

## En busca de la triada saber, sentidos y prácticas del juego.

Lic. Alejandro Deluca, ISEF- UdelaR, [ardeluca10@gmail.com](mailto:ardeluca10@gmail.com)

### Introducción:

El presente trabajo pretende hacer un ensayo conceptual en torno al juego en tanto fenómeno cultural, entendiéndolo como una práctica corporal que construye sentidos en el jugar, en una relación dialéctica en torno al saber y/o los saberes del juego.

Problematizar ese universo simbólico implica realizar un análisis multireferencial de las prácticas, los sentidos, los saberes y el saber del juego para repesar la enseñanza desde lo simbólico en torno al saber juego.

Palabras claves: Juego, saber y enseñanza.

### El concepto de práctica y de práctica corporal en el juego

El juego en tanto práctica corporal no se puede perder de su configuración histórica, política y social.

investigar (interpretar) las prácticas corporales hace imprescindible interpretar las interpretaciones construidas a propósito de ellas, las cuales, en definitiva, han construido esas prácticas (Crisorio, 2015, p. 16).

En este marco, las analizamos como prácticas que anteceden al sujeto en el marco de un contexto cultural, donde el universo simbólico se construye en lo social, por lo tanto el sujeto va ser efecto de esos discursos. En este sentido, el juego es designado e interpretado (Villa et al., 2020; Brougere, 2021). ¿Pero que quiere decir interpretado?, ¿como son los procesos de interpretación?. Parece trascendental pensar en como el jugador se va a construir en esa práctica y como va a ser reconocido por la práctica. Esta noción del sujeto del discurso, supone un sujeto jugando precedido por las prácticas y realizado en ellas, al decir de (Villa et al., 2020). Desde este marco, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento. Acá se visualiza la otra idea fuerte de práctica de Foucault en donde la práctica está habitada por el pensamiento (Crisorio, Rocha Bidegain, & Lescano, 2015, p.20). Así entendido, el “pensamiento” en el juego no debe buscarse únicamente en formulaciones teóricas, puede y debe analizarse en todas las maneras de decir, hacer y conducirse en las que el individuo se manifiesta y actúa como sujeto, ya sea, desde el saber, desde lo ético o jurídico, lo estético, etc.

Por lo que habría que visibilizar aquello que configura esa práctica y esos sentidos que construye a los jugadores. Ese sujeto cobra sentido en esa práctica en tanto simbólico. En principio, registros previos que puedo llegar a leer, proceso de subjetivación, algo que se pudiéramos apropiarnos. Acá podríamos pensar en interpelar el mundo de los sentidos desde lo simbólico, pero también parece necesario traer a Bourdieu (2007) cuando identifica la dificultad de “atrapar” la práctica en el lenguaje “No es fácil hablar de la práctica (...) en lo que ella tiene (...), de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso.” (p. 129). Resaltar las limitaciones del lenguaje parece necesario, pero también el lenguaje va más allá de lo meramente discursivo.

### **El juego y sus sentidos.**

Son diversas las perspectivas teóricas productoras de sentidos, con sus distintas significaciones, es así como encontramos a modo de ejemplo, lo nativo desde la antropología, el desarrollo desde la psicología, lo expresivo desde el psicoanálisis, el mito desde la filosofía. La práctica de enseñanza como un acto discursivo construye sentidos en los jugadores, práctica que va a trabajar desde lo simbólico, con la posibilidad de entrar al mundo simbólico, al saber. Acá es importante señalar lo expresado por Behares (2010) en el fondo toda enseñanza es una respuesta a un hay un saber que no se sabe. Es decir, va a trabajar desde la “falta” en sentido lacaniano. El saber equivale al no saber, el saber corresponde a la dimensión heurística, lo que queremos saber, todo lo que refiere al orden de la pregunta.

En la enseñanza del juego en la escuela se tiende a tensionar el juego y la enseñanza en el entendido que el juego no siempre aparece como juego y la enseñanza no siempre aparece como enseñanza. Por lo tanto pensar la “falta” en términos utilitarios entra en tensión con varias de las teorías que sostienen lo inútil del juego. La intencionalidad docente, y el sentido que se le da a la enseñanza, pueden adquirir distintas formas, diferentes matices, éstas hacen que las relaciones entre enseñanza y juego también se configuren con diferentes particularidades: “Jugar para...”, “jugar por jugar...”, “jugar en el contexto escolar”.

