

INVESTIGACIÓN Y JUEGO, REFLEXIONES DESDE UNA PRÁCTICA*

VICTOR ALBERTO PAVÍA

Docente e investigador de la Universidad Nacional del Comahue – Patagonia – Argentina.
E-mail: vapavia@uncoma.edu.ar

RESUMEN

El artículo que aquí se presenta es una versión actualizada y enriquecida del original publicado en Revista EF & Ciencia. Universidad Nacional de la Plata, Oct./95. Se sintetizan en él los supuestos básicos de trabajo que orientan un proceso de investigación sobre el juego y el jugar. Dicho proceso comenzó en la década del ochenta y continúa aún hoy, abarcando problemáticas puntuales de la vida cotidiana escolar. En la apretada extensión de un artículo de difusión se sintetizan aquí aspectos metodológicos y epistemológicos vinculados a las dificultades para observar juegos y el sentido de una investigación realizada desde la cotidianeidad del patio de la escuela. alguna de las ideas planteadas en este artículo – como la de modo lúdico por ejemplo – ha sido desarrollada con mayor amplitud en otros documentos de trabajo.

PALABRAS CLAVES: Investigación; Juego; Vida Cotidiana

* Versión corregida y aumentada del artículo publicado en el primer número de la Revista *EF & Ciencia*, Universidad Nacional de la Plata, oct., 1995.

BREVE DESVIACIÓN INTRODUCTORIA

Hace tiempo que, con las dificultades propias de una tarea de esta naturaleza, miro e invito a mirar en el alboroto de los espacios escolares. Me atraen las formas prácticas del juego infantil. Vida cotidiana y patio "marcan la cancha" de mi tarea de estudio. Observación, juego y niñez son las palabras claves que mejor sintetizan esos esfuerzos de indagación. Tal vez también lo rural, ya que cada vez que pude elegir preferí lo campestre como escenario (por historias personales simplemente).

Observar desde el borde del patio el juego supuestamente libre de los chicos durante el recreo, resulta una actividad atrapante. Ese territorio singular se abre al observador con superabundancia de señales y pistas a seguir desde el análisis. Pistas y señales inscriptas en actividades diversas – la mayoría de ellas bajo la norma de juegos y formas jugadas – que se muestran incontenibles en todas y cada una de las acciones de los habitantes del recreo¹. Describir las sensaciones de semejante experiencia y sus derivaciones no es tarea fácil. Más temprano que tarde se choca con la dificultad de ponerle palabras a la riqueza de lo vivenciado. Dificultad que se acentúa cuando uno (que al fin y al cabo es un docente de lo corporal más acostumbrado a los lenguajes del gesto y el movimiento que a la escritura) pretende poner la riqueza del patio en un artículo. De todas maneras y aún sabiendo que "cuando no se es profesional de la explicación hay cosas que no se saben decir" (Bourdieu, 1988), intentaré sintetizar las ideas que orientan nuestro trabajo sobre el juego. Ideas que se encuentran incluidas en publicaciones anteriores (Pavía, Russo, Santanera y Trpin, 1990, 1992). Debo aclarar que es mi intención exponer cada una de esas ideas en breves apartados independientes entre sí. El lector podrá jugar con ellas en el orden que quiera, como si fueran las cinco piedritas de una Payana, combinándolas de la manera que más le divierta, según nivel de habilidad y preferencias personales².

PRIMEIRA IDEA BÁSICA

EL PATIO ES LO MÁS PÚBLICO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Vamos a comenzar este apartado rindiéndonos ante una evidencia: para la tradición educativa, los profesores de Educación Física somos los docentes del patio. Es ese lugar transitorio e impropio (sentido original del vocablo patio que a muchos profesores le

1. Uso aquí el término "habitantes" para subrayar su proximidad con "hábito", ya que es en las rutinas reproducidas cotidianamente en el aparente desorden del patio donde se focaliza nuestro trabajo de observación y registro.
2. Juego infantil tradicional, suerte de malabarismo con una sola mano y cinco piedritas; el jugador, sentado, lanza delicadamente piedritas al aire para volverlas a tomar; antes debe recoger con la misma mano las que dejó en el piso tratando de que ni éstas ni aquéllas se le caigan.

