que se plantea autotélicamente, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno –tal la postura genuinamente hedonista– tiene sus detractores en la tradición educativa en general. No obstante, sostenemos que jugar

un juego de un *modo lúdico* requiere de cierto sesgo «autotélico», de cierta sensación hedonista. Lo hacemos, precisamente, para tensionar la exagerada visión utilitarista del juego que se reproduce en la escuela tal como se la conoce hoy. Incluso cuando, para preservarnos de los dilemas que tal tensión acarrea, subrayemos que hablamos de cierto sesgo y no de un acto autotélico en sí, tal como lo presenta la tradición aristotélica. Profundizando el camino seguido en nuestro proyecto, decimos *sesgo autotélico* en el sentido de que si bien jugar de ese *modo* no constituye un acto gratuito (en la medida en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello. Considerar lo autotélico como rasgo-variable de un *modo lúdico* de jugar los juegos contribuye, entre otras discusiones no menores, a interpelar la idea de juego que el sistema de enseñanza formal considera válido y excluyente: aquel que se muestre ayuno de todo hedonismo efímero.

Comentarios de cierre

Se ha dicho que, a diferencia de la *forma*, el *modo* es más subjetivo, circunstancial y lábil. De esa condición hablamos cuando decimos que no es fácil de atrapar desde la ortodoxia de la ciencia positiva; una dificultad que ha hecho que ciertos puristas proclamen, tan taxativa como apresuradamente, que se pueden investigar los juegos pero no el jugar. Una segunda condición interesa especialmente al mundo de los educadores: el *modo* (en términos de «apariencia», «permiso», «confianza», «empatía» y «complicidad») no se puede enseñar; por lo menos no con una concepción tradicional, bancaria, mecánica, individual de la enseñanza. En rigor los modos de jugar, sean estos lúdico o no lúdico, se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana, en el contexto de experiencias compartidas.

Lo expuesto plantea la necesidad de revisar críticamente la formación y práctica docente, en sintonía con esa necesidad emergente. En regiones poco desarrolladas como la nuestra, la escuela es valorada no sólo por el estudio, sino como espacio público protegido (de los pocos disponibles) para el juego con un otro real. Ante este panorama no alcanza con disponer mejor sólo escenarios y tiempos. Los jugadores y jugadoras demandan, además, que ese otro real sea un otro significativo. Son pocos los que dudan de que en los primeros años de la educación infantil básica, entre esos «otros significativos» se encuentran maestras y maestros que, sin disputar el papel principal, se asumen jugadores expertos en los secretos de, parafraseando a Caillois (1958) el *ludus* y la *paidia*. Un mediador más interviniendo en la zona de

CLASIFICACIONES DE JUEGO

Cuando hablamos de juego podemos considerarlo desde dos puntos de vista básicos:

El juego libre o espontáneo :

El juego espontáneo es una actividad voluntaria que realiza el sujeto por el solo hecho de jugar. No persigue conscientemente otro resultado que la búsqueda de emoción derivada de la propia actividad.

En esta actividad las reglas pueden estar establecidas con anterioridad o pueden irse construyendo en el desarrollo del juego.

El juego dirigido:

El juego dirigido es una actividad social, en donde los participantes intentan alcanzar determinadas metas, sujetándose a las normas que lo rigen, sugeridas por el grupo o bien por un tercero, a los efectos de alcanzar objetivos. Se caracterizan por tener una cierta organización, una determinada evolución y conciencia de los objetivos a alcanzar.

Este tipo de juegos es el que utilizamos , aprovechando el interés lúdico del ser humano en todas las etapas evolutivas, como medio educativo, y de acuerdo al objetivo y a sus características, podemos dividirlos en diferentes tipos de juegos.

También es posible partir del juego espontáneo, para llegar al dirigido o viceversa.

Son infinitas las clasificaciones de juegos que existen... o podemos inventar. Porque los juegos, como muchas otras actividades del hombre, pueden ser clasificadas de acuerdo a las necesidades de quien las clasifica

Podemos encontrar clasificaciones que se basan en: el lugar en donde se realiza el juego; si es activo o pasivo; a las circunstancias; a la edad; etc. Todas son válidas pero, como educadores, lo que más nos interesa es para qué hacemos juegos, es por eso que vamos a clasificarlos de acuerdo a los objetivos que persigamos.

SIEMPRE QUE ELEGIMOS UN JUEGO, DEBEMOS TENER

UN OBJETIVO CLARO A LOGRAR

CONCIENCIA DE QUE TRANSMITIMOS ALGO

Para poder entendernos dentro de nuestra cátedra es que vamos a establecer una denominación a los tipos de juegos que realizamos; recordando siempre que debemos saber que pretendemos al proponerlos.

Desde el punto de vista :

a) de la interrelación

- Juegos o dinámicas de Ambientación- Animación:

Son los que se utilizan al inicio de un encuentro o sesión y sirven para desarrollar la participación al máximo, crear un ambiente de confianza, interrelacionar, desinhibir, romper el hielo, etc. Una característica fundamental es que nadie se pone en evidencia, todos juegan a la vez. Dentro de esta división pueden ubicarse los juegos de:

-Presentación:- El objetivo que persiguen es que los integrantes de un grupo se conozcan por sus nombres, apellidos, características personales, etc.

-Mezcladores: -a) Participa el grupo completo: Persigue las características ya descritas de un juego de ambientación.

b) Formadores de parejas: (Además de lo anterior, forma parejas que generalmente son aprovechadas en la actividad posterior)

c) Formadores de grupos: (Además de lo dicho anteriormente, forma grupos que son aprovechados en la actividad posterior.)

b) del tipo de relación

- Cooperativos (Todos los participantes se organizan y colaboran para alcanzar una meta)

- Competitivos. (La meta es alcanzada por algún o algunos participantes del juego)

c) De la capacidad que predomina

-De observación y memoria

-De atención y reacción

-Sensoriales : auditivos

visuales

táctiles

gustativos

olfativos

- De ingenio, conocimiento, etc.

d) del tipo de expresión

- De expresión : corporal (gestual o mímica , dramática , etc.)

musical

plástica

lingüística (culturales , de conocimiento , escritura , etc.)

e) de la actividad motriz

- De gran contenido de movimiento : (juegos motores: de persecución y huida, relevos, etc)

- De mediano contenido de movimiento.

- De poco contenido de movimiento.

f) de las costumbres del lugar

- Juegos tradicionales, populares.
- Juegos zonales, barriales.

g) del tipo de organización

Aquí hay que tener en cuenta diversos aspectos:

1) La cantidad de participantes

- Individual.
- En parejas , tríos , etc.
- Por equipos.
- Grupales.
- Masivos (Grandes juegos , gimkanas , juegos rotativos o rotatorios , kermesses , etc.)

2) La ubicación

- En ronda o círculo
- En hilera
- En fila
- etc .

3) El ámbito donde se realizan

- De interior .
- De exterior .

Tambien : Juegos -en el agua
- en la arena.
- en bosques.

4) El tipo de material a utilizar:

Juegos con: -pelotas.
-paños
-sogas
-diarios
-elementos no convencionales
-etc

**Esta sistematización no es cerrada ya que puede tomarse desde diferentes puntos de vista
Ya hemos aclarado suficientemente que pueden existir otras formas de clasificar:**

. Por ej: De acuerdo a la edad de los participantes :- de cuatro a seis años
- de seis a ocho años
- de ocho a diez años
- de diez a doce años, etc.

De acuerdo a la etapa de maduración: niños, adolescentes, adultos, ancianos.

De acuerdo a la etapa escolar : preescolar, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo, etc.

De acuerdo al tipo de programación: campamentos, viajes, días de lluvia , etc.

De acuerdo al momento del día:- Diurnos

- Nocturnos.

Etc.

Todo depende de las necesidades con que se realiza la misma.

Es válido aclarar, además , que un juego puede estar comprendido en más de una de estas clasificaciones; POR EJEMPLO: Un juego puede ser al mismo tiempo pasivo, de observación y memoria, por equipos, competitivo , de interior o también sensorial, cooperativo, grupal, etc, etc. Lo importante es clarificar cuales son sus características principales.

SUGERENCIAS PARA LA CONDUCCIÓN DE JUEGOS O ACTIVIDADES LÚDICAS

Lo que sigue a continuación se refiere a algunas pautas prácticas muy simples pero muy necesarias a tener en cuenta a la hora de programar y conducir juegos, ya que estas pueden asegurar en parte el éxito de una propuesta recreativa.

A tener en cuenta siempre:

- ✓ Tener en cuenta el grupo al que está dirigido el juego para una selección adecuada del mismo.
- ✓ Conocer el juego antes de enseñarlo
- ✓ La actitud abierta, entusiasta y dispuesta del coordinador se transmitirá a los jugadores
- ✓ La seguridad de los participantes es indispensable en una propuesta lúdica, tanto desde la consigna, como del espacio de juego y materiales a utilizar.

