

**Título: Una crítica política a la política sobre el juego en Educación Física. De la negación de la potencia a la enseñanza de un nuevo uso**

**Autor:** Rodrigo Peruzzaro, [rodrigo.nperuzzaro@gmail.com](mailto:rodrigo.nperuzzaro@gmail.com) : I.S.F.D N°84, I.S.F.D N° 19, I.S.F.D "C. A. Quilmes", en Mar del Plata e I.S.F.D y T N° 81, en Miramar

**Resumen**

La pretensión del trabajo que aquí se propone se despliega en dos sentidos. Por un lado compartir los alcances de un escrito que quedará realizado en una tesis de maestría, sobre el lugar que la política curricular de la provincia de Buenos Aires le asigna al juego en la enseñanza en Educación Física y sus contradicciones educativas y culturales -porque así estará planteada la hipótesis: que el juego y sus representaciones prácticas son expresión de una forma de degradación educativa-. Y por otro lado la de generar una conversación sobre el juego y las formas particulares que se expresan en la realidad actual, como así también los usos que se consideran socialmente transmisibles.

Sugerimos un debate sobre las ideas que se reproducen en relación a las experiencias que se asignan como juegos o jugar en la gestión de los contenidos de la escolaridad pública y obligatoria, permitiendo ingresar un problema teórico vinculado a la elección por conjugar en un mismo concepto dos palabras que parecieran no poder separarse: *juego motor*, y hacer de esa forma un único camino posible -como instrumento del deporte, como medio que persigue un fin en lo real: realizar un efecto en la motricidad o construir una forma de conciencia ciudadana-. Y por otro lado abrir aún más un debate aparentemente indefinido sobre las nuevas formas- mercancía en las cuales él y los juegos se transforman con el tiempo, principalmente las vinculadas a las plataformas digitales de casas de apuestas, a partir de pensarlas como formas de expresión de una determinada industria de lo cultural.

**Palabras claves:** Educación, Juego, Cultura, Enseñanza, Política

## Ponencia

### Nadando en ese minestrón

Las ideas de justicia que llenan la cabeza de los civilizados, y que están basadas en lo tuyo y en lo mío, se desvanecerán como una pesadilla cuando la propiedad común haya reemplazado a la propiedad privada

(P. Lafargue, 2011, p.178)

Goethe, que comentó con sabiduría tantos aspectos de la experiencia humana, dijo con respecto a nuestras tentativas de comprender el mundo: “Todo ha sido pensado antes, lo difícil es volver a pensarlo”. A esto agregaría yo (suponiendo que Goethe también hubiera dicho algo en este sentido, pero sin darse cuenta de su descubrimiento) que las ideas sólo son importantes en función de lo que se pueda hacer con ellas  
(M. Cole, en U. Bronfenbrenner, *Ecología del desarrollo humano*, 1987)

Este desafío considera la posibilidad de intervenir en un espacio social sobre un problema de la realidad de la Educación en general y de la Educación Física en particular, mostrando el carácter degradado de los conceptos y sus prácticas -en tanto forma de arrebató de determinadas potencialidades de lo humano-, y de su necesaria e inmediata transformación, que partirá o será lograda en los intercambios posibles. Sobre la investigación de estos problemas diremos que “contribuye a la explicitación de los procesos y las lógicas subyacentes a cierto *saber hacer*” (Ynoub, 2015, p.6) sobre el juego y sus usos, como así también nos “permite revisar críticamente esa práctica: de modo tal que no sólo se extrae un conocimiento que está en sí (implícito o de hecho) para transformarlo en conocimiento para sí (explícito o de derecho), sino que además crea condiciones para expandir, optimizar o mejorar el saber práctico” (Ynoub, 2015, p.6).

Las concepciones sobre el juego en tanto práctica de la cultura han sobrepasado algunos de los límites de las contradicciones sociales, en tanto no han superado aún las posibilidades de pensarlo y planificarlo al interior de la misma sociedad más allá de considerarlo como un instrumento vehiculizador de objetivos ajenos a sí mismo, con fines más allá de sí mismo, inclusive con alcances en la transformación de lo real. Hoy día podríamos afirmar que en esa palabra caben tantas experiencias como posibilidades, como determinaciones también. Sin embargo en esa sopa diversa, en el campo de la educación física -como todo lo que suele suponer la política de la educación física, al menos en la provincia de Buenos Aires-, la cuestión se reduce al juego en tanto aspecto *físico- práctico*, al gasto de energía, a un estadio previo al deporte, a un medio que supone otros fines, a una manera de ser que caracteriza a la

infancia y a los infantes. Quizás hace más de 30 años que los lineamientos curriculares en la provincia de Buenos Aires suponen que el juego y el jugar se realizan en tanto expresiones del plano motor de nuestro cuerpo -si eso existiera-. Es decir, fragmentan y degradan el contenido de saberes de una práctica -que se organizaría a partir de suponerse en un esquema ficcional, para poder construir, crear y resolver problemas y permitir sostener acuerdos que nos igualen en la experiencia que hacemos al jugar-, y lo hacen disponerse de otra forma.