sonara casi literal) el espacio de la escuela más trajinado por nosotros y el que presuntamente más conocemos... o deberíamos conocer. Pero cuando nos detenemos a mirar con renovado asombro ese lugar supuestamente conocido, para observar el bullicio del recreo no sólo con ojos de pedagogo (vale decir: de persona interesada por la enseñanza) si no también de hermeneuta de sitios y lugares (vale decir: de persona que ve en ese espacio urbanístico un texto para interpretar los aprendizajes del hombre como ser social) notará que en ese territorio particular ocurren movidas interesantes. Pensamos que, desde la perspectiva infantil, la escuela no es solamente un establecimiento en donde se imparte la enseñanza. Bastante lejos de los espacios de soledad y anonimato que Mac Augé (inspirado en De Certeau) categorizara como "no lugares", la vieja escuela constituye todavía hoy para los niños un punto privilegiado de reunión (uno de los pocos que les van quedando) al que asisten con la renovada expectativa del encuentro entre pares³. Digamos, además, que buena parte de los rituales de encuentro ocurren en los patios. Si aceptamos esto, podemos avanzar con el supuesto básico de trabajo que intenta llamar la atención sobre el patio escolar planteándolo como un "lugar" trascendente desde el punto de vista social y antropológico.

Planteamos al patio "lugar" en tanto configura un espacio ocupado por los cuerpos; "un espacio físico y simbólico con significados especiales" (De Certeau, 1996) en la historia de cada jugador, de cada escuela, de cada comunidad. Pequeño territorio con características de espacio público, disimulado en el interior de otro lugar público de valoración mucho mayor: la escuela. Emplazamiento muy especial en el marco de la vida cotidiana escolar, en la medida que configura un territorio de transición. Sitio de acoples y rupturas entre el adentro y el afuera de la escuela; entre lo obligado y lo libre; entre ser alumno y el mostrarse como jugador. Todo ello a la vista de muchos, ya que, generalmente, el recreo es un momento de encuentros masivos en un mismo espacio/tiempo. Esta exposición a la mirada de propios y extraños reduce la privacidad de las prácticas del patio sin que pierdan del todo esa condición (este es "nuestro" lugar protestan los jugadores cuando se sienten invadidos). Pensar el patio como lo más público de la escuela pública constituye una característica singular que invita a seguir profundizando en su estudio.

En otro orden de cosas digamos que, durante el recreo, en el patio se ponen en juego (y nunca una frase fue tan apropiada como en este caso) modos de hacer y de sentir reproducidos en un contexto socio cultural determinado. Saberes incorporados a formas jugadas – más actualizadas que actuales – especialmente significativas en la medida en que le permiten a sus poseedores integrarse, de una manera más o menos

3. Adherimos conscientemente a esta perspectiva aún sabiendo que para muchos la escuela no es nada más que "el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez; encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla" (Narodowsky-Baquero, 1994).

eficaz, a la vida en grupo. Ahora bien, entre las obligaciones de controlar a los niños y las sugerencias de practicar una "no-intervención totalmente no directiva" (Leif-Brunelle, 1978), no son muchos los educadores que se entusiasman con el estudio de los patios y los recreos; tapado por el tumulto, abunda el silencio teórico. Y ese silencio de teoría es el que nos lleva a intentar replantear el tema del espacio de recreo en la escuela; no sólo como referente empírico, sino como referente conceptual derivado del de vida cotidiana. Replantear el tema de los espacios de recreo en la escuela es, en todo caso, un desafío que nos parece necesario afrontar; sobre todo en tiempos de transformaciones educativas "globales" que no se han destacado por considerar con detenimiento esta temática (más bien todo lo contrario)⁴.

SEGUNDA IDEA BÁSICA

HAY OBSTÁCULOS QUE CONDICIONAN LAS OBSERVACIONES EN EL PATIO

La Psicología nos ha enseñado que los niños nutren su curiosidad con el deseo de aproximación física, de voyeurismo. En esa curiosidad primigenia podemos encontrar la génesis de muchos aprendizajes. Curiosidad cabalmente representada por el entusiasmo infantil de reiterar obsesivamente aquellas preguntas generadas por la observación y que no obtuvieron respuestas inmediatas. Tal es la fuerza inicial de ese deseo primitivo de saber que en psicoanálisis se lo vincula con un nombre: pulsión epistemofílica (básicamente: saber quién soy y de dónde vengo) (Filiux, 1984). En nuestro trabajo nos hemos permitido usar con cierta libertad el sentido esencial de esa idea, para explicar nuestros deseos de búsqueda en los patios. Deseos que interpretamos como "restos arqueológicos" de aquella curiosidad infantil que alimenta y a la vez es alimentada por las observaciones de este voyeur adulto. No hace falta aclarar aquí el uso general de este concepto. De todas maneras, lo que verdaderamente interesa plantear es lo siguiente: si aceptamos la presencia de restos primitivos que alimentan el deseo infantil de saber más sobre el juego, podemos aceptar también la existencia de mecanismos que actúan como obstáculos en la libre canalización de esa curiosidad. No nos referimos en este caso a obstáculos metodológicos y epistemológicos, si no a algo más arcaico, relacionado con resistencias personales que impiden focalizar el interés en determinados hechos. Resistencias que han sido equiparadas por algunas corrientes de la Psicología Social al concepto de "obstáculo epistemofílico". Obstáculos que en el caso de los juegos del patio interrumpen la mirada y obturan la curiosidad por hechos y situaciones próximas y cotidianas. Y aún cuando el interés por conocer algo más sobre el juego sea muy fuerte entre los educado-