Sin lugar a dudas, el contexto social y cultural en el que se inserte el docente interpretará y construirá su universo simbólico. Es justamente Nella que junto a (Villa et al., 2020) sostienen que la función de la educación será actualizar y/o generar marcas y recorridos que pasan a ser la materia prima en la construcción de nuevos sentidos. Pero ¿cómo se puede posicionar el

docente para actualizar y/o generar nuevas marcas y recorridos que produzcan nuevos sentidos?.

Por lo pronto, los autores nos presentan unas dimensiones para pensar la enseñanza del juego que se centran en: una enseñanza que dialogue con la educación y la gobernabilidad, una enseñanza que apunte a la falta, en el sentido antes expuesto, una enseñanza que se presenta como novedad por lo tanto “enseñado por”, una enseñanza que se centra en el contemplar su valor y no en su utilidad, una enseñanza dirigida al estudiante centrados en el objeto de estudio, una enseñanza que no se piensa en proceso sino en estructura.

Pavía (2006) nos presenta unas categorías de análisis que parecen centrales para indagar la enseñanza del juego en la escuela, donde el dilema “ conservación- transformación”, producción- reproducción” se tensiona al máximo. Presenta la idea de Forma, que tiene vínculo con la estructura del juego, expresa que “pertenece al orden estricto de la actividad (el término ‘juego’ como sustantivo: el juego, los juegos)”, la Forma es la que “regula las acciones de los jugadores”. En cuanto al sentido que se le puede atribuir Pavía plantea; “van desde crear/ representar, hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/ descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple rivalidad/prueba en solitario, con matices y combinaciones no siempre fáciles de aprehender en lo inmediato para un jugador (u observador) inexperto“(Pavía, 2010: 61 )

Para complementar esta búsqueda de sentido, es interesante el recorrido que hace Gomez (2020) en cuanto a los sentidos del jugar, si bien en este trabajo no entraremos de modo específico en la observación de quienes juegan, nos aproximaremos a Pavía (2009) quien expresa que las formas de juego poseen las siguientes dimensiones: Direccionalidad o guión que toma el juego (Crear / Representar. - Huir / Perseguir / Atrapar. - Ocultar / Buscar / Descubrir. - Crear / Construir. - Atacar / Defender. - Emulación / Prueba); Tenor de las acciones; Fuente de emoción (Encontrarse con otros. - Competencia. - Vértigo. - Suerte (azar). - Actuación- Sensación de poder hacerlo); Carácter - Violento / Suave. - Bullicioso / Tranquilo. - Cooperativo / Competitivo.

Gomez (2020) citando a Corbera (2013), expresa que existen dos sentidos presentes, uno objetivo dado por la lógica interna y las reglas del juego y, otro subjetivo, aquel que le adjudican los jugadores al juego, en el que contempla a su vez las intenciones, deseos y emociones de quien juega. Estos protagonistas dinamizan y hasta pueden cambiar el sentido de un juego. Por lo cual, conocer y/o preguntar a las/os jugadoras/os se hace necesario para entender el sentido que le imprimen al juego.

## El saber o los saberes del juego

Teniendo presente que saber y conocimiento no son lo mismo, seguimos la distinción formulada por Behares (2007). Esta distinción da lugar a la preocupación por un corpus discursivo lógicamente estabilizado, más o menos gobernable entre sujetos pragmáticos, que ha pretendido transitar lo escolar en el sentido moderno del término. Y por otra parte, da lugar a preocuparse con lo que ha sucedido con el saber, siempre que se entienda a este como algo subjetivo, inestable y, finalmente, incomunicable (Behares, 2004). Entonces, si pensamos en el saber juego, tiene que ver con algo del juego y del jugar que no se puede comunicar, es decir, no lo podemos enseñar. En todo caso, se podrá transmitir, comunicar, cierto conjunto de elementos estabilizados respecto del juego (historia, estructura, técnicas, vivencias). Los elementos co-variantes del juego, serán parte constituyente de un conjunto de condiciones para que algo del orden del saber acontezca.