Afirmamos aquí que lo ejecutan así porque en cierto punto no les interesa el juego como práctica cultural -y esto intentaremos hacer notar en la política curricular oficial- o consideran que dentro de las formas de juego, las que caben pre y post- infancia, son las que se vinculan con los deportes -en tanto práctica que por lógica le continuaría- y la motricidad como aspecto aislado del cuerpo, como una característica que puede ser potenciada por estos. De este modo desde el año 1997, se afirmará que los juegos deben ser parte de la enseñanza de los contenidos en educación física, será común a todos que “los futuros docentes alcancen el dominio teórico y práctico que la enseñanza de los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida y las actividades en la naturaleza y al aire libre y la natación requieren” (CBC, 1997, p.10). Lo mismo va a suceder en las recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de la formación de docentes. Se sostendrá a nivel nacional que “si como ciencia la actividad física- deportiva tiene la forma de la pedagogía, sus métodos y conceptos serán la corporeidad y el juego” (INFOD, 2007, p.12). Así también, entendiendo al juego como una manifestación cultural -como la expresión de una forma de cultura, que nos antecede, claro, pero que a su vez hace expresar una manera de ser parte de ella, a razón de determinadas ideas y sosteniendo unas relaciones sociales particulares-, y no como una creación social nueva, se dispondrá que se deberá tener en cuenta la enseñanza de “las formas del juego. Los juegos predominantemente motores” (INFOD, 2007, p.58).

De alguna forma el problema que encontramos en la lectura de los lineamientos de la política educativa en educación física se vincula con el de suponer que la práctica opera como una manera de modificar de forma útil lo real, y con ello, la realidad del sujeto- individuo. Sea esto para lograr “aprender la propia cultura” (DGCyE, 2009, p.40), como así también para suponer que a la educación física se le encomienda un trabajo particular en relación a los sujetos que educa vinculado a una forma de cuerpo entendida desde teorías que lo suponen como una máquina que debe ser puesta en valor y a la que debe constantemente calificarse para que no pierda sus cualidades, siendo que “el juego motor es un modelo significativo de juego: En todos los juegos motores existe un denominador común que es la motricidad” (DGCyE, 2009, p.40). No se aspira a la enseñanza de una lógica particular que pueda ser usada más allá de un rédito, sino que se persiguen fines de lo real a partir de formas de otra índole -más allá del juego-.

Inclusive esto se hace extensivo a toda la política curricular, con la particularidad de que en cada nivel educativo, los objetivos que se le encomiendan a la práctica, varían de acuerdo a los intereses que se persiguen en vinculación con la *constitución de un tipo de sujeto*. Así por ejemplo en el Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires el juego tendrá como aspiración el “desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de

resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones” (DGCyE, 2018, p.373), que a su vez, en el segundo ciclo del mismo nivel, se corresponderá con la idea de configurar esas implicancias con “elementos constitutivos propios de los deportes, convirtiéndose en juegos deportivos” (DGCyE, 2018, p.374). Es decir, queda al descubierto que la incapacidad por construir una definición del juego en tanto práctica con valor cultural que no busque una modificación de la realidad reductible materialmente, queda relegada por un conjunto de objetivos que resultan de difícil realización, siendo que podríamos suponer que en tanto se combinan dos lógicas diferentes en un mismo proceso, el resultado es la contradicción por la contradicción misma, es decir, la impotencia.