4. Las reformas de la educación pública, que entre sus postulados ocultan ideas de restricción y recorte presupuestario, han hecho de los patios de juego, amplios y bien acondicionados, una especie en vías de extinción.

res de hoy, dicho interés se encuentra distorsionado⁵. Sea cual fueran las causas, lo cierto es que hay una relación inversamente proporcional entre: el manifiesto interés de los docentes por el juego (expresado en la asistencia a una infinidad de cursos, conferencias, talleres etc.) y la escasa atención prestada a los juegos que se despliegan cada día en los patios de sus escuelas. El patio suele ser vivido por muchos docentes como un lugar concedido a los niños; por lo tanto, lo que allí ocurra queda afuera, si bien no de su responsabilidad, sí de su interés profesional más inmediato. Y si algún interés profesional se muestra latente, los inconvenientes de una tarea compleja lo desalienta. No esta demás insistir entonces en la conveniencia de trabajar sobre los obstáculos que obturan la curiosidad primitiva por lo que parece vulgar y sin sentido. Dicho trabajo alcanza categoría de requisito previo para lanzarse al estudio del juego en los patios de recreo. A modo de ejemplo, voy a recordar alguno de los obstáculos más trabajados en nuestros talleres de capacitación. Aunque estoy consciente de que cualquier intento de generalización sobre estos casos particulares es inservible, me inclino a presentarlos como una forma práctica de ilustrar aquello que en nuestro trabajo de observación operó como obstáculo. Entre los principales podemos citar:

Las diferencias de edad y origen sociocultural (sobre todo en docentes que trabajan en escuelas rurales). Docentes de clase media urbana que no pueden relacionar los juegos de los niños del campo con vivencias de su propia infancia. Tanto es así que en los recreos de sus escuelas rurales les cuesta encontrar hechos interesantes y "familiares" (utilizando la idea de familiares en sus dos acepciones: como algo conocido y como algo perteneciente a su familia). Esta comunicación (dificultada por las tensiones de polos opuestos: rural/urbano, adulto/niño, docente/alumno), se ve reforzada en muchos casos por el desconocimiento de códigos verbales y no verbales por parte de un docente venido "de afuera"⁶, ¡Qué voy a mirar en el patio – decían algunos docentes en nuestros talleres – si los chicos de mi escuela no juegan a nada! Si se acepta la complejidad de estas relaciones, debemos aceptar también que, en muchos casos, la primitiva curiosidad por aprender de los sucesos del patio se encuentra obstaculizada por cuestiones de enfoque y sensibilidad. Tal es el nivel de

-
5. La idea de obstáculo fue elaborada a partir de las dificultades emergentes detectadas durante la realización de talleres sobre "Estrategias para el Estudio de los Juegos en el Patio Escolar", llevados a cabo con maestros urbanos y rurales en el marco del proyecto de "Rescate, Estudio y Promoción de los Juegos Infantiles Populares".
 6. No esta demás recordar que los adultos somos siempre, en cierta forma, foráneos respecto del patio y de la niñez. Paradójicamente, como veremos más adelante, esto puede actuar como obstáculo pero también como potenciador de la investigación.

importancia que en nuestro trabajo le adjudicamos a este obstáculo, que el primer paso consiste en hacer conciente la percepción de lo familiar y lo extraño; una forma, dicho sea de paso, de entrenar la actitud curiosa del observador.