A tener en cuenta antes de jugar:

- ✓ Al explicar un juego sea breve, claro, y diga lo más importante; los detalles se explican por sí solos.
- ✓ No explique nada hasta que no reine el silencio.
- ✓ Para explicar las fases fundamentales del juego, demuéstrelo con uno o dos jugadores. (Vale más una buena demostración que una explicación detallada.)
- ✓ Respondiendo a las preguntas de los jugadores se aclararán los puntos confusos. conteste en forma de que todos puedan oír.
- ✓ Prepare todo lo necesario para un juego antes de comenzarlo. Una vez presentado el juego debe haber la menor demora posible.
- ✓ En cuanto los jugadores hayan sido enterados de que se trata, comience el juego sin demora.
- ✓ Donde hay líneas o fronteras establézcalas lo más definidamente posible, para evitar errores y dificultades. Aclárelo en las explicaciones.

A tener en cuenta durante el juego:

- ✓ Movílcese por el terreno de juego para alentar, ayudar, explicar.

- ✓ “Mate el juego antes de que muera” Permitir la muerte lenta de un juego, no solo daña la moral del grupo, sino que deja un recuerdo desagradable en los jugadores. Su efecto es negativo para la continuación de la actividad.
- ✓ Participe del juego cuando sea posible. En todas las edades es bien recibido por los participantes.
- ✓ Pequeños defectos del juego pueden ser corregidos durante el desarrollo del mismo.
- ✓ Si un juego no resulta, deténgalo, supere las dificultades y luego reinicielo.
- ✓ La introducción de pequeñas variantes ayudan a mantener el interés y el entusiasmo.
- ✓ Fijese en los retraídos y hágalos tomar parte del juego. Una palabra de animación, el sentimiento de responsabilidad y un poquito de éxito harán milagros en personas retraídas y tímidas.

A tener en cuenta después del juego:

- ✓ Guarde el material utilizado. Deje el lugar de trabajo en condiciones.
- ✓ Evalúe si se cumplieron los objetivos previstos con los juegos propuestos, en función de eso piense variantes.

LOS JUEGOS COOPERATIVOS:

Hemos decidido incluir este tipo de juegos como una temática aparte porque consideramos que los mismos merecen una reflexión muy profunda y particular.

“El juego puede ser una forma muy dinámica de unir a la gente. El juego cooperativo no es nada nuevo. Empezó hace miles de años cuando las primeras comunidades se encontraron para celebrar la vida. El concepto es sencillo. La gente juega con los demás y no contra los demás; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros. Se liberan por la misma estructura de los juegos para poder disfrutar la experiencia en sí. Nadie tiene que quedar afuera o tener miedo de salir mal. Es parte del diseño de los juegos que los participantes tienen que cooperar y trabajar juntos para poder lograr la meta del juego”¹

Creemos importante aclarar que no estamos negando la competencia (de hecho la incluimos en nuestras propuestas); simplemente estamos ofreciendo una alternativa válida que es factible de implementar en los grupos donde trabajamos. Es una posibilidad muy concreta de poner en práctica valores como la cooperación, el respeto, la ayuda mutua, etc.

Para profundizar en este tema anexamos partes del libro “ Que tal si jugamos ...otra vez...” de G. Brown, que ofrece una visión muy interesante al respecto.

¹ Cuadernillo “Taller de juegos”.D.Neuquen.Jul/Ago/91

ellos mismos. Esta idea, como se verá más adelante, es la que organiza la estructura de los juegos cooperativos.

En resumen, el trabajo educativo y organizativo popular se basa en el diálogo, en una relación

horizontal, en la participación y en la solidaridad. Y estas actitudes también pueden estar presentes en el juego. La esperanza, la confianza y la comunicación: éstas, precisamente, son las características del juego cooperativo.



Una propuesta: el juego cooperativo

De niña, cuando jugaba con mis primos, aprendí muchas cosas... Que el más pequeño, más lento o más débil de nosotros sería siempre la "ere", el que contaba para el "Escondite", quien recibiría más pelotazos en el "Fusilado". Que el más vivo y tramposo de nuestros amiguitos terminaría siempre de primero. Que quien llegara de último a la meta era un "burro", el objeto de todas las burlas. Que el más fuerte, más avispado o más grande de nosotros establecería al final las reglas del juego... Sobre todo, aprendí que era importante ganar y que perder podía echar por tierra toda la diversión.

Pero ganar no siempre era divertido, significaba envidias, revanchas y tristezas, porque la alegría de ganar suele ser solitaria, no compartida. Hoy me doy cuenta que con esos juegos infantiles aprendía, o reforzaba, los valores de esta sociedad injusta en donde vivimos: la competencia, el egoísmo, el individualismo,

la agresión. Jugando reproducíamos el esquema de ganadores y perdedores, manipuladores y manipulados, opresores y oprimidos. Desde entonces nos acostumbramos a ver que la alegría y el triunfo de unos pocos es posible sólo con la tristeza y la derrota de muchos. ¿Qué tal entonces si jugamos?

Reinventando los juegos, superando el temor al ridículo, fijándonos en el disfrute y la alegría, antes que en quién gana o pierde, permitiendo la participación de todos, con la ingeniosidad para superar el reto juntos, porque es importante que todos lleguemos a la meta.

Rosalba Gómez
(publicado en BASES, Periódico del Movimiento 69, Universidad Central de Venezuela, Enero-Febrero, 1989)

Anteriormente, hemos visto cómo la competencia forma parte fundamental de nuestra sociedad. Hemos visto cómo, generalmente, muchos juegos reproducen esta noción de competencia y, por tanto, contradicen lo que buscamos

en un trabajo de educación popular. Y entonces, ¿cómo hacemos con los juegos?

Proponemos juegos que tienen una estructura cooperativa; es decir, centrados en la unión y no en el "unos contra otros"; juegos que buscan la participación de todos sin que nadie quede excluido; juegos donde el objetivo y la diversión se centra en metas colectivas y no en metas individuales.

Los juegos cooperativos tienen varias características liberadoras que tienen mucha coherencia con el trabajo grupal.

Liberan de la competencia: El objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que todos jueguen juntos, eliminando la presión que produce la competencia. El participante no se preocupa si va a ganar o perder: su interés está en la participación.

Liberan de la eliminación: El diseño del juego cooperativo busca la incorporación de todos. Muchos juegos tratan de eliminar a los más débiles, los más lentos, los más torpes, etc. Y junto con la eliminación va acompañado el rechazo y la desvalorización. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.

MAFALDA



28

Liberan para crear: Crear es construir y, para construir, la importancia del aporte de todos es fundamental. Las reglas son flexibles y los participantes pueden contribuir para cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y dependientes de equipos especiales. Todo esto ocurre porque están excesivamente orientados hacia el resultado final. El juego cooperativo, en cambio, pone el énfasis en el proceso: lo importante es que los jugadores gocen participando.

Liberan de la agresión física: Ciertamente gastamos energía en la actividad física, pero si a la vez promovemos la agresión física contra el otro, estamos aceptando un comportamiento destructivo y deshumanizante. Hacer que la agresión física sea obligatoria por las reglas del juego es enseñar a los participantes que es aceptable golpear, tumbar y maltratar a los demás. Se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra los demás.

En resumen, podemos ofrecer algunas alternativas para el juego:

-Jugando dentro de las estructuras cooperativas, dando énfasis a la participación y a la autoestima de cada persona.

-Creando juegos donde cada participante puede establecer su propio ritmo.

-Adaptando juegos ya conocidos, restándole la importancia del resultado final y eliminando el contacto físico de tipo destructivo.

En la presentación de alternativas del juego debemos fomentar un ambiente que tenga presente a la persona. Una de las cosas que debemos resaltar es que en la relación con los grupos todos estemos más pendientes de compartir los re-



curso humano y materiales (por ejemplo: ideas, destrezas, preocupaciones, sentimientos, respeto, bienes materiales, equipos, tiempo, espacio y responsabilidad). No es cosa de cambiar de un día para otro, pero sí podemos empezar a vivir valores nuevos. En los juegos podemos ir desarrollando ciertas actitudes que son importantes:

La empatía. Es la capacidad de "ponernos en los zapatos del otro". La empatía tiene que ver con la posibilidad de sentir cómo está el otro: sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades y su realidad. La raíz de la palabra significa "siento contigo".

29

La cooperación. Es la capacidad de trabajar hacia una meta común.

Tiene que ver con el desarrollo de las destrezas necesarias para poder resolver problemas juntos. En este sentido está relacionada con la solidaridad y la organización.

El aprecio. Es la capacidad de reconocer y expresar la importancia del otro: sus percepciones, sus aportes y sus necesidades. Tiene que ver con la confianza del grupo y la autoestima.