En esta preocupación por saber qué es lo que se llama juego en tanto objeto, los saberes se presentan en un contexto determinado y de manera hablada. Para enmarcar el objeto juego podemos expresar que es un espacio cerrado, que se abstrae de lo real y que encuentra su fin en su propia realización, lo cual lo aleja de lo útil y crea una propia ficción de lo real. En este sentido, el juego determina a los jugadores; que constituye al juego desde su lógica, sus saberes, su lenguaje, lo que muestra su propiedad estructurante (Benveniste, 1947; Villa et al., 2020).

Al tratar de pensar en la estructura del juego, tendremos que pensar en el sustantivo juego, sin adjetivaciones; en el juego en tanto objeto desde las prácticas corporales, intentando distinguir los elementos que componen la estructura. El juego como estructura establece una delimitación escénica, según Villa et al. (2020). Esta estructura, nos permite reflexionar desde tres dimensiones de análisis: lo estético vinculado a la escena lúdica y el espacio ficticio; lo ético, vinculado a los bienes internos del problema; y lo político en cuanto a la construcción de acuerdos.

Enseñar la práctica corporal juego desde la dimensión política necesariamente nos hace revisar el juego en tanto texto de saber (Bordoli, 2007) y sus instancias de discursos:

ubicar en un lugar central al juego como saber en su relación con la palabra y el discurso, entendido este último como estructura y acontecimiento. Estructura de sentidos configurada en un enclave histórico particular, y acontecimiento en cuanto posibilidad de fractura de dicha estructura en el lugar particular del sujeto de la enunciación (Villa et al., 2020, p. 66).

El saber estructurado por la palabra debe ser contextualizado desde su configuración histórica, política y social. Problematizar los discursos estructurantes desestabiliza el signo y al ser repensando desde la enseñanza de la práctica corporal juego, desde esta línea de pensamiento el acontecimiento didáctico asume un rol fundamental por brindar experiencias y vivencias.

A modo de cierre y de apertura al mismo tiempo, enseñar los elementos co-variantes del juego, en vínculo con los sentidos y las prácticas, establece diálogos epistemológicos entre saberes que implican siempre opciones desde lo didáctico, ético e ideológico. Desde este marco, el juego podría ser puro acontecimiento, en donde el acontecimiento discursivo tras las nociones de discurso e historicidad permite incluir en el lenguaje lo estructural. En tanto falta, en tanto saber, hay algo del juego y del jugar que no se puede comunicar, lo cual cuesta realizar una discursividad en torno al saber juego, en todo caso, podríamos identificar saberes como los que plantea Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020) y nutrirlos de los saberes que identifican Fraga y González (2012) para la intervención docente. Lo didáctico necesariamente tendrá que repensar el sujeto y las prácticas corporales desde una instancia de lógica de deseo, y deberá posicionarse desde la pregunta e indagar sobre las dinámicas del saber implicadas en la enseñanza del juego y el jugar en la educación física escolar.

## Referencias

- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. ETD – *Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp.*, p.1-21.
- Behares, L. E. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En L. E. Behares (dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Psicolibros Waslala.
- Benveniste, É. (1947). *Le jeu comme structure*. Deucalion, 2, pp.161-167.
- Bordoli, E. (2007). «La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza». En: Bordoli, E. y Blezio, C. (comps.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la Enseñanza*. Montevideo, Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 27-52.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio, R. (2015). La teoría de las prácticas. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L.; Lescano, A. (coordinadores) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Universidad Nacional de La Plata, Libros de Cátedra.
- Fraga, A., González, F. (2012). *Afazeres da Educação Física na Escola - Planejar, Ensinar, Partilhar*. Edelbra.
- Gomez, L. (2020). Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar. En: *Revista Lúdicamente, Vol. 9, N°18, Buenos Aires (ISSN 2250-723x)*.
- Macintyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Pavía, V. (2006) *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas: Bs. As.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. Aloma. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, pp.161-178.

Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas.*

Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Villa, M., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación:*

*Tras su dimensión estética, ética y política.* Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación, Universidad Nacional de La Plata.

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>