- *El obstáculo de las tensiones y responsabilidades propias del trabajo.* Es interesante señalar que cuando hemos trabajado con los docentes sobre el recuerdo de los juegos de su infancia, las respuestas obtenidas pusieron en evidencia una tendencia a calificarlos como "menos agresivos", "más ingenuos". En resumen: como menos peligrosos y amenazadores que estos que hoy tienen que salir a cuidar en los patios de su escuela. Las respuestas denotaban también que el mismo patio de recreo era recordado de una manera diferente. El patio de la escuela de la infancia, como el lugar de la alegría, la aventura, las transgresiones gozosas. Y estos otros patios, también de "sus" escuelas, vivido como un lugar de riesgos potenciales, de violencia y, por lo tanto, de intranquilidad. Puede resultar una perogrullada decir que no se vive el recreo de la misma manera cuando se es un niño que sale al patio dispuesto al juego y la transgresión, que cuando se es un profesional adulto y se sale al patio con la obligación de poner límites a esos juegos y a esas transgresiones; lo cierto es que en nuestros talleres, han sido siempre mayoría los maestros que hoy sienten que la salida al patio les dispara escenas temidas de desorden y amenaza. Bien podrá deducir el lector que esas sensaciones de temor e inseguridad (fundadas o no) constituyen un obstáculo mayúsculo para el estudio de los juegos durante los recreos. Ese no siempre leve estado de intranquilidad (muy variable de acuerdo a las características personales del sujeto y del contexto en el que trabaja) dificulta notablemente la correcta tarea de registro; sobre todo cuando el placer perdido (el patio "concedido" a los niños) y la amenaza del riesgo (la responsabilidad profesional sobre la integridad de los alumnos) producen una visión distorsionada de la realidad. ¡Que juegos voy a observar en los recreos – decían algunos maestros en los talleres – si "todos" los chicos de mi escuela lo "único" que hacen es agredirse! Generalizando la actividad de los alumnos que concitan su mirada, precisamente, porque se están agrediendo y él los debe cuidar; al resto directamente no se los mira. Todo intento de aproximación a un campo de conocimiento diferente y desconocido, dice Pichón Rivière "encierra ansiedades, fantasías y defensas de mayor o menor intensidad; si la ansiedad es muy intensa se configura el obstáculo"⁷. En ese sentido digamos que el nivel de tensión y ansiedad que produce el "mirar en el tumulto del patio" suele ser muy alto. Es por eso que, como segundo paso metodológico, en nuestro proyecto

7. Citado por Ana QUIROGA en *Matrices de Aprendizaje*, 1992.

trabajamos muy intensamente para que los observadores se sientan liberados de toda responsabilidad sobre lo que sucede en el patio mientras están observando.

- *La formación del docente. Las categorías del discurso pedagógico, cuando son incorporadas acríticamente al sentido común del docente, pueden constituirse en un considerable obstáculo. La fuerza normativa de categorías pre-elaboradas condicionan una forma determinada de pensar la institución. Y, como bien señala Justa Ezpeleta: determinan "aún para el sentido común académico, la trama básica de lo que se ve y lo que no se ve en la escuela; lo que es relevante de lo que no es" (Ezpeleta, 1986). Dicho de otra manera: es posible suponer que los docentes razonamos los actos de nuestros alumnos desde un lugar prefigurado y que para un proyecto de investigación que apuesta a incorporar las observaciones de los docentes, esa mirada condicionada opera como obstáculo. Sin pretender abundar en este tema dados los estrechos límites que impone un artículo, subrayemos dos elementos importantes: 1° que la "mirada pedagógica" es una forma adquirida, principalmente durante el proceso de formación docente y adjudicación/asunción del rol profesional, estrechamente vinculada con el "deber ser" escolar; 2° que la "mirada pedagógica" se destaca por su inclinación a observar calificando lo que está bien y lo que está mal; lo que es pedagógicamente aceptable y lo que no lo es. Quizá esto explique en parte porque los docentes muestran tanto entusiasmo sólo por determinado tipo de juego: los que evidencian alguna posibilidad de ser utilizados con fines "educativos". Para la "mirada pedagógica" estos son los únicos juegos aceptados por la escuela, los "verdaderos juegos".*

En el marco de nuestro trabajo, el tercer paso metodológico consiste, precisamente, en ensanchar el arco perceptivo de los observadores, ampliando y compartiendo la mirada. Ampliar la mirada para incorporar el detalle de todos los sucesos del patio, aún de aquellos que una "primera vista" rechaza. "Compartir la mirada" en el sentido no sólo de mirar con otros sino en el discutir con otros el resultado de lo observado; y analizar en equipo los resultados de lo observado, las distintas señales obtenidas en estas manifestaciones "grises" supuestamente intrascendentes de la vida cotidiana escolar.