La comunicación. Es la relación del diálogo: el intercambio de sentimientos, conocimientos, aprecio, problemas y perspectivas.

¿COMO ES EL JUEGO COOPERATIVO?

La gente juega con los demás y no contra los demás.
Juega para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros.

Busca la participación de todos.

Le da importancia a metas colectivas y no a metas individuales.

Busca la creación y el aporte de todos.

Busca eliminar la agresión física contra los demás.

Busca desarrollar las actitudes de empatía, cooperación, aprecio y comunicación.



NOTA:

En el año 1983, conocimos la propuesta del Juego Cooperativo a través del trabajo del Dr. Terry Orlick, profesor de la Universidad de Ottawa, Canadá. Este capítulo está basado en su trabajo. Fue a partir de esta propuesta que empezamos el proceso de probar, adaptar, crear y profundizar: jugando cooperativamente.

TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN

Por qué analizamos el tiempo libre?

Desde nuestra cátedra es fundamental el abordaje de la problemática del Tiempo Libre desde una mirada crítica teniendo en cuenta que los docentes de Educación Física que trabajamos desde la Recreación lo hacemos en la mayoría de los casos en el Tiempo libre de las personas.

En referencia a este tema existen (instalados socialmente) una serie de presupuestos que en general oponen el tiempo libre al tiempo de trabajo como si estos fueran mutuamente excluyentes. Esto, que aparece como una cuestión simple trae consigo concepciones de educación y de sociedad que es fundamental que sean analizadas desde la perspectiva de un futuro educador que se propone trabajar en el área de la recreación.

Para Pablo Waichman¹ la visión corriente concibe al tiempo libre: "...en principio como tiempo libre de obligaciones ¿Pero en ese caso como no denominarlo "tiempo libre de obligaciones" o "tiempo libre de trabajo"? ¿O es que el trabajo no puede ser libre o liberador? ¿Acaso no puede existir "tiempo libre de trabajo y "tiempo de trabajo libre", y no es que se pretenda hacer solo un juego-de palabras, es señalar que la libertad es el componente fundamental de este concepto (tiempo libre).

Porque la realidad nos demuestra que hay tareas remunerativas que pueden ser gratificantes y hasta creadoras (los artistas, por ejemplo) y hay tiempos libres por demás aburridos y sin sentido... Podemos decir que hay un "tiempo liberado de"...indica que no estoy obligado exteriormente, pero no por eso soy libre ni hago "actividades libres",

Según el mismo Pablo Waichman el uso del tiempo se aprende, y por lo tanto supone un proceso e implica algún agente que lo instrumente, alguien que diga, que sugiera, que motive, que genere las condiciones y ponga a disposición las herramientas para acceder a la libertad en el tiempo tanto personal como colectivamente. Es en este proceso educativo donde interviene la recreación como propuesta pedagógica.

EL SUJETO Y SU TEMPORALIDAD

Concepción de Sujeto:

Proponemos como punto de partida para el análisis de los complejos fenómenos que se dan en el ámbito del tiempo libre de las personas, comenzar por referirnos al sujeto como protagonista de estos.

Para aproximarnos a este concepto, debemos hacerlo desde una perspectiva socio cultural, que tenga en cuenta la determinación histórica, en una relación dialéctica entre mundo externo y mundo interno, relación que se da entre el sujeto y el medio, entre el sujeto y su contexto vincular.

Este sujeto va configurándose en un interjuego con un contexto que se le da siempre entrelado de vínculos y relaciones sociales. En este interjuego se da una contradicción entre necesidad y satisfacción. De acuerdo a E. Pichón Riviere, es la situación de necesidad la que promueve la relación con el mundo externo, con el otro, en la búsqueda de la gratificación. Esa contradicción intrínseca es la que remite al interjuego sujeto-contexto en el que este se configura.

¹ Pablo Waichman. "Tiempo Libre y Recreación, Un desafío pedagógico". P.W Ediciones . Buenos Aires 1993

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el hombre es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. El sujeto es sano en tanto aprehende la realidad en una perspectiva integradora, y tiene capacidad para transformar esa realidad, transformándose a la vez el mismo y está activamente adaptado en la medida que mantiene un interjuego dialéctico con el medio.

Desde una perspectiva socio-cultural entendemos al sujeto como una totalidad, es decir, una persona cuyo cuerpo no puede pensarse dissociado de las dimensiones socio afectivas e intelectuales, sino como conteniéndolas. La persona es su cuerpo y es en y desde su corporeidad que se va construyendo su historia.

Cuando hablamos de corporeidad, nos estamos refiriendo a la unidad, que sitúa al cuerpo como sinónimo de ser humano entero, completo y único, concepto que abarca las dimensiones senso- psico - socio- motrices, poniendo énfasis en su particular dimensión expresiva, comunicacional, vivencial y creativa.

Para situarnos ya en cómo se da la relación sujeto- tiempo, en los modos en que este ocupa su tiempo y si partimos de la idea de unidad de la persona también es necesario hablar de unidad del tiempo en el que transcurre su cotidianeidad sin recurrir a la escisión de los diferentes momentos de su vida.

La idea de tiempo humano también nos remite al sujeto como totalidad, el hombre posee desde esa unidad un único tiempo, un tiempo de vida, que es vivido y percibido de distintas maneras condicionado por un conjunto de factores que van construyendo un tiempo social.

El sujeto en relación al trabajo

A partir de la idea ya planteada de sujeto como totalidad, situado en el mundo, vinculado con otros e intrínsecamente relacionado con el medio, al cual puede modificar, comenzamos a acercarnos a la idea de trabajo.

"... lo que diferencia al hombre del resto de los seres vivos es el trabajo humano que transforma la naturaleza. Al modificar el mundo exterior se transforma a sí mismo: a través de la producción material la naturaleza se humaniza, se transforma en obra y realidad humana"²

Desde nuestra perspectiva el trabajo se constituye en una de las formas de relación, de vínculo sujeto mundo, ya que el trabajo para el hombre es apropiación de lo real, esto implica también para el sujeto que efectúa esta acción un proceso de aprendizaje tendiente a apropiarse del medio natural y social que lo rodea.

El trabajo es fundamental en la construcción de la identidad, en tanto y en cuanto ese trabajo se realice libremente, planificado, creativamente, transformante y sea posible reconocerse en el producto.

En este tipo de trabajo libre creativo, el sujeto que trabaja, al participar en la planificación del proceso de apropiación del mundo real, produce un verdadero proceso de aprendizaje en el que entra en cuerpo y mente, si es él el propietario de los medios de producción, si se ve identificado con el producto de su trabajo, si le pertenece la riqueza que produce, lo motiva, lo refleja. El hombre cumple sus fines en el mundo, se ve realizado.

² Op Cit por Quiroga, Ana y Racedo, Josefina en "Crítica de la Vida Cotidiana"

*"... El trabajo, en tanto superación de necesidades, en tanto transformación de lo real, en tanto objetivación, es creación, es lúdico, tiene un profundo sentido de libertad. En el trabajo puede haber goce, pasión, puede haber placer."*³

En la actualidad se produce una distorsión de la idea esencial del trabajo, en el contexto de la economía capitalista, en este marco el trabajador, al no ser propietario de las fuerzas de producción, ni del producto de su trabajo, entra en el mercado vendiéndose a sí mismo como fuerza de trabajo. Esta situación implica que no participe del proceso de planificación de la producción, ni pueda apropiarse del producto, con lo cual lo producido no le pertenece.

Al entrar en el mercado, como fuerza de trabajo, sometido a sus leyes, no entra como persona sino como objeto con lo cual escinde su vida. Tratará de ser él mismo en el tiempo que le es propio. Se refugia por lo tanto, en la "vida familiar" o en el "tiempo libre".

Esta escisión se traslada a toda la vida social, que está organizada de acuerdo a esta distorsión, separando los tiempos del hombre en productivos e improductivos, siendo el trabajo, el eje que distribuye los tiempos diarios, semanales, anuales, y a la vez está organizado económica, social, administrativa y políticamente. Ha sufrido de esta manera un proceso de desnaturalización regidos por procesos externos al hombre mismo que "paradojalmente" rigen su vida

En este estado de situación comienza a producirse uno de los fenómenos característicos de nuestros tiempos que es la alienación y, de acuerdo a A. Quiroga, la alienación fundamental que es la alienación por el trabajo.

Podemos decir que alienación viene de "Alienus" o Ajeno. Esto significa que alienarse o enajenarse significa el perder una de las características fundamentales y constitutivas del sujeto, es perder su mismidad.