La relación con la bibliografía que sustenta dichas definiciones políticas es coherente, al menos en este plano ya contradictorio. Suponer que el juego deviene en juegos y que de estos la importancia radica en el aspecto motor del sujeto es un problema epistemológico en tanto simplifica los alcances de la práctica cultural en pos de imaginar que “la función del juego como instrumento de desarrollo motor de una manera lúdica, pero a la vez, y si cabe, más importante como contexto en el que observar las conductas motrices significativas cuyo análisis y manipulación constituyen la verdadera esencia de la educación física que en este nivel educativo se confunde con la educación en general” (Contreras Jordán, 2004, p.7), se constituye como la línea de llegada de la práctica. Así y de este modo quedan relegadas infinidad de formas de juego que, por no presentar a la dimensión motora en su centralidad o por no ser expresión de ella, son anuladas en tanto saberes valiosos de la cultura -juegos de mesa, juegos de cartas, juegos de ingenio, entre otros-. La reducción a la categoría motora del cuerpo degrada las posibilidades y alcances de la práctica a un rol pedagógico- didáctico incoherente, coloca la comparación corporal a partir de una pseudo competencia de forma constante y no permite estructurar una lógica de enseñanza por el juego en sí mismo.

Definitivamente esto tiene un impacto y un correlato en las prácticas de enseñanza en el campo de la educación del cuerpo, siendo que la tendencia estaría orientada a suponer que en la planificación de intervenciones de este tipo, que intenten lograr estos sentidos, se debería pensar primero qué objetivos se quieren abordar para luego organizar juegos que pondrán en tensión esas búsquedas. Los contenidos de los diseños curriculares oficializan como ejemplos concretos en estas tendencias teóricas que aquí se critican. En el bloque *prácticas ludomotrices - los juegos sociomotores y el jugar con los otros*, se espera que las y los practicantes realicen “juegos individuales y masivos con diferentes habilidades motoras: de desplazamientos, de lanzamientos, de pases y recepciones con trepas y suspensiones, de traccionar en forma individual, entre otros” (DGCyE, 2018, p. 381), suponiendo que la centralidad de la enseñanza está en el desarrollo de dichas habilidades, y no en la estructura de juego que necesita de ellas para poder ser realizado. El diagrama de la planificación de enseñanza queda determinado por una doble contradicción: por un lado no se realiza la enseñanza de un juego o juegos en tanto posibilidad y forma de hacer experiencia en la cultura, y por otro lado no existe la posibilidad de intervenir modificando los problemas que expresen las técnicas utilizadas “para jugar” -y que a nuestro entender debieran ser transmitidas a partir de la lógica de la gimnasia-, siendo que el objetivo no estaría puesto,

justamente, en la enseñanza técnica en tanto forma del menor gasto de energía y el mejor potencial en su eficacia.

### Flotando en ese minestrón

Más habitualmente, sin embargo, la escritura no revela nada; parte de una compulsión sin motivo y su punto de llegada es una opacidad sobre la que sólo arrojan alguna luz, si acaso, otros textos, que se oponen a ella, la sostienen, le sirven de fundamento, limitan con ella como los países en los mapas

(P. Pron, 2023, p. 82)

En el mismo sentido la lógica fragmentada y degradada que presenta el sistema educativo y así las prácticas que dispone para su enseñanza y transmisión, operan sobre los usos que se hacen sobre el juego en tanto práctica de la cultura en la sociedad actual, inclusive más allá de los alcances y la frontera escolar. Si bien es una práctica que existe hace tiempo, en el presente uno de los debates en educación, sobre todo en el universo de los jóvenes y su relación con *el juego*, está vinculado a la práctica de lo que se llaman las apuestas -particularmente los referidos a las plataformas digitales-, a los cuales se les asigna una atención particular por ser una forma de consolidar características de tipo adictivas del sujeto -un problema social a atender por las instituciones educativas, por ejemplo-. En primer lugar sostendremos que la adicción en esta expresión particular no es al juego o a lo que en este escrito quisiéramos llamar juego, de modo que no podríamos hablar de ludopatía, sino que la adicción -si esa concepción cabe- es al dinero, a la forma de mercancía general, la que hace reproducir de uno o tal modo la vida. Nuevamente los usos del juego vehiculizan y ofician como medio para la obtención de un rédito, en este problema, una ganancia de tipo económica. Inclusive en su expresión práctica- concreta, los sujetos no buscan aprender a jugar, sino ganar plata. No es un problema educativo en sí mismo, es un problema que va más allá de estos alcances, es social, político, porque es la expresión de ideas que, una vez materializadas, reproducen el capital privado de quienes ofician de poseedores de los medios de producción de esas ramas de la producción económica.