TERCEIRA IDEA BÁSICA

EXISTEN DIFICULTADES PARA DETERMINAR QUÉ ES JUEGO

La historia de los juegos – dice Parlebas – es la historia de sus "prohibiciones y condenas"⁸. Cuando hemos consultado sobre el tema a docentes que concurren a nuestros

8. Citado por González BARBERO en *Sociología del Deporte: configuración de un campo*, Madrid, 1990.

talleres, una significativa mayoría se apresuraba a manifestar que en su escuela no hay juegos prohibidos; y "lo que está prohibido es porque no es juego"⁹. Curiosamente, cuando hacíamos la misma pregunta a los alumnos, estos enunciaban una precisa lista de actividades que no podían realizar en los recreos y que estas actividades prohibidas eran para todos ellos, divertidísimos juegos. Notamos así diferencias de percepción que traían confusión a nuestro trabajo. Mientras que desde la óptica de los adultos ciertas actividades se prohibían por que no eran juegos, desde la visión de los jugadores muchas de las actividades prohibidas sí lo eran. Aparece así una grave dificultad para nuestro trabajo: ¿A que llamamos juego? Y, consecuentemente ¿Sobre qué acciones o actividades vamos a concentrar nuestras observaciones? Por lo tanto, el cuarto paso metodológico en nuestro proyecto de trabajo es precisar los alcances del término "juego" y avanzar en la comprensión cabal de lo que hemos definido como "contenido lúdico" de una acción. Algo no muy fácil por cierto. En ese sentido voy a repetir lo expresado en otros documentos de trabajo (disculpe el lector que sea reiterativo); si bien hay coincidencias en aceptar que "el juego ampliamente entendido es la forma genérica de la diversión" (Munné, 1980) la mayoría de los trabajos publicados en los últimos años coinciden en señalar que la palabra "juego" esta llena de imprecisiones y ambigüedades. En castellano decir juego es hacer referencia a cuestiones diversas: a algo que tiene unión y movimiento (el "juego" de una articulación); a un conjunto de objetos (el "juego" de cubiertos); una actitud (me "juego" en este examen); una intencionalidad (el "juego" amoroso). La misma palabra evoca situaciones, objetos o actividades que muy poco tienen que ver entre sí. Y aún cuando nos concentremos en el juego entendiéndolo sólo actividad lúdica, esa actividad presenta formas y modalidades tan diferentes que uno comienza a sospechar no se esta hablando de lo mismo. Como juego se señala tanto a las bolitas como los naipes, a las muñecas como la quiniela. Con la misma palabra sintetizamos la sencillez de una mancha y la complejidad del espectáculo olímpico; la inocencia del veo-veo y el dramatismo de la ruleta rusa. Juega – decimos – el gato con un ovillo de lana y juega el ajedrecista con su sofisticada computadora. Y juego es, en educación, tanto un contenido, como una actividad¹⁰.

Los que nos interesamos por el tema hemos aprendido de nuestros propios fracasos al intentar definiciones esenciales definitivas. El juego no es (a pesar de las pretensiones positivistas) un objeto que esta ahí, esperándonos para que lo describamos y clasifiquemos. Estudiar los juegos es, en la práctica, como pretender develar los secretos del ovillo de lana arriba mencionado. A medida que lo desenredemos se va deshaciendo

9. Diario de campo de la Investigación sobre Juegos Infantiles. Universidad Nacional del Comahue. 1988/92.

10. El tema de la polisemia del término juego se retoma en el Documento de Trabajo N° 3: El modo lúdico...

y nos quedamos generalmente sin nada. Mejor dicho, sólo con la lana. En nuestro caso, sólo con los jugadores, con sus intereses, sus necesidades y con el significado que para ellos tienen ciertas prácticas cotidianas rutinarias. Sabemos que jugar es un acto voluntario e intencional, que se busca y que se acepta en la medida que satisfaga determinadas necesidades. "Si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad" (Vygotski, 1991). Esto es un dato importante para un docente que se dispone a mirar comprensivamente los juegos del patio. Más tarde o más temprano descubrirá que roza el territorio de las necesidades, las motivaciones y sus condicionantes. En nuestra práctica investigativa hemos visto cómo el interés por estar con otros enmarca gran parte de los actos del juego colectivo y orienta la trama de negociaciones consecuentes¹¹. En ese contexto, el juego sostiene y potencia la comunicación. Pero jugar no es sólo un medio de comunicación, es también un modo. Un modo – digamos – lúdico que permite al jugador explorar ciertos límites "auto" y "heterocondicionados" (Munné, 1989) sabiéndose a salvo de posibles consecuencias no deseadas; total – dirá para protegerse – estamos jugando. Ese modo lúdico se construye sobre la base de una sensación placentera y cómplice: la emoción, lo emocionante¹². Jugar sería en todo caso un modo particular de explorar la comunicación desplegado en el marco de una situación ficticia organizada a tales efectos. Desde esta perspectiva jugar es siempre una transgresión; de ahí la importancia de prestarle especial atención a los juegos menos domesticados, a los juegos grises.