*"Si por una organización social material del trabajo entra en una relación disociada, cosificante con sí mismo, con su cuerpo. Si por esa organización se favorece una disociación del sentir, del hacer, del pensar, si su cuerpo y su mente quedan sometidos a contricción en el proceso productivo, si renuncia a sus fines, si los productos, la riqueza que crea no le pertenece, si hay un desfasaje entre la riqueza que crea y su retribución; si tanto el proceso de trabajo como el producto se le vuelven ajenos, gobernados por leyes en las que no incide, si el objeto que deberá reflejarlo se le sustrae, se le escapa y con el su identidad, su mismidad el sujeto se cosifica"*⁴

En los hechos el hombre sigue siendo el protagonista de la construcción social, pero pierde esa conciencia de sí. Se ha empobrecido psicológicamente, humanamente, en vez de desarrollarse. Se deteriora su posibilidad de comunicación y aprendizaje, el trabajo deja de ser un fin en sí mismo, un goce, un acto libre, para transformarse en un medio.

Es entonces que el hombre se considera libre cuando no trabaja, y cuando lo hace considera perdida su libertad. Con lo cual la inversión de valores es perfecta, ya no se piensa que lo esencial al ser humano es el trabajo y la posibilidad de modificar la naturaleza. La propia esencia del hombre se invierte, el trabajo alienado, enseña al individuo que debe vivir para producir.

Marx define como alienación *"al acto mediante el cual el mundo de las cosas producidas por el hombre*

³ OP.cit. Ana Quiroga

⁴ Op. Cit por Quiroga Ana y Racedo Josefina en "Crítica de la Vida Cotidiana"⁴

*penetra en su propio interior y este pierde sus características humanas*⁶.

Pero también existen otros procesos que por otros caminos llevan a la destrucción de la esencia del ser humano, y a la alienación del trabajo debe sumársele la alienación del consumo.

El proceso del consumo es tan enajenante como el proceso de la producción. El hombre ve en él, el objetivo de su vida, se desarrolla el egoísmo del placer, y mueren en él las más valiosas propiedades humanas: la capacidad de trabajo y el gusto por el trabajo. El tiempo de ocio, el tiempo libre, es visto como un tiempo disponible para el consumo (lo que actualmente se denomina Industria del Tiempo Libre)

En esta desvirtuación del concepto de trabajo el trabajo ha pasado a ser solo una manera de ganar dinero y el ocio una manera de gastarlo. Solo cuando el trabajo alcanza como finalidad al propio hombre, este puede ejercer su libertad. Por ende podremos plantearnos un *tiempo de trabajo libre* y un *tiempo libre de trabajo.*

El sujeto en relación al tiempo

Tiempo Social y Condicionamiento

El tiempo no puede escindirse, no es el patrimonio de relojes o calendarios, no es exterior al hombre. El hombre contiene desde su nacimiento un tiempo de vida que le pertenece, que le es propio. Los modos de ocupación de su tiempo de vida dependen de variables contextuales (histórico-socio-culturales-económicas-etc.) y personales (historia individual, familiar, características básicas de personalidad, etc.)

Al hablar de tiempo social debemos indefectiblemente referirnos al concepto de condicionamientos, haciendo referencia a todos los factores internos o externos al sujeto que inciden en la manera de vivir el tiempo total y lo determinan. Todo tiempo social aparece siempre condicionado.

¿De qué modo aparecen los condicionamientos? Waichmann habla de "el tiempo social como un continuo". Si quisiéramos graficarlo podríamos decir que el tiempo social se da como una continuidad permanente, que tiene en uno de los extremos el condicionamiento más externo, ajeno a las decisiones de la persona y en el otro, la libertad más absoluta.

Llamamos autocondicionamiento al condicionamiento interno o personal, y denominamos heterocondicionamiento a las variables externas que inciden en las decisiones de un sujeto. Entre uno y otro extremo no hay compartimientos estancos, sino una infinidad de posiciones de mayor o menor auto o heterocondicionamiento. La libertad y los condicionamientos no se oponen, más aún se exigen mutuamente. La libertad se construye en la medida que se puedan construir los propios condicionamientos.

Todas las conductas del hombre se dan atravesadas por estos dos modos de condicionamientos, pero el hecho de que sean comunes a estas no significa que se den en la misma magnitud. La incidencia de cada uno varía en cada caso de acuerdo al mayor o menor grado de libertad de elección que tenga el hombre.

Solo con el objeto de profundizar en el análisis del tiempo de vida de las personas, y sin intención de establecer una división sino caracterizar los diferentes momentos de acuerdo al grado y tipo de

⁶ Op. Cit por Waichmann Pablo "Tiempo Libre y Recreación. Un desafío pedagógico"

condicionamientos, vamos a remitirnos a Munné, quien distingue cuatro tipos de tiempos:

- El tiempo psicobiológico se refiere al tiempo de predominio neto de nuestras necesidades psíquicas y biológicas fundamentales: sueño, nutrición, sexualidad, etc. Incluye el tiempo invertido en las acciones necesarias y preparatorias para de aquellas tales como hacer la cama o ir de compras y también comprende el tiempo de enfermedad. Se caracteriza por condiciones impuestas por la naturaleza psicobiológica del individuo aunque puede presentar amplias variaciones en las pautas de comportamiento debido a los factores personales (temperamento y carácter) y sociales (estructura societal y sistema cultural). Está casi enteramente heterocondicionado, con muy baja posibilidad de autocondicionamiento.
- El tiempo socioeconómico es el dedicado a las tareas de producción económica, para mantenerse y mejorar personal y colectivamente. Se refieren a la actividad laboral pero también al estudio y a las tareas domésticas. El condicionamiento exterior es muy elevado, especialmente en la sociedad industrial, aunque caben grados de autocondicionamiento, por ejemplo, la elección del trabajo o estudio, el tiempo a dedicarle, el lugar a desarrollarlo, etc.
- El tiempo sociocultural Es el tiempo invertido en las obligaciones cívicas, en las relaciones familiares y sociales. "Tiempo de amigos, de lectura, de tertulia". El auto y heterocondicionamiento se dan más equilibrados que en los anteriores.
- El tiempo libre, aquel en que el hombre actúa por su propia necesidad autocreada. El heterocondicionamiento es mínimo y el sujeto define las condiciones para cada actividad. "Es libre no porque en él la libertad se oponga a la necesidad sino en el sentido que la libertad es la que define a la necesidad"

Los cuatro tipos descritos anteriormente no son puros sino tendenciales y forman un continuum, un solo tiempo humano que va desde el nacimiento hasta la muerte y como hemos visto son caracterizados según el predominio de uno o de otro polo, de un lado la obligación exterior y del otro la obligación interior. Desde esta perspectiva deberíamos pensar que la estructura de la vida cotidiana no es bipolar (trabajo-ocio) sino, es cuanto menos tripartita. La vida no solo se divide en trabajo - tiempo libre de trabajo sino que conviene distinguir a las demás obligaciones institucionales y los ocios.

Otro concepto que debemos tener en cuenta para el análisis de la actividad humana es el de "compensación", son compensatorias, o "contrafuncionales" todas aquellas actividades que actúan para mantener el equilibrio de la conducta humana.

Nuestra tarea será la de crear condiciones para que a partir del ocio, como tiempo heterocondicionado, o "tiempo libre de" acceder al tiempo libre como tiempo eminentemente (pero nunca totalmente) autocondicionado o "tiempo libre para".

El tiempo libre

Una parte llamada libre del tiempo social⁶

Podríamos caracterizar al Tiempo Libre como aquel modo de darse el tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades autocondicionadas de descanso, recreación y creación para compensarse, y en último término afirmarse la persona individual y socialmente. Consideramos al tiempo libre como aquel tiempo en el que la libertad predomina sobre la necesidad.

⁶ Op. Cit por Munné Frederic en Psicología del tiempo libre "Un enfoque crítico"

Desde esta perspectiva el tiempo libre ya no puede ser visto solo como tiempo desocupado y liberado de obligaciones, sino como un tiempo de libertad para la libertad. Como un tiempo de transformación del hombre, no de las cosas, ya que esto corresponde estrictamente al trabajo.

En el tiempo plenamente libre la necesidad de libertad se troca en una libertad de la necesidad. Al liberarnos del heterocondicionamiento somos por más libres más hombres.

Este camino del tiempo hacia la libertad no es otro que el camino del hombre hacia el hombre. La función del ocio como tiempo libre consiste en posibilitar al hombre su desarrollo como hombre, y en ello reside su pleno sentido.

Para Marx "...la principal medida de la riqueza social radica fundamentalmente en el tiempo libre, esto es en el tiempo no dedicado al trabajo y que sirve al desarrollo completo del individuo. El tiempo libre aparece como un fenómeno transformador del trabajo y por lo mismo del hombre. En dicho tiempo se basa la posibilidad de un trabajador libre, del hombre nuevo..." "Así, la lucha por el tiempo libre es una lucha ideológica para poder dar al mismo un aprovechamiento constructivo".

En conclusión el tiempo libre está constituido por aquel aspecto del tiempo social en el que el hombre autocondiciona con mayor o menor nitidez su conducta personal y social.