En este sentido la escuela más que ocuparse por llenar de charlas morales sobre la necesidad de no caer en abusos lúdicos, debería preocuparse por intervenir en relación a los usos del juego en tanto práctica de una cultura que expresa hace tiempo la necesidad de ser transformada. Aquí el debate vale y cabe si entendemos que en la integración total que realiza la forma social actual “el culto capitalista no está dirigido a la redención ni a la expiación de una culpa, sino a la culpa misma” (Agamben, 2005, p.105). Más que conversaciones sobre la adicción, debería proponerse una transformación del uso de la práctica en el entramado social, aunque ya sabemos que todo lo que emerge de esta dinámica se constituye en *forma-mercancía*. Inclusive podríamos suponer una expresión en términos políticos de las y los

actores de la institución escolar, una denuncia política, como se pretende en este trabajo. Esta cabría inclusive para supuestos referentes de la sociedad actual, por ejemplo, Emiliano Martínez, el actual arquero de la selección Argentina de fútbol masculino que es el protagonista de la propaganda de una de las plataformas virtuales, Bplay, y que en la lógica de representación social y reproducción de ideas, sería un ejemplo fundamental.

En el campo o disciplina de la educación física, los juegos se expresan en su enseñanza bajo una misma lógica, la de producir algo, hacer efecto sobre un particular, la motricidad, las habilidades motrices, la solidaridad, la ciudadanía, las emociones, los valores socialmente relevantes, la reproducción material de la vida. Es un problema epistemológico con impacto profundo en lo social y lo cultural. Es social porque las y los designados para transmitir estos saberes, para su reproducción ideológica inclusive, son las y los profesores de educación física, que como se mencionó en el apartado anterior, se forman a partir de las mismas lógicas de saberes, las que suponen que “el juego es una actividad integrada: Es una tarea construida, cultural y de práctica multifuncional” (DGCyE, 2009, p. 40) -¿funcional a qué y para qué?-, las que a su vez es apropiado en sus formas por un conjunto de niñas, niños y adolescentes en su paso por el sistema educativo de masas que logra realizar un efecto sobre la conciencia y el aprendizaje a lograr, por ejemplo al expresar que “el juego es un derecho de niñas y niños de reconocido valor en relación con el bienestar subjetivo, la resolución de problemas, la imaginación y el desarrollo del lenguaje. Las experiencias de juego compartido ofrecen la oportunidad de construir lazos de confianza y amistad que constituyen marcos de referencia fundamentales para el desarrollo infantil. El juego puede promoverse en diversos ámbitos, y es en la escuela donde es necesario asegurar que se cumplan ciertas condiciones para que el derecho al juego se realice plenamente” (DGCyE, 2022, p. 233), para el nivel inicial.

La intención de este intercambio no es salvar al juego, es decir, intentar que no se pierda, porque de hecho lo que muestra la historia es que él mismo aparece renovado, colocado de otra forma, sino la de explicarlo a partir de otras construcciones teóricas que permitan comprenderlo en su propia lógica, en el *qué es* para luego pensarlo en su *para qué existe*.

Pero sí quisiéramos advertir que las pretensiones que vinculan al juego con sus usos vienen mostrando una apuesta contraria a la que, por ejemplo, propone Emile Benveniste y podríamos tomar como referencia el momento de planificar y organizar sus saberes, como así también desplegar la enseñanza de los mismos al interior de la sociedad, otra vez, lo que viene a proponer este escrito, apostaremos a la idea que el autor desarrolla cuando sostiene que “llamaremos juego a toda actividad regulada que tenga su fin en sí misma y no tenga como objetivo una modificación útil de la realidad” (1947, p.1). Inclusive quisiéramos advertir que estas nuevas apariciones masificadas de la forma juego y sus propuestas sociales, como los juegos que median apuestas con fines en el dinero y la ganancia material o los juegos que supondría la transmisión de valores ciudadanos que en los hechos no se respetan en un amplísimo conjunto de la población de nuestra provincia, a saber, los derechos humanos, inclusive al de aprender juegos y, por el contrario, su vínculo directo con el sostén económico de los deportes- espectáculos de masas, podremos pensar que estas orientarán las expresiones hacia la idea de que “todo puede convertirse hoy en Museo, porque este término nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer

experiencia” (Agamben, 2005, p. 110). Hacer uso de esta categoría intenta mostrar que el juego como práctica sigue perdiendo lugar en tanto formas de relacionarse con otros, mientras que va colocando por delante situaciones que comprometen más a los individuos de forma aislada, en su exposición de lo meramente privado, sea detrás de las pantallas de celulares y computadoras o sea buscando un rendimiento a partir de potenciar su motricidad o de conseguir ser o estar “en diálogo con su situación de vida y su pertenencia cultural” (DGCyE, 2022, p.233).