CUARTA IDEA BÁSICA PARA SABER DE JUEGO CONVIENE PRESTARLE ATENCIÓN A LOS JUEGOS GRISES

Hemos comentado que con el patrocinio de distintas corrientes pedagógicas, el interés de los docentes por el juego se ha focalizado casi con exclusividad en su aprovechamiento con fines educativos. Ayer para la aplicación práctica de principios morales (respeto de las reglas de juego, compañerismo, organización en pos de un objetivo común); hoy para el desarrollo de recursos didácticos cada vez más eficientes que mejoren la calidad de la enseñanza¹³. Señalamos también el hecho de que, desde esa perspectiva,

11. Ver: Investigación sobre los juegos infantiles populares. 1988/92. Universidad Nacional del Informe final: Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana. Incluido en Pavía, Russo, Santanera y Trpin, 1994.

12. Elías y Dunning dedican un capítulo de su libro a este tema, y dicen: la emoción "es lo que da sabor a todos los placeres relacionados con el juego [...] un tipo de emoción 'distinta' que buscamos voluntariamente [...] para sentirla, incluso, muchas veces estamos dispuestos a pagar" (Elías-Dunning, 1992).

13. Esta tendencia está muy vinculada al eficientismo didáctico y a los postulados de la Escuela Nueva, movimiento que "adquirió características paradigmáticas en la formación de docentes en nuestro país" (S. Barco, 1985. Mimeo.).

menos interés a despertado curiosear cómo y a qué se juega en el patio durante el tiempo libre del recreo y porque sucede de esa manera. Consecuentemente, es bastante pobre el conocimiento que en los ámbitos educativos se tiene a cerca del significado de ciertas formas prácticas de juego. Estudiar la dinámica del patio durante el recreo es estudiar un área difusa de exposición y privacidad, de control y descontrol, de sometimiento y transgresión, de producción y reproducción de relaciones sociales. Todo esto bajo la aparente intrascendencia de lo lúdico y lo rutinario. En otro orden o nivel de trabajo, la falta de estudios sistemáticos en esta dirección, aumenta los riesgos y las consecuencias negativas de por lo menos dos situaciones entendidas por nosotros, basados en Ivan Ivic, como problemáticas (Ivic, 1986):

1. *El riesgo permanente de que ciertas formas de juego infantil se pierdan.* Las formas prácticas del juego infantil ocurren en una realidad histórica determinada. Se despliegan precariamente sujetas a un aquí y ahora en permanente transformación; cambian su contenido o su estructura; generan nuevas formas. En tanto parte de la cultura de transmisión oral, están en permanente riesgo de perderse sin que podamos comprenderlos en profundidad, manteniéndolos vivos en la memoria colectiva. Si no se intenta el registro, se pierden.
2. *El déficit de conocimiento específico sobre el universo infantil en espacios socio-culturales determinados.* Pensemos en niños de regiones rurales. La mayoría de los estudios referidos al juego, a la psicología del juego, a la sociología del juego, ignoran esta realidad. Esta falta de elementos configura un obstáculo más en la ya compleja relación entre un docente- adulto generalmente de clase media urbana y un alumno- niño de sectores populares rurales. El análisis crítico de las prácticas sociales presentes en los juegos puede constituir una pequeña contribución para comprender y transformar esa relación, tanto como que su ignorancia contribuye a reproducirla y congelarla, aceptándola como "natural".

En esta perspectiva, interesa principalmente observar "los juegos grises". Grises no en el sentido de la falta de colorido (que no siempre es el caso) sino por su condición de vulgares, reiterados y rutinarios. Juego y formas jugadas que por sus características poco atractivas y a veces hasta desagradables son obviados, aún cuando ocurren, como quien dice, delante de nuestras propias narices. Formas aparentemente simples pero complejas en la manifestación de sus significados sociales y culturales. Penetrar los juegos grises aceptándolos como "actos significativos complejos" (Samaja, 1996) es el quinto paso metodológico. Quizá el más importante en nuestro trabajo de observación de los juegos infantiles durante los recreos. Ahora bien ¿porqué ceder a la tentación de entretenerse en los aspectos más triviales del comportamiento lúdico infantil? Entre otras

muchas posibles, podemos señalar tres excelentes razones para observar el recreo superando el reduccionismo de ver solamente catarsis motriz. Guiddens ha dicho que las rutinas cotidianas "constituyen el grueso de nuestras actividades sociales"; que revelan "aspectos de sistemas e instituciones sociales más amplios"; presentes en y por "la mediación de las propiedades físicas y sensoriales del cuerpo humano" (Giddens, 1995) Esto constituye un atractivo adicional al momento de estudiar los juegos del recreo.