En relación a la **libertad**, como componente esencial de este tiempo, podemos afirmar que no es un estado sino un proceso, un aprendizaje. En este sentido también cabe concebirla como una lucha del individuo, no puede ser concedida por nadie, nadie puede otorgarla ni permitirle a otro, siempre se conquista desde adentro hacia afuera por voluntad de la persona por constituir la esencia humana, ya que la libertad le pertenece al hombre.

Está caracterizada esencialmente por la conducta creadora, debe por su propia necesidad, transformar la realidad, de la que el hombre es parte. Y esto supone una actitud crítica y comprometida para modificar y construir a él y a su sociedad.

No existe libertad sin condicionamiento ni condicionamiento sin libertad. La libertad existe en tanto existe el par dialéctico "libertad de" "libertad para", esto es debo estar liberado de algo para poder liberarme para algo. En su acepción común, la libertad es concebida por su aspecto negativo (estar libre de) más que su contrapartida y afirmativo (liberarme en).

A partir de esta idea, concebimos al tiempo libre como un tiempo de ejercicio de la libertad, como un tiempo en el que el hombre puede ejercer el poder sobre sí mismo, el poder no solo de hacer sino de ser.

La educación para el tiempo libre

Según Pérez (1988), "la educación del tiempo libre es una proceso de liberación que lleva a la persona a una actitud abierta, libre y comprometida con la construcción de su propia realidad. El fin del tiempo libre es la libertad". El objetivo de la educación del tiempo libre no consiste en realizar actividades formativas que ocupen nuestro tiempo, sino en potenciar lo que haya de educativo en el ocio para convertirlo en un proceso creativo y no en un elemento de consumo.

Según Mendo (2000), "si el tiempo libre es el tiempo de autoformación y el **ocio** la mejor forma de conseguirlo, educar a las personas para la óptima utilización de ese tiempo será el objetivo de la educación del tiempo libre". El problema radica que en la sociedad actual el tiempo libre está amenazado por la forma de vida moderna, en la que los medios de comunicación de masas inciden en las elecciones

que realizan las personas que no siempre cuentan con las herramientas o estrategias para dar respuesta a estos avances.

Desde la educación para el tiempo libre el "ser" será más importante que el "tener", "crear" más significativo que "consumir" y "participar" más importante que "ver". La vivencia del tiempo libre se convierte en experiencia creativa, participativa y enriquecedora, cargada de significado que contribuirá al desarrollo personal de niños, niñas, adolescentes y acompañará a sus participantes en su proceso de construcción de la personalidad. No se queda únicamente en los aprendizajes de las diferentes actividades sino que fundamentalmente su objetivo es la transmisión de valores, actitudes, hábitos, etc.

El aprendizaje del niño/a y el joven en el tiempo libre es una apuesta decisiva para su futuro. De la calidad del tiempo libre que se les pueda ofrecer, dependerá más adelante la calidad de sus relaciones humanas, los vínculos sociales que han de establecer y, la capacidad de adaptación y de transformación de su entorno social y cultural:

Algunos aportes de la educación para el tiempo libre

El tiempo libre es un espacio de tiempo colectivo y de cooperación. Mediante la implicación de los niños y niñas y jóvenes en los asuntos sociales, estimula a la participación.

El tiempo libre es tiempo de vivir y recrear la propia cultura y la cultura de los otros; es tiempo para descubrir y valorar las diferencias, tiempo para descubrir y valorar nuestra propia identidad. Consolida la identidad cultural.

El tiempo libre es tiempo de amistad, de relación, de desarrollo de la afectividad; de encuentro con uno mismo, de descubrimiento de las propias capacidades, y de maduración de los sentimientos. El tiempo libre es tiempo de vivir en grupo, de asociarse; tiempo para aprovechar todas las posibilidades de diálogo, compromiso y cooperación. Potencia la dimensión relacional.

El tiempo libre es tiempo de experimentar valores como la solidaridad, la libertad, la generosidad y la responsabilidad. Interioriza valores humanos.

El tiempo libre es tiempo de disfrutar de la vida, tiempo de felicidad, de gratuidad y de diversión. Disfrute de la vida.

El tiempo libre puede ser un tiempo para nivelar los desequilibrios y la falta de oportunidades. Compensa las desigualdades.

Para hacer esto posible es necesario que pensemos cuales deben ser los ámbitos desde donde educar y en ese sentido tener claro que no solo son responsables de esto las llamadas instituciones de tiempo libre (clubes, colonias de vacaciones, etc) sino fundamentalmente la escuela, que es la institución educativa a la que todos los niños, niñas y jóvenes tienen acceso.

Si el objetivo primordial de la escuela es educar personas deberá tener en cuenta que ese tiempo libre concebido como parte del tiempo humano es parte ineludible de la acción educativa. La escuela puede y debe generar acciones que permitan el aprendizaje de los modos de ocupación del tiempo.

Contar con las herramientas para hacer un buen uso de nuestro tiempo libre nos ayudará a formarnos como personas, a la vez que nos alejará de muchos de los males que aquejan a la sociedad, tales como ansiedad, depresión, aislamiento, alcoholismo, drogadicción, etc. Observando dichas connotaciones positivas y de prevención que el tiempo libre puede provocar en la sociedad, se hace necesario que desde las instituciones educativas se pongan en marcha programas serios que satisfagan dichas necesidades sociales, las cuáles nos ayudarán en definitiva a mejorar nuestra calidad de vida.

LA RECREACION

Una estrategia para educar para el tiempo libre

La **Recreación** es, en primer lugar un derecho de todos. Derecho que es posible de ser ejercido en el tiempo libre ya que tiene como condición primordial la posibilidad de elección. Tiempo al que todos debieran tener acceso y que, depende fundamentalmente de la actitud con el sujeto, haga uso del mismo.

Desde una perspectiva educativa, la recreación apunta a generar en las personas las capacidades para disminuir los factores externos que condicionan el uso del tiempo, y mediante procesos de enseñanza aprendizaje ir tendiendo hacia la autodeterminación, generando las actitudes, los procedimientos y conceptos en la búsqueda de que el sujeto adquiera el poder sobre sí mismo, el poder de ser y de hacer.

El objetivo principal es aportar al crecimiento de una persona que pueda ser libre en su tiempo y no solo tener tiempo libre. Por lo tanto la recreación se constituye en una estrategia para educar para el tiempo libre.

Algunas definiciones de Recreación:

- "Recreación es una actitud conciente, crítica, selectiva, re- creativa, constructiva, espontánea y placentera que el individuo adopta como un forma de vida a consecuencia de su participación en su realidad concreta y a través de un proceso permanente de educación. Por lo tanto , la Recreación será necesariamente un fin que se pretenderá alcanzar durante toda nuestra existencia y estará representada por un estilo propio, personal de vivir" (Prof. José Luis Cervantes Guzmán, de la E.S.E.F, México)
- "Se emplea el término Recreación para el conjunto de iniciativas que posibilita a las personas utilizar todo el potencial que está latente en ellas mismas y en su medio ambiente. Por lo tanto se la puede definir como el estímulo de vida mental, física y social que en una región o comunidad incita a la gente a intentar experiencias que le ayuden a desarrollarse, a expresarse mejor y a conseguir conciencia de participación y de pertenencia a una sociedad en la que pueden ejercer una influencia y una vida de la que participar...La Recreación debe ser la estrategia para educar para el tiempo libre, aunque se eduque para la vida y no para parte de ella"(Roberto Ortégón Yañez)
- Para P. Waichman, Recreación es "Crear libertad en el tiempo"

Existen algunos aspectos a tener en cuenta al hablar de recreación:

- La Recreación debe partir ante todo de la actitud con que el sujeto enfrente su tiempo.
- Está asociada a la idea de Educación Permanente, es decir, que un individuo puede educarse en todos los momentos de su vida, dentro y fuera del Sistema Educativo.
- El entretenimiento, la alegría y el placer son necesarios y muy importantes pero constituyen una consecuencia de la actitud del sujeto.
- Se da desde un modelo organizativo y en un sistema, implicando la formulación de objetivos

educativos y una determinada continuidad temporal.

- Tiene como criterio fundamental de trabajo el procurar desarrollar la participación efectiva, consciente y comprometida a través de organizaciones autogestivas (autocondicionamiento)
- Es una tarea que supone una no obligatoriedad exterior y que además tiende a generar una obligatoriedad interior (lo hago porque quiero, porque me comprometo). La participación es voluntaria; en principio optativa (vóluntad) para después convertirse en electiva (libertad).
- La organización y puesta en marcha enfatizan más lo grupal que lo individual. Ratifica así, que el hombre es un ser social, cooperativo con los demás y no exclusivamente competitivo.
- Las prácticas recreativas se caracterizan por propiciar espacios de encuentro personal y colectivo. Espacios lúdicos de disfrute y de creatividad en la búsqueda de la libertad.