### **Consideraciones finales**

Dejamos planteadas algunas síntesis a partir de lo desarrollado en las líneas anteriores. Las mismas pretenden encontrar o profundizar en problemas que tengan como horizonte la transformación de la enseñanza del juego y de juegos a partir de ideas que sostienen la potencialidad de la práctica como forma de entender la cultura en otras estructuras de saber. Hay un doble nivel de transformación: por un lado el reconocimiento de un necesario cambio en el decurso de lógicas funcionalistas del juego. Por otro lado un segundo reconocimiento, el de comprender que la práctica juego debe pensarse a partir de otras formaciones teóricas que expliquen su dimensión social y cultural por fuera de la reproducción de lógicas mercantilistas, orientadas éstas a poner y suponer de la práctica una manera de lograr fines ajenos a ella, su negación, su incapacidad en sí misma. Esta segunda dimensión busca contrarrestar la propuesta que entiende al juego y a los juegos como “medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, como también la enseñanza de formas de autorización sobre sus propios cuerpos y la construcción de su responsabilidad y los vínculos con las y los demás” (DGCyE, 2022, p. 372).

A partir de esto nos permitimos poner en su lugar y darle nombre a las manifestaciones sociales que necesitan de lógicas aparentemente no violentas para darle curso a los intereses de quienes dirimen la forma en que se reproduce la vida -una clase social determinada-, forma que, justamente, se caracteriza por ser violenta en todas sus expresiones posibles. El juego y los juegos en su estructura no favorecen el enriquecimiento material o el despliegue de una forma de motricidad destinada al uso en otras prácticas corporales coherentemente más complejas, simplemente se despliegan en otro sentido, permiten orientar las acciones corporales a usos no fetichizados, rodeando las lógicas de la forma mercancía.

Si los juegos y el jugar no presentan una modificación útil de la realidad como sostiene Benveniste, es decir, si se puede jugar y realizar juegos más allá de lo que los discursos y las experiencias en la vida real nos sugieren, esto quiere decir que podemos comenzar a pensar nuevos escenarios simbólicos a partir del despliegue de la prácticas y de formas prácticas que indaguen en nuevos razonamientos, es decir “repensar al juego, como una forma de periferia simbólica, como una práctica social que se despliega en franca disidencia en relación a las dinámicas sociales que dan el marco externo de las prácticas lúdicas, como un espacio de resemantización y reelaboración de lo externo que tiende, aunque más no sea en el plano

ideal a escindirse de su entorno para generar diferentes formas de rejerarquización axiológica, ontológica y práctica de sus elementos y dinámicas.” (Aldegani, 2022, p.19). Y en este sentido descubrir posibles líneas de potencial que contrarresten las dinámicas políticas y sus discursos, al menos en las últimas décadas, a partir de “la apertura a la concepción de nuevas prácticas y símbolos que no se sigue estrictamente de sus dinámicas internas, sino del modo en que estas producen un grado de fricción, de inadecuación con las formas de hacer y representar en el imaginario social” (Aldegani, 2022, p.19).

Hasta aquí algunas ideas para seguir y, por qué no, comenzar con algunos intercambios necesarios para dar saltos de calidad en debates que seguimos sosteniendo y no conducen a ningún sitio.

### Referencias bibliográficas

Aldegani, E. (2022). «Dinámicas lúdicas y representación. Repensar al entorno de juego como escenario simbólico que habilita la emergencia de nuevas prácticas», *Dialogía. Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 16 (2022): 205-227

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*- 1a. ed. 1a. reimp. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005

Benveniste, E. (1947). *El juego como estructura*: (Traducción del texto: Benveniste E., «Le jeu comme structure», *Deucalion*, 2., 1947)

DGCyE. (2009). “Diseño Curricular: Anexo Único. Formación Docente Profesorado en Educación Física”. Corresponde al Exp. N° 5812-3.876.983/08 y su agregado 5801-4.046.621/09

DGCyE. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo*. Coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata

DGCyE. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. (2007). “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares -Profesorado de Educación Física-”

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. (1997). *CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE. NIVEL INICIAL, EGB y EDUCACIÓN POLIMODAL*. Campo de la Formación Orientada -Educación Física-.

Navarro Adelantado, V. Gil Madrona, P. (2004). “El juego motor en educación infantil”. WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.

Ynoub, R. (2015). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. ISBN: 978-987-1954-49-0