QUINTA IDEA BÁSICA

INVESTIGAR EL PATIO ES INVESTIGAR DESDE Y PARA UNA EDUCACIÓN CORPORAL¹⁴

Comencé este artículo diciendo que, desde hace algunos años, me distraigo con el estudio de los patios durante los recreos. Dije también que intento leer en ese espacio como si fuera un texto, deteniéndome principalmente en los signos inscriptos en las formas prácticas del juego infantil. Esta es una tarea de observación, registro, análisis e interpretación realizada con constancia y disciplina y que no sé bien cuándo ni cómo empezó. Sé que no fue la obligación de encontrar "algo" para investigar lo que me puso originariamente frente a los juegos del patio (algo muy común en estos tiempos de tesis, maestrías y acreditaciones varias). Pienso que tal vez haya sucedido justo al revés. Que haya sido el deseo de saber algo más sobre los juegos el que me haya llevado por los caminos de la investigación. Una práctica para la que no estaba (lo sé ahora) inicialmente demasiado bien preparado. Curiosidad e improvisado esfuerzo fueron los originales compañeros de ruta. Tanto fue así, que los primeros intentos tuvieron más de juego que de investigación (para escándalo de ocasionales evaluadores académicos que no tuvieron empacho en decirlo de la peor manera: censurándolos). Pero que placentero. ¡Jugar e investigar! Actividades en apariencia tan distantes y, sin embargo, tan próximas en términos de creatividad, libertad y reto. ¡Jugar e investigar! Y el jugar como una metáfora de la investigación. En la medida que el que investiga – como el que juega – se siente atrapado por sucesos intrigantes; enigmas que lo desafían; y la incógnita de un resultado incierto, que sólo se rebelará al final... a veces. Metáfora completa si el que investiga – como el que juega – siente, además, que no está solo. Que otros, en otros lados, pero con la misma pasión y el mismo empeño, se desvelan por penetrar en los mismos misterios.

Pero investigar, justo es precisarlo, no sea precisamente un juego (ya hemos hablado de esta diferencia entre el juego y el jugar). En la investigación uno tiene la

14. Se transcriben aquí párrafos completos de los documentos de trabajo N° 1: Rumbos y Caminos de la Investigación en Educación Física; y N° 2: Investigación en Educación Física; pose, postura y gesto; de la serie: Seminario de Investigación.

obligación y la responsabilidad de renunciar a decir cualquier cosa poniendo en suspenso su sentido de realidad, su sentido crítico de la realidad. Esto último tiene para mí especial significado. Cuando uno investiga analiza el contexto en el que se inscribe su acción y no sólo el pre-texto que lo lleva a hacerla. Pensar los hechos y circunstancias que condicionan la elección de un tema y la formulación de un proyecto ayuda a apartarse de la idea de la investigación sólo como un problema de método. Pensar la coyuntura para profundizar el análisis a cerca no sólo del "que" sino también el "para qué" y "para quién" investigar, al servicio de qué causas.

Las anteriores no constituyen preguntas menores para los profesionales de la actividad física dada la complejidad de nuestro campo laboral. Como dice Vicente Pedr az: "el vocablo educaci3n física que debiera ser la más inmediata referencia al tema de estudio, puede resultar ambiguo por la gran cantidad de realidades que puede englobar" (Pedr az, 1988). El hecho de trabajar en EF le posibilita a uno ejercer la docencia en el sistema educativo formal; la preparaci3n física en gimnasios y clubes; la coordinaci3n de grupos en campamentos y colonias; la animaci3n en programas de recreaci3n; la asistencia en centros de rehabilitaci3n. Ya he expresado que, para mí, es ese polimorfismo laboral una de las características más significativas de nuestra profesi3n. Ahora bien, s  el desarrollo de una práctica investigativa – vale decir: la construcci3n del objeto y la elaboraci3n del diseño – suele depender del anclaje disciplinar que la orienta y define:  La existencia de incumbencias laborales tan diversas constituye una complicaci3n extra para la investigaci3n en nuestro campo? Es indudable que sí. Las problemáticas se disparan en direcciones tan diversas y los objetos se construyen desde intereses tan opuestos, que no es tarea sencilla encontrar fundamentos epistemol3gicos y enfoques metodol3gicos comunes. En d3nde buscarlos.  En las llamadas ciencias sociales?  En las llamadas ciencias exactas y naturales? Sabemos hoy que no es lo mismo medir la resistencia de un músculo al esfuerzo, que comprender el esfuerzo que un grupo de j3venes hace para resistirse a las mediciones de un profesor musculoso. Para complicar un poco más nuestro panorama, en los últimos años se han puesto en tensi3n las relaciones entre la vieja Educaci3n Física y las nuevas Ciencias del Deporte. Un proceso que puede mostrar quizá ciertas similitudes con el que vivi3 la vieja Pedagog  con respecto a las nuevas Ciencias de la Educaci3n.