En este proceso el sujeto no está solo, sino inserto en una comunidad con características propias, con una identidad cultural particular. La Recreación (que etimológicamente significa "volver a crear"), desde una perspectiva socio comunitaria, podrá brindarnos herramientas que se orienten a volver al estado en que la comunidad (desde valores renovados como la solidaridad, la cooperación y la participación) pueda refundar las bases de una convivencia pacífica desde un estado de creatividad y autoconstrucción.

Para ello es necesario además formar educadores, líderes, coordinadores, que sean críticos por un lado, frente a propuestas hegemónicas y de mercado hoy dominantes en el uso del tiempo libre; y por el otro, inventores y creadores de propuestas alternativas a las convencionales. Propuestas "alternativas", con identidad cultural y experiencias que den respuestas a necesidades y demandas de cada grupo, lugar, espacio.

Diferentes prácticas recreativas

Lo expuesto anteriormente tiene que ver con nuestra mirada acerca de la recreación como práctica social y educativa, y como tal, transformadora, pero no podemos negar la existencia de diferentes prácticas recreativas, que lejos de ser emancipadoras, tienden a la reproducción y al consumo y en ese sentido podemos distinguir:

- Aquellas que propenden a la reproducción del sistema, a través de acciones que tiendan a la compensación, y a la preparación del individuo para la máxima producción posible. Desde esta perspectiva el sujeto no se cuestiona ni modifica aquellos aspectos que lo llevan a la alienación la superficialidad, la dependencia y el individualismo.
- Aquellas que plantean partiendo de la idea anterior, compensar parcialmente los desequilibrios, y si bien nos alejan de los efectos del tiempo de trabajo, de la rutina, y el aburrimiento no llegan a plantear una ruptura.
- Aquellas que pretenden actuar sobre los sujetos a partir de la toma de conciencia, posibilitando la aparición de protagonistas en vez de consumidores, y propiciando un intercambio con los demás en relación a fortalecer los vínculos de solidaridad, cooperación, y construcción de objetivos comunes.

Claramente identificados con esta última opción, nos parece importante destacar que, como proceso educativo, esta perspectiva contempla que las personas deben, "no solo ser partícipes y creadores de

los objetivos del proceso, sino del desarrollo del mismo de manera consciente y comprometida a través de organizaciones autogestivas."

La organización y puesta en marcha de estos procesos siempre privilegiará lo grupal a lo individual proponiendo la comunicación entre las personas, el fortalecimiento de los vínculos que lleven a la mutua identificación, el fortalecimiento de los objetivos comunitarios, la reflexión colectiva, la mirada "hacia adentro" del grupo y la comunidad

Se buscará generar al "tiempo libre para" la liberación del individuo en todo su tiempo de vida social. Que el sujeto tenga la posibilidad de realizar una verdadera "elección" y no solamente una "opción" entre diferentes propuestas. Podrá entonces elegir de la creación y el protagonismo, teniendo más relevancia el proceso de "como" elijo que "que" elijo⁷

Intentará generar aprendizajes de vida y no únicamente para su actividad específica. A través de experiencias recreativas podemos no solo mejorar la calidad del tiempo libre en determinados grupos, sino que podemos generar experiencias que cuestionen interpelen, modifiquen, a partir de un proceso que se da en el tiempo libre, las condiciones de vida y los vínculos entre los sujetos

Bibliografía consultada

CAMERINO, O. (2000). Deporte recreativo. Inde. Barcelona.

CAGIGAL, J.M. (1971). Ocio y Deporte en nuestro tiempo. Citus, Alfius, Fortius.

FREIRE, Paulo. "Pedagogía de la Autonomía". Ed. Siglo XXI. México. 1997.

MUNNÉ, Frederic. "Psicosociología del Tiempo Libre. Un enfoque crítico" Ed. Trillas. México 1980.

RODRIGUEZ, Lidia. "La Formación Docente desde una perspectiva freireana" Módulo II "Seminario: Aportes para pensar la Formación Docente. Contextos, procesos y nuevas identidades". AMSAFE. 2004

MENDO, A. (2000). "Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural", en Educación Física y Deportes. Revista Digital N° 23. www.efdeportes.com

MORENO Ines. "Todos Tenemos Tiempo. Nueva práctica del Tiempo libre en el Siglo XXI" Editorial Humanitas Bs As 1994.

WAICHMANN, Pablo; "Tiempo Libre y Recreación. Un desafío pedagógico", P.W ediciones, Buenos Aires, 1993.

QUIROGA Ana P y RACEDO Josefina "Crítica de la Vida Cotidiana" Ediciones Cinco Bs As 1996

TRILLA, J.; PUIG, J.M. (1987) Pedagogía del ocio. Alertes. Barcelona

⁷ Waichmann Pablo, Tiempo Libre y Recreación. Un desafío Pedagógico

¿Qué es la Adolescencia?

La adolescencia es el **período del desarrollo humano inmediatamente posterior a la niñez** y previo a la adultez, durante el cual ocurren los principales cambios biológicos, sexuales, sociales y psicológicos que darán como resultado un individuo maduro. Se tiene como inicio de la adolescencia la entrada del individuo a la pubertad.

Si bien los márgenes de inicio y fin de la adolescencia varían de acuerdo al individuo, las tendencias registradas por la Organización Mundial de la Salud acusan una **franja promedio de adolescencia entre los 10 y 19 años**, la cual se inserta dentro del período de la juventud, que a su vez comprende el período entre los 10 y los 24 años.

La adolescencia, según otros autores, puede extenderse hasta los 21 o, incluso, los 25 años de edad.

La adolescencia es un período de preparación para:

- la maduración física y sexual,
- el desarrollo de la identidad personal,
- la adquisición de capacidades intelectuales y de razonamiento, y
- la preparación para establecer relaciones sociales, profesionales y económicas, con miras a convertirse en un adulto.

Pubertad y adolescencia

La **pubertad se refiere a los cambios biológicos de la adolescencia**. La palabra pubertad deriva del latín *pubertas*, que significa "adulto". En términos generales, la pubertad comprende los cambios físicos que como individuos ocurren en el niño o niña cuando pasan de la infancia a la adultez.

La pubertad puede tener lugar entre los 9 y los 16 años para la mayoría de los individuos y consta de cinco aspectos físicos claves:

1. Una **aceleración en el crecimiento**, que resulta en cambios en altura y peso.
2. El **desarrollo de las características sexuales primarias**, con el desarrollo de las glándulas sexuales.
3. El **desarrollo de las características sexuales secundarias**, como los cambios en los órganos genitales y el crecimiento de vello corporal.
4. Los **cambios en la composición corporal**, específicamente en la cantidad y distribución de grasa y músculo.
5. Los **cambios en los sistemas circulatorio y respiratorio**, que conlleva un aumento en la fuerza y la resistencia.

Características del período de la adolescencia

Subetapa comprendida entre los 11-12 años:

Podemos decir que en esta etapa el sujeto a nivel psicoemocional manifiesta los siguientes comportamientos:

- Inquieto y hablador;
- Rechaza la soledad;
- Desarrolla múltiples relaciones interpersonales.
- Gusto por la acción en grupo, en forma de competición con sus semejantes;
- Energía en el trabajo, espontaneidad en la conducta e inmediatez en la acción.

En estas edades comienzan a producirse algunos cambios hormonales, de carácter sexual: voz, acné, órganos sexuales, etc.; sobre todo son más precoces en la mujer.

Subetapa comprendida entre los 13-16 años:

Podemos decir que en esta etapa el sujeto a nivel psicoemocional sufre lo denominado "conciencia interiorizante", es decir, interacciona lo interior con lo exterior mediante un juego intelectual y una dialéctica de conflictos; proceso de interiorización que lo conducirá al descubrimiento de su propio proceso de construcción individual y a su maduración personal. Esto conlleva en el sujeto la autorreflexión sobre sí mismo y sobre el mundo exterior, lo que conlleva estados de desconfianza, momentos de tristeza, cambios de humor, actitudes contradictorias y de expresiones insolentes.

Debido a estas características, se producen reacciones en el sujeto como:

- Aspiran a ser elegantes y a tener cualidades estéticas, robustez y fuerza física, habilidades deportivas y buena presencia;
- Dominio de sí mismos y sentido del deber;
- A ser inteligentes y leales, idealistas y activos, tolerantes y deseosos de que tengan buena opinión de ellos; realistas y originales.

En este momento (la adolescencia media, entre los 13 y 16 años), el joven empieza a desligarse de su familia, hasta entonces centro de su vida, e inicia el camino del proceso de su identidad.

Este cambio de naturaleza afectiva y sexual lleva al adolescente:

- A concienciarse de que sus órganos sexuales, además de su función placentera, tienen una función reproductora;
- A nivel socioafectivo, a la liberación de la autoridad familiar;

- A nivel cultural, a enfrentarse con el legado sociocultural del medio;
- A nivel social, a cuestionarse el orden y la dinámica de la misma sociedad circundante;
- A nivel afectivo, a integrarse sólidamente en la institución escolar.

Este proceso de liberación sucesiva de la autoridad conduce al adolescente:

- Al reencuentro de su propia forma de expresión, a descubrir su propio comportamiento;
- Al aprendizaje del modo idóneo de comunicarse consigo mismo y con los demás;
- En resumen, al desarrollo de su propia personalidad.

¿Qué es la adultez?

La adultez es **la etapa del desarrollo humano que sigue a la adolescencia**, en la cual el individuo se encuentra ya plenamente desarrollado y constituido como un eslabón individual de la especie. Se le conoce como cuarta etapa.

La **madurez sexual, el afianzamiento de la personalidad y la plenitud física** ocurren gradualmente en esta etapa cumbre de la vida, hasta que, eventualmente, se da paso a la vejez.

La llegada a la adultez es celebrada y **ritualizada desde puntos de vista sociales, emocionales e incluso jurídicos**, ya que a partir de esta etapa se forma un miembro pleno de la sociedad, con todos los derechos y responsabilidades. Es la etapa en que se obtiene la plena madurez física e intelectual del individuo. Comúnmente se la enmarca **entre los 21 y los 60 años**.

Etapas de la Adultez

La adultez comprende dos grandes etapas, en general: la adultez temprana y la adultez media.

- **La adultez temprana** es el lapso inicial de la vida adulta, que oscila entre los 21 y los 40 años. Esta es la etapa en que finalizan los procesos de crecimiento corporal, físico e intelectual, alcanzando la plenitud de sus capacidades físicas hacia los 25-30 años, con gran agilidad, fuerza y resistencia. En esta etapa florece el pensamiento social y reflexivo, abierto, adaptable y que integra lógica, emoción e intuición. Socialmente, el adulto joven asume una mayor carga de responsabilidades y de libertades, dando sus primeros pasos firmes en la dirección profesional, ética y social que definirá el resto de su vida. Los lazos afectivos y emocionales se hacen más sólidos y la vida sentimental inicia un notorio asentamiento.
- **La adultez media** en cambio es la meseta de la vida humana, que oscila entre los 40 y 65 años de vida. Se la conoce también como “segunda adultez” y es una etapa vital marcada por la autorrealización y una gran productividad en términos intelectuales (y/o científicos, filosóficos o artísticos), dado que el bagaje cultural adquirido en las etapas previas es suficiente para realizar aportaciones significativas al mundo. En esta etapa se da también la llamada “crisis de la edad media” en que el individuo se forja a sí mismo una nueva inflexión de su personalidad, para hacer frente al declive en sus capacidades físicas y sensoriales, que ya comienza a hacerse notorio, así como la aparición de enfermedades tempranas. Esto suele ir de la mano de la persecución de placeres más que la satisfacción de presiones sociales o individuales, y en general se trata de una etapa de plena independencia, que idealmente prepara al individuo para enfrentar la vejez.

Características de la Adulthood

- Acaba el **crecimiento** muscular y óseo del individuo, y luego de un amesetamiento de las capacidades físicas del mismo, hacia el final de la etapa se inicia un muy paulatino declive.
- El individuo alcanza la plenitud de sus procesos mentales e intelectuales, con un paulatino y progresivo descenso de la capacidad de **aprendizaje**, pero al mismo tiempo una mayor estabilidad emocional y una mayor capacidad para poner en relación lo que se sabe.
- La **personalidad** del individuo se expresa ya en su totalidad, es decir, cada quien pasa a ser ya como es.
- Del individuo se espera una mayor responsabilidad **moral**, una vez superadas las etapas de **egoísmo** juveniles, y por lo tanto una mayor capacidad para **tomar decisiones** responsables y para juzgar su entorno social de un modo responsable.
- Es la etapa en la que suele conformarse una **familia**, o sea, la paternidad o maternidad comienzan a constituir una preocupación para los individuos.

Las personas mayores

a. ¿Qué características tiene una persona mayor?

El envejecimiento viene marcado por una serie de cambios que sufrimos todas las personas en lo morfológico, funcional y psicológico. Muchos de esos cambios empiezan a producirse cuando llega la maduración sexual, lo que llamamos la edad adulta. A partir de ahí las funciones y capacidades físicas comienza a decaer de forma lenta. No sólo podemos atribuir el envejecimiento a nuestros propios factores corporales, sino también a los hábitos de vida y medio que nos rodea.

Todas las especies sobre la Tierra envejecen. En el ser humano podemos afirmar que los rasgos del envejecimiento vienen marcados por cambios en la composición corporal, concretamente se produce una disminución de la masa magra (músculos, huesos y fluidos) y aumenta el porcentaje de grasa corporal. Es decir, imaginemos que una persona que desde los 20 años y los 70 ha mantenido un peso de 75 kilos, presentará una notable diferencia entre las composiciones corporales de una edad y otra. Además, también se produce un descenso de la cantidad de agua corporal, una disminución de la estatura debido a las curvaturas de la espalda que se pronuncian y al aplanamiento de las vértebras.

Como ya he mencionado, se produce un descenso de la masa magra, incluyendo ahí la estructura ósea, ésta pierde solidez y su composición se vuelve más porosa y frágil. También la masa muscular se pierde, sobre todo por la disminución de las funciones motoras y su uso. Afecta principalmente a las fibras de tipo II y su estructura. La disminución de la sección transversal se conoce como sarcopenia.

Otras de las características que tenemos que tener en cuenta en una persona adulta son los cambios funcionales que presenta, me refiero con esto a los que presenta el sistema cardiovascular, que presentará una reducción en la frecuencia cardíaca máxima (-1 lpm por año envejecido aproximadamente), también disminuyen el volumen sistólico máximo y el gasto cardíaco.

El sistema respiratorio también se verá afectado debido a varias causas: aumenta la resistencia de las paredes de las vías respiratorias en la inspiración y espiración. También disminuye la fuerza de los músculos encargados en la inspiración (diafragma y músculos intercostales externos). Los pulmones también se vuelven menos elásticos provocando una peor ventilación y a su vez acumulando un volumen residual de aire CO₂.

El sistema nervioso se ve afectado por la pérdida de neuronas, otras células nerviosas pierden sensibilidad y necesitan de estímulos más fuertes que durante la juventud para que provoquen respuesta, además de que disminuye la velocidad de transmisión de impulsos por los nervios. Todo esto junto provoca la disminución de la coordinación.

Por último, el sistema endocrino pierde funcionalidad en la elaboración, transmisión y recepción de información afectando a la regulación del funcionamiento de los tejidos. Claros ejemplos son los referidos a las hormonas sexuales, metabolismo del calcio, tiroideas, cortisol, capacidad de regeneración de tejidos, etc.

Todos estos problemas se ven incrementados por la falta de actividad física en edades adultas, esto provoca un empeoramiento de las capacidades físicas, sobre todo de la fuerza. Pero todas las capacidades empeoran y esto afecta al nivel de calidad de vida, por lo que se vuelve fundamental el ejercicio físico en estas edades.

b. ¿Cuáles son las situaciones más frecuentes que podemos encontrar?

Cuando vamos a trabajar con personas mayores tenemos que tener en cuenta que además de los rasgos que hemos definido antes, pueden presentar una serie de patologías que pueden dificultar su práctica de ejercicio físico. Los problemas más frecuentes suelen ser la obesidad, diabetes, hipertensión, osteoporosis, enfermedades neurodegenerativas, disminución auditiva, depresión grave, etc.

c. ¿Qué actitud tiene una persona mayor?

Ya hemos visto de manera general cuáles son las características físicas y biológicas de una persona adulta, ahora veremos cuáles son los cambios psicológicos y sociales que suele mostrar esta población.

Las personas suelen atravesar una serie de etapas que condicionan su comportamiento: primero se dan cuenta de los cambios que sufre su cuerpo, se ven como ancianos, después siente una pérdida en el papel social y familiar, va perdiendo a personas importantes de su vida, se sienten inútiles y pierden actividad, ...

En cuanto al comportamiento suelen presentar manías, celos, susceptibilidad, pérdida de interés por su apariencia, desconfianza en sus posibilidades físicas, incertidumbre, soledad. Por otro lado, sus motivaciones van enfocadas al bienestar, distracción, mejorar la salud, incrementar las relaciones sociales, realizar tareas diarias... Si nos fijamos detenidamente en las motivaciones generales, nos daremos cuenta de que la actividad física es perfecta para cubrir todas sus expectativas, sobre todo le vamos a proporcionar una serie de beneficios a nivel de salud física y mental que ninguna otra actividad podría ofrecerle: reducir el riesgo de cardiopatía isquémica, reduce el riesgo de obesidad y diabetes, reduce el riesgo de hipertensión, de cáncer de colon y de mama, controla el peso y afianza la imagen corporal, tonifica los músculos y fortalece huesos y articulaciones, mejora y aumenta la coordinación, mejora el sistema inmune, reduce la depresión y ansiedad, promueve el sentido biológico de bienestar físico y social.

EL JUEGO EN EL ADOLESCENTE

A menudo se piensa en el juego como una actividad reservada para los más pequeños de la casa. Sin embargo, a medida que crecen los hijos, se puede adaptar a la edad de los mismos. Incluso durante la adolescencia debe invertirse tiempo en este sentido. De hecho durante esta etapa se recomienda apostar por ello dado que se trata de una fase de crisis física y psíquica.

El joven pasa por una etapa transformación donde debe descubrir su nueva identidad. Por ello se presentan comportamientos compulsivos y en ocasiones depresión, irritabilidad, rebelión contra la autoridad, etc. Por este motivo el juego es una actividad que se hace porque apetece y divierte haciendo olvidar estos problemas.

¿Qué ocurre con el juego en esta etapa?

El juego empieza a perder importancia entre los jóvenes a partir de los doce años. Dejan de interesarles **juegos tradicionales** que antes preferían porque ahora les parecen “infantiles”.

Las tecnologías (televisión, consolas, tabletas, y sobre todo **el móvil**),, empiezan a sustituir al juguete tradicional. Cada vez hay más sitios en internet que disponen de **juegos en línea** (con tecnología *Flash* y *Java*). Conectan a jugadores disponibles en la red. Las conversaciones, charlas o “chateos” con los amigos a través de las nuevas formas de comunicación (whatsapp, redes sociales o correo electrónico) o de forma presencial, ocupan gran parte de su tiempo.

Aumentan los encuentros con el otro sexo: fiestas, salidas, viajes, etc. La música y el baile también despiertan interés.

Prefieren actividades fuera de casa (viajes, deportes de aventura, múltiples relaciones interpersonales, etc.)

Algunos chicos/as corren el riesgo de dejar de lado los intereses de antes (música, lectura, amigos, deporte, etc.). Para otros, **el deporte**, se convierte en algo fundamental. A veces en obsesión.

¿Por qué es importante el juego en la adolescencia?

- **Desarrollan capacidades y cualidades en los jóvenes.** Esto significa que, dependiendo del tipo de juego, puede favorecer el desarrollo de facultades como la comprensión de las instrucciones, la memorización, la estructuración de la acción, la anticipación y el desarrollo de estrategias. Además, **jugar también permite aprender a aceptar los fallos.** Para la mayoría de los adolescentes, la derrota en el juego sirve para aprender a descubrir que el fracaso es parte de la experiencia humana y que el mundo no se derrumba cuando esto sucede.

- Permite aprender valores y lecciones para toda la vida de forma divertida (**como el respeto, la justicia, la mentalidad abierta, la solidaridad y la tolerancia**). Es fundamental para el desarrollo de capacidades y cualidades.

- Mejora el conocimiento de uno mismo. Potencia **la autoestima**. **El juego combina placer, implicación y experiencia**. Por ello, es una fuente de aprendizaje que contribuye al desarrollo del individuo y a sus habilidades personales.

Del mismo modo, **ofrece la chance de construir, tomar decisiones y asumir responsabilidades**. Todo esto refuerza la autoestima de los adolescentes, en un momento en el cual deben gestionar sus armas y tomar decisiones. Las victorias, e incluso las derrotas, reforzarán el amor propio de los adolescentes.

- Amplía las relaciones sociales. Lo hace a través del trabajo en equipo, el respeto, la aceptación de normas y la cooperación.

- Puede servir para reducir conductas de riesgo (**violencia, abusos, consumo de sustancias, obesidad, bulimia**, etc.).

- Fomenta la imaginación y la creatividad. Produce una evasión en la vida, necesaria para mantener un equilibrio emocional y afectivo.

- Da alegría, placer y satisfacción.

En definitiva, ayuda a preparar a los jóvenes para que puedan afrontar los retos que encontrarán en sus vidas y para asumir protagonismo en su entorno.

EL JUEGO EN EL ADULTO

El juego, lo lúdico ha estado siempre presente en la historia de la humanidad; sólo que en algún punto comenzamos a considerarlo como algo exclusivamente infantil.

Muchos investigadores exponen que **el juego tiene una importancia crucial en el desarrollo del niño**, pues es un medio de aprendizaje de habilidades cognitivas, sociales y motoras, es la forma en la que se comunica con el mundo. En los primeros años de vida el niño explora a través del juego cómo funciona el mundo, además modela conductas y las representa a través del juego; el proceso de socialización está profundamente imbricado con esta actividad. Luego, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, el lenguaje y otras habilidades se aprenden a través del juego, que funciona como un vehículo tangible y material entre el mundo físico y lo abstracto. Asimismo, a través de las actividades lúdicas funcionan como una forma de desarrollo de estrategias sociales, pues a través del juego comunitario se aprenden las reglas de convivencia básica como comunicación, cooperación y límites sociales, además del impacto de las acciones en los otros.

A partir de la adolescencia, **el aspecto lúdico no desaparece, sino que se transforma**. Ya el juego no es una herramienta de aprendizaje y exploración del mundo exterior, sino que se convierte en una forma de sociabilización. Entonces aparecen otras formas de juego, orientadas a tener contactos físicos con personas que le atraen o para crear lazos en un grupo de individuos. Este último objetivo persiste en la adultez, de hecho, juegos de cartas, el ajedrez, los deportes, entre otros, son socialmente aceptados como escape para la necesidad de lo lúdico, como forma de distracción.

Si bien es cierto que ciertas actividades se siguen considerando adultas y “serias”, a pesar de ser formas de juego, hay comportamientos inadmisibles. Esto puede ser herencia de la sociedad industrializada, donde se supone que un individuo tiene valor por lo que hace, lo que produce; entonces cualquier actividad sin otro objetivo que el de divertir y distraer se considera una pérdida de tiempo. **Desde esta perspectiva, una persona realmente productiva y ocupada no tiene tiempo que desperdiciar en juegos de niños.**

La ruptura ocurre con la modernidad. Con la llegada de la tecnificación y optimización de ciertos procesos, el trabajo ya no es una actividad larga y extenuante. Si a esto le aunamos la aparición de las consolas de videojuegos, podremos entender que la expresión de la necesidad lúdica comienza a evolucionar. Esta generación creció con las consolas de videojuegos, por lo que no es de extrañar que, en plena adultez, cuando tiene autonomía económica y social suficiente, desee invertir su dinero y su tiempo frente a una pantalla jugando videojuegos o en una mesa, frente a un tablero y unos dados; un poco por la nostalgia de los años felices de la infancia, otro poco porque se satisface la necesidad básica del juego. Se hace patente que **la necesidad de lo lúdico no ha desaparecido por completo durante varias generaciones, sino que es la forma de expresarla la que se transforma y adapta a las necesidades personales y sociales.**

¿De qué sirve jugar?

Para muchos ya se hacen obvios los beneficios terapéuticos y preventivos de los juegos en los adultos. Se acepta que jugar es una herramienta de terapia exitosa para tratar casos de depresión y ansiedad, así como para prolongar y hacer más feliz la vida de las personas de la tercera edad. También es posible afirmar que jugar es una forma maravillosa para prevenir y tratar el estrés. Los avances en la aceptación e implementación de lo lúdico en nuestra cotidianidad son inmensos, ya estamos hablando de gamificación y de utilizar los videojuegos como estrategias de entrenamiento y resolución de problemas, orientadas a dotar a los individuos de ciertas habilidades o a potenciar la cognición, memoria y percepción espacial. Pero, **¿cuáles son los beneficios personales e íntimos de jugar?**

En teoría, para los adultos, el juego no es una forma de acercarse al mundo y experimentarlo, al menos no en el sentido literal que puede tener para un niño. Ya no necesitamos lanzar una pelota una y otra vez para saber lo que sucede, ya aprendimos las consecuencias de ciertos actos y como plantea el filósofo y sociólogo Alfred Schütz en su teoría del mundo vivido, no podemos vivir en un eterno estado de sorpresa ante lo que nos rodea. Pero **el juego nos permite acercarnos a realidades que no podríamos experimentar de otros modos**, sobre todo en el terreno de lo moral.

Todos los juegos, de mesa, de rol, de vídeo son una forma de enfrentarnos al mundo desde otras perspectivas, desde la imaginación, retando esto que percibimos como absolutos y ofreciéndonos un universo de posibilidades. Seguir jugando cuando somos adultos es una forma de potenciar la creatividad en la resolución de conflictos, aspecto íntimamente ligado a la inteligencia.