En medio de estas tensiones, uno no puede menos que preguntarse cuál es el campo problemático a indagar prioritariamente.  Ser  el de producci3n y reproducci3n de los vínculos pedag3gicos en el marco de la educaci3n socio motr z? No me atrevería afirmarlo así, taxativa y excluyentemente. Aún cuando es evidente que, con independencia del ámbito laboral en el que se desempeñe un trabajador de la EF, su relaci3n profesional con el otro lo coloca, más temprano que tarde, en el terreno de las producciones y reproducciones culturales. Si aceptamos esto, deberemos aceptar también que en esta práctica compleja de establecer vínculos con otros (alumnos, acampantes, jugadores) hay

problemas todavía sin resolver, procesos sin conocer, cuestiones que develar. La exposición a la mirada y su influencia en el aprendizaje corporal; la escolarización del tiempo libre y la recreación; la infantilización del juego; la ambigüedad de los contenidos; los criterios heredados de evaluación; la construcción histórica de fines y objetivos; la distribución segmentaria de tiempos y espacios por clase social, por género, por edad... son sólo algunos ejemplos de posibles caminos a seguir.

Estamos convencidos que es por ahí, por los caminos de lo simple y cotidiano, por donde las investigaciones, no sólo sobre sino desde la EF, puede jugar-se.

Research and play, reflections from a practice

ABSTRACT: The article here presented is an updated and enriched version of the original published in the EF/Ciencia magazine, from Universidad Nacional de la Plata, Oct. 95. In this article the basic premises of the work which guide the research process about "play" and "playing" are summarized. This process started at the beginning of the 80's and it still goes on. Such process has mainly dealt with everyday school life. Herein are summarized methodological and epistemological aspects related to the difficulties of watching games and the very sense of that observation carried out from the school yard daily life. Some of the ideas suggested in this article such as "the playing" has been enlarged in other works.

KEY-WORDS: Research; Play; Daily Life

Investigação e jogo, reflexões de uma prática

RESUMO: O artigo em questão é uma versão atualizada do original publicado na Revista EF & Ciencia, Universidad Nacional de La Plata, outubro/95. Sintetizam-se os pressupostos básicos de trabalho que orientam o processo de investigação sobre o jogo e o jogar. Tal processo começou na década de 1980 e continua até hoje; abordando problemáticas pontuais da vida cotidiana escolar. Sintetizam-se aspectos metodológicos e epistemológicos vinculados às dificuldades para observar jogos e o sentido de uma investigação realizada na cotidianidade do pátio da escola.

PALAVRAS-CHAVES: Investigação; Jogo; Vida Cotidiana

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGE, M. *Los "no lugares"*. Barcelona: Gedisa, 1994.

BARCO, S. *Los saberes del maestro*. 1985. (mimeo.)

BARBERO, G. *Sociología del deporte: configuración de un campo*. 1990. (mimeo.)

BOURDIEU, P. Programa para una sociología del deporte. In: *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa, 1988.

- BRACHT, V. *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba, Argentina: Vélez Sarsfield, 1996.
- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.
- ELÍAS-DUNNING. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México, Fdo. de Cultura: Económica, 1992.
- EZPELETA, J. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Boletín del Proyecto principal de educación para América y el Caribe*, Santiago de Chile, 1996.
- FILLOUX, J. Clínica y pedagogía. *Revista Mexicana de Sociología*. México, 1984.
- FURLAN, A. *Curriculum e institución*. México. Instituto Michoacano, 1996.
- GEERTZ, C. *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- IVIC, I. *Traditional games proyect*. Belgrado: Universidad de Belgrado/OMEP, 1986.
- LEIF-BRUNELLE. *La verdadera naturaleza del Juego*. Buenos Aires: Kapeluz, 1978.
- MUNNÉ, F. *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas, 1980.
- NARODOWSKY-BAQUERO. ¿Existe la infancia?. *Revista Escuela y construcción de la infancia*. Número Especial del Instituto de Investigación en Cs. de la Ed., Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1994.
- PEDRÁZ, V. *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos, 1988.
- PAVÍA, RUSSO, SANTANERA, TRPIN. *Reflexiones sobre los juegos infantiles populares*. U. N. C, 1990.
- _____. *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas, 1992.
- QUIROGA, A. *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1992.
- SAMAJA, J. *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba, 1996.
- YIGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